



SL EDUCACIONAL

NOVEMBRO DE 2025 V.7 N.11

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/11/2025



CIMESB

Formação de Professores

Revista SL Educacional

Nº 11

Novembro 2025

Publicação

Mensal (novembro)

SL Editora

Rua Bruno Cavalcanti Feder, 101, A-61 – Quinta das Paineiras

São Paulo – SP – Brasil

www.sleditora.com

Editor Chefe

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico e capa

Luiz Cesar Limonge

Diagramação e Revisão

Luiz Cesar Limonge

Responsável Intelectual pela Publicação:

Centro Institucional Multidisciplinar de Ensino Superior Brasileiro
(CIMESB)

Revista SL Educacional – Vol.7, n.11 (2025) - São Paulo: SL
Editora, 2025 – Mensal

Modo de acesso: <https://www.sleditora.com/>

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/11/2025

Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO: ALICERES PARA UMA FORMAÇÃO TRANSFORMADORA	
ALAN JONES DA SILVA GUIMARÃES	4
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E OS DISTÚRBIOS DA FALA	
CAMILA MICCAS	10
A LIDERANÇA DEMOCRÁTICA NA ESCOLA	
DANIELA CRISTINA DA CUNHA	22
TÉCNICAS DE ESTUDO PARA ALUNOS COM TRANSTORNOS DE APRENDIZADO	
ELIZÂNGELA MARQUES DE SOUSA	39
O ESTUDO DE BIOGRAFIAS COMO FERRAMENTA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	
GIOVANIA FERREIRA BARBOSA	54
ENTRE A INOVAÇÃO E O DESAFIO: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO	
IVANICE BORGES DA SILVA	63
CONCEITOS, TEORIAS E OBJETIVOS DO ENSINO DA LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA	
PATRICIA BORGES BARROS BRANCHINI	73
ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	
REGINALDO APOLINÁRIO DA SILVA	89
TRANSTORNOS DE APRENDIZADO E PROCESSAMENTO AUDITIVO	
RENATA DE FÁTIMA OLIVEIRA BEREZA	98
IMPLEMENTANDO A GESTÃO DE ESPAÇOS NA ESCOLA	
RENATA REZENES MAGALHÃES VIEIRA	111
A FORMAÇÃO E A SAÚDE DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL (CEI): OS FATORES E CONSEQUÊNCIAS.	
ROSA HELENA RODRIGUES SERRÃO	119
ARTE E EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO SOCIOCULTURAL	
VANESSA RODRIGUES ANTONIO	133
A ECONOMIA DA ATENÇÃO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	
VIVIANE DA CRUZ ALCÂNTARA SILVA	142
A EMERGÊNCIA DE UM NOVO SUJEITO HISTÓRICO: A GREVE DE 1984 DA APEOESP E AS APRENDIZAGENS DO MOVIMENTO SINDICAL DOCENTE PAULISTA	
JULIANO GODOI	147
IMPACTO DOS TRANSTORNOS DE APRENDIZADO NA VIDA ADULTA	
PRICILA TORRIGO CRUZ	153
MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AMPLAS POSSIBILIDADES FACE AOS DESAFIOS DA REALIDADE (DESAFIOS NA PRÁTICA)	
ELAINE PEREIRA DA SILVA	169
MOTIVAÇÃO, JOGOS E BRINCADEIRAS: RECURSOS PARA AULAS MAIS ATRATIVAS	
MARCIA APARECIDA TEBERGA	180
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM JOGOS ORTOGRÁFICOS	
GRAZIELE VASCONCELOS DOS SANTOS	193
ENTRE AFETO E SABER: A PSICANÁLISE NA CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES SEGUROS DE APRENDIZAGEM	
ANDRÉ SILVA DE SOUZA	208
INDISCIPLINA E FALTA DE COMPREENSÃO DAS REGRAS	
BRUNO JOSÉ OLIVEIRA	214
A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NAS FUNÇÕES EXECUTIVAS	
ELAINE GOMES ARASHIRO	219
O PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR: MEDIAÇÃO, AFETIVIDADE E PRÁTICAS DE LEITURA	
JÉSSICA GERUSA DE SOUZA EVANGELISTA DA SILVA	227
O ACOLHIMENTO COMO ATO PEDAGÓGICO NO BERÇÁRIO 1: PRÁTICAS DOCENTES NO CEI	
NAINA VITORINO SZMYHIEL	236
A ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: DESAFIOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR	
MARIANA ROSARIA GOMES	241

SUMÁRIO

ATIVIDADE LÚDICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: UMA ANÁLISE APROFUNDADA SOBRE FUNDAMENTOS TEÓRICOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E IMPACTOS NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

SHEILA OLIVEIRA GUIMARÃES 246

DESAFIOS DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM TRANSTORNOS EM ESCOLAS RURAIS

ALEXIS CAIO MODESTO ALVES 256

HISTÓRIA DA ARTE NO BRASIL EM UM BREVE RELATO

RENATA MACEDO DE MOURA..... 271

CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA PAULA DE SOUZA PINHEIRO E

CLÁUDIA SILVA SANTOS..... 281

INVESTIGANDO A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO DO SABER DO ALUNO X CONCEITOS BIOLÓGICOS

LÍLIAN MARIA DE SOUZA LOMBARDI..... 293

PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO: ALICERCES PARA UMA FORMAÇÃO TRANSFORMADORA

ALAN JONES DA SILVA GUIMARÃES

Resumo

Este artigo reflete sobre a importância da parceria entre família e escola nos primeiros anos da trajetória educacional, com ênfase na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, os desafios e as possibilidades dessa relação, considerando a diversidade social e cultural das famílias. A presença ativa da família na educação pode facilitar a adaptação das crianças ao ambiente escolar, além de promover um ambiente de aprendizagem mais positivo. Conclui-se que o fortalecimento dessa parceria é essencial para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de uma educação humanizada e inclusiva.

Palavras-chave: Família, Educação, Processos de aprendizagem, Parceria escola-família, Influências familiares

Introdução

A infância é a fase mais sensível e formativa da vida humana. É nesse período que se estruturam os vínculos afetivos, os valores sociais e os primeiros aprendizados sistemáticos. A escola e a família são os principais espaços formadores nesse momento. No entanto, a efetividade desse processo depende, em grande parte, da qualidade da relação entre ambos. Uma educação comprometida com o desenvolvimento pleno da criança exige a cooperação entre esses dois ambientes.

1. O Papel da Família e da Escola na Primeira Infância

A família é o primeiro espaço de cuidado, proteção e afeto. É onde a criança constrói sua identidade, valores e vínculos. Quando ingressa na escola, esse processo continua, agora sob o olhar profissional de educadores que promovem experiências pedagógicas planejadas.

Libâneo (2013) destaca que a escola, especialmente nos anos iniciais, deve atuar como mediadora entre o conhecimento científico e a vivência cotidiana da criança, respeitando sua bagagem cultural. Essa mediação só será significativa se a família for parceira no processo. A escuta ativa dos responsáveis, o reconhecimento de suas condições e saberes, e a troca constante de informações são pilares de uma educação de qualidade.

A base familiar, não se restringe apenas ao apoio financeiro ou ao acompanhamento de tarefas, mas também inclui a criação de um ambiente doméstico que favoreça o aprendizado, o desenvolvimento emocional, o fortalecimento de valores e cognitivo da criança.

2. A Função Social da Escola e o Papel da Família

A escola, conforme Libâneo (2013), tem a função de mediar o acesso ao conhecimento sistematizado, sendo um espaço de socialização, desenvolvimento intelectual e construção de valores. Já a família é o primeiro grupo de convivência da criança e seu papel é insubstituível na formação afetiva, ética e cultural dos filhos.

Quando esses dois espaços dialogam, criam uma rede de apoio mais robusta e coerente, favorecendo o desenvolvimento integral do estudante. Abramowicz (2006) afirma que o processo educacional não deve ser restrito à escola, mas sim compartilhado com a família, que deve acompanhar, incentivar e valorizar o aprendizado de seus filhos.

3. A Escola como Espaço de Construção do Conhecimento e da Cidadania

A escola tem como função central promover o desenvolvimento intelectual, crítico e social dos alunos. Por meio do ensino formal, ela possibilita o acesso ao saber historicamente construído pela humanidade. No entanto, como lembra Freire (1996), a educação não deve ser reduzida à transmissão de conteúdos, mas deve envolver um processo dialógico, em que os sujeitos da aprendizagem participem ativamente da construção do conhecimento.

A escola também é um espaço de convivência democrática, onde os alunos aprendem a respeitar regras, lidar com diferenças, resolver conflitos e exercer a cidadania. Para isso, é essencial que a prática pedagógica valorize a diversidade cultural e social dos estudantes, promovendo a inclusão e o respeito mútuo.

Libâneo (2013) enfatiza que o professor é um mediador do conhecimento e, ao mesmo tempo, um formador de valores. Sua atuação não substitui o papel da família, mas exige seu apoio e participação. Quando o trabalho do professor é desvalorizado ou solitário, ele tende a ser sobrecarregado com funções que vão além de suas atribuições pedagógicas.

4. Desafios da Relação Família-Escola na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I

Os pais, avós, tios, membros familiares, especialmente na primeira infância, têm a responsabilidade de criar um ambiente de segurança e aprendizado, o que inclui não apenas o suporte em atividades educacionais, como leitura e resolução de problemas, mas também a promoção de habilidades socioemocionais, como empatia, disciplina e resiliência.

Apesar da importância reconhecida, ainda há muitos desafios nessa relação. A ausência de diálogo, o distanciamento afetivo e a falta de reconhecimento da diversidade familiar são barreiras significativas. Paro (2000) alerta que muitas vezes a escola adota uma postura hierárquica diante das famílias, exigindo participação sem oferecer escuta ou valorização de suas contribuições.

Além disso, fatores sociais como a baixa escolaridade dos pais, a jornada de trabalho extensa e a falta de políticas públicas de apoio à infância dificultam a aproximação com a escola. Abramowicz (2006) observa que a escola precisa abandonar uma visão homogênea de “família ideal” e considerar as múltiplas configurações familiares existentes na sociedade brasileira.

A diversidade das configurações familiares também é um fator a ser considerado. Famílias monoparentais, famílias com múltiplos cuidadores ou famílias que enfrentam questões como violência doméstica ou transtornos psicológicos enfrentam desafios únicos para proporcionar uma participação plena no processo educacional.

5. Caminhos Possíveis para uma Parceria Efetiva

Para construir uma relação significativa com as famílias, é necessário desenvolver ações intencionais que promovam aproximação e corresponsabilidade. Algumas práticas eficazes incluem:

- Encontros pedagógicos acolhedores, com linguagem acessível e escuta ativa;
- Projetos que envolvam as famílias, como contação de histórias, rodas de conversa, oficinas e vivências escolares;
- Diálogos frequentes e respeitosos, indo além das reuniões formais e boletins;
- Reconhecimento da cultura familiar como parte do currículo, valorização do conhecimento popular e comunitário como parte do processo educativo promovendo pertencimento;
- Valorização da criança como sujeito ativo, tanto na escola quanto em casa, estabelecendo pontes entre os dois espaços.
- Formação contínua de professores sobre educação inclusiva e relações sociais;
- Promoção de ações intersetoriais com assistência social e saúde.

Essas ações, aliadas à formação contínua dos professores e ao apoio das equipes gestoras, podem transformar a escola em um espaço mais aberto, democrático e afetivo.

Como destaca Arroyo (2000), a escola precisa enxergar a família como aliada, mesmo que essa família tenha configurações não tradicionais. O acolhimento das múltiplas formas de organização familiar é também uma forma de inclusão e cidadania.

6. Considerações Finais

A articulação entre família e escola nos primeiros anos da educação é essencial para garantir uma formação integral, afetiva e significativa. Trata-se de um compromisso que exige esforço conjunto, escuta sensível e empatia institucional.

Quando há parceria, a criança se sente mais segura, valorizada e motivada. Por outro lado, o distanciamento entre os dois ambientes fragiliza o processo educativo. Portanto, promover o diálogo e a colaboração é uma tarefa urgente e contínua, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

A educação é um processo coletivo que envolve múltiplos atores, e a colaboração entre família e escola é essencial para que ela aconteça de maneira plena e eficaz. A família oferece o suporte afetivo e os valores básicos; a escola organiza o conhecimento e promove a convivência social e cidadã.

A superação dos desafios passa pela construção de uma cultura de parceria, baseada no diálogo, no respeito e na confiança mútua. Como já dizia Paulo Freire, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Portanto, família e escola, ao caminharem juntas, têm o poder de transformar vidas e construir uma sociedade mais justa, crítica e solidária.

A educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental devem ser um tempo de descobertas, acolhimento e construção de vínculos. E isso só será possível se família e escola caminharem lado a lado.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete. *Família e escola: desafios da contemporaneidade*. São Paulo: Cortez, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2013.
- PARO, Vitor Henrique. *Educação, escola e democracia*. São Paulo: Ática, 2000.
- ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre: Imagens e Autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E OS DISTÚRBIOS DA FALA

CAMILA MICCAS

RESUMO

Dificuldades de aprendizagem referem-se a um grupo de problemas ou problema que se apresenta segundo Paín (1985) relacionados à fatores orgânicos, específicos da área perceptivo-motora, psicógenos ou ambientais. As dificuldades de aprendizagem podem ocorrer em várias modalidades da educação, inclusive na educação infantil. Para que os problemas de aprendizagem não se multipliquem, dificultando o desenvolvimento da criança em toda a sua vida escolar é necessário um trabalho de diagnóstico precoce, juntamente com um trabalho preventivo.

Palavras-chave: Aprendizagem; Criança; Distúrbio da fala.

Desenvolvimento

Linguagem é a faculdade humana abstrata de representar conteúdos. É através da linguagem que o ser humano compartilha ideias, experiências, desejos e conseqüentemente se desenvolve. A linguagem tem importante papel no desenvolvimento global da criança, sua função primordial de comunicação e contato social evolui para o progresso do pensamento e da fala. Porém para que a fala se desenvolva dois aspectos devem ser observados: 1) físico (ligado principalmente à integridade do aparelho fonador e ao sistema nervoso central); 2) ambiental (estímulos adequados, modelo de fala competente e segurança afetiva).

Tendo em vista a importância da linguagem e da fala no desenvolvimento e na integração social da criança, faz-se necessária uma identificação precoce dos distúrbios da fala, já que estes podem acarretar problemas de aprendizagem durante e após o processo de alfabetização, tal dificuldade provocará reflexos na aprendizagem e no aproveitamento escolar destas crianças. A lado do

distúrbio de linguagem, e não em razão deste, começam a ficar mais evidentes as dificuldades mais globais que afetam a formação de conceitos e a aprendizagem de forma geral, incluindo a aprendizagem escolar, muitas crianças com histórico de distúrbio de fala, evoluem para um distúrbio de aprendizagem. (ZORZI, 1993)

1. Distúrbios da fala

Faz-se necessário neste momento uma pequena discussão acerca do que podemos considerar normal ou não em se falando de distúrbios, problemas ou dificuldades. Para José & Coelho (2004), a noção de normal deve basear-se no progresso da criança, em sua evolução e desenvolvimento, comparando-a com suas próprias habilidade e capacidades em épocas diversas. Uma situação problemática abrange especificamente o relacionamento difícil com o meio e as pessoas, especialmente em se falando da linguagem. O comportamento anormal pode ter origem na própria criança (fator genético) ou no ambiente (fator social). Para caracterizar-se um comportamento anormal ou patológico deve-se considerar os seguintes fatores: idade; desenvolvimento; ambiente cultural; conduta e personalidade dos pais e irmãos; tensões e traumas em que a criança fica exposta; tendências internas e defesas psíquicas do ego infantil; influência de pressões internas e externas; meios de adaptação a essas pressões; processos envolvidos na maturação da personalidade infantil. Deve-se analisar também a permanência de tais características.

São várias as causas dos distúrbios da expressão verbal: defeitos anatômicos, funcionamento fisiológico anormal dos maxilares, da língua e do véu palatal, sentimentos, emoções ou atitudes perturbadoras, conceitos inadequados do eu, hábitos de linguagem defeituosa, dificuldades de adaptação ao ambiente. (JOSÉ & COELHO, 2004)

1.1. Distúrbios Articulatorios

Os órgãos articuladores (responsáveis pela produção dos fonemas) são: língua, lábios, mandíbula, dentes, véu palatino e palato duro, quando estes

órgãos entram em contato entre si, promovem as obstruções na corrente de ar, formando os pontos de articulação. Para que a produção dos sons da fala se dê adequadamente, é necessário que o movimento dos órgãos envolvidos ocorra com precisão, velocidade, energia, pressão e coordenação adequada de grupos musculares. Além da integridade física, a integridade neurológica e psicológica é também necessárias para haver uma boa articulação. Caso haja déficit ou inadequação em um ou mais fatores citados acima, teremos a presença de um distúrbio articulatorio. (SACALOSKI, 2000)

O distúrbio articulatorio não é um fator isolado, este pode ser considerado um problema cognitivo-linguístico que ocorre na aprendizagem de um sistema fonológico. Esse distúrbio pode ser a aproximação diferente ou imatura do sistema linguístico do adulto e da língua que está sendo adquirida. Sendo assim, a definição para distúrbio articulatorio é: o padrão articulatorio da criança desviado foneticamente do padrão aceito pela comunidade linguística adulta daquela língua. (ISSLER, 1996)

Segundo Spinelli et al (1989), o caráter de normalidade e anormalidade articulatória é fornecido pela impressão acústica que o falante determina no ouvinte e nele próprio, tal critério é influenciado por múltiplos fatores: 1) Grau de inteligibilidade – quanto maior o número de erros articulatórios cometidos pelo falante, mais inteligível torna-se a fala e maior a sensação de inadequação; 2) Frequência e consistência dos erros; 3) Tipos de erros – alguns erros são mais percebidos que outros; 4) Condições de comunicação – conforme a condição emocional do falante, os erros são relevantes ou não; 5) Status cultural – a expectativa que temos, em relação à qualidade articulatória, varia de acordo com o nível cultural do falante; 6) Regionalismo – dentro de um mesmo idioma ocorrem muitas variações articulatórias, o que pode ser inadequado em uma região, pode não ser em outra; 7) Idade – de acordo com a idade, é esperado que a criança seja capaz de emitir certos fonemas. Os sons da fala seguem geralmente, um processo de aparição e desenvolvimento que vai do mais ao menos visível, a princípio a criança pode realizar mais facilmente sons como /p/, /b/, /m/ e /g/; 8) Subjetivismo – neste caso o distúrbio em si não incomoda a quem ouve mas sim, o falante.

As alterações articulatórias mais frequentes são caracterizadas como: 1) Substituição – quando um ou mais fonemas são substituídos por outros, em

geral, uma articulação mais difícil é substituída por uma articulação mais fácil; 2) Omissão – quando há ausência da produção de um ou mais fonemas; 3) Distorção – quando a produção de um ou mais fonemas é alterada de modo que a sua resultante seja apenas aproximada do fonema esperado. (SACALOSKI, 2000)

Somente por volta dos 7 ou 8 anos é que os órgãos da fala têm maturidade suficiente para produzir todos os sons linguísticos da fala. (JOSÉ & COELHO, 2004)

Os problemas de articulação podem manifestar-se de várias formas, descreveremo-as abaixo.

1.1.1. Dislalia

As dislalias caracterizam-se pela omissão, substituição, distorção ou acréscimo de sons na palavra, podem ter origem orgânica ou funcional. A dislalia como todos os outros problemas da fala interfere no aprendizado da língua escrita. (JOSÉ & COELHO, 2004)

As crianças com dislalias são descritas como não apresentando lesões orgânicas evidentes e que realizam substituições e/ou omissões de consoantes facilmente corrigíveis. (SACALOSKI, 2000)

1.1.2. Disartria

A disartria é um problema articulatorio que se manifesta na forma de dificuldade para realizar alguns ou muitos dos movimentos necessários à emissão verbal, a causa pode estar relacionada à lesões no sistema nervoso ou perturbações musculares. (JOSÉ & COELHO, 2004)

1.1.3. Linguagem tatibitati

É um distúrbio de articulação (e também de fonação) em que se conserva voluntariamente a fala infantil. A causa é provavelmente emocional. (JOSÉ & COELHO, 2004)

1.1.4. Rinolalia

A rinolalia é caracterizada pela ressonância nasal maior ou menor que o padrão correto da fala. Pode ser causada por problemas nas vias nasais, fissura palatina, lábio leporino, vegetação adenóide (JOSÉ & COELHO, 2004)

1.2 Problemas de fonação (disfonias)

Os problemas de fonação ou disfonias são considerados funcionais quando impedem o controle dos sons mas, envolvem somente os órgãos periféricos. Se houver comprometimento do sistema nervoso central, os distúrbios serão orgânicos. (JOSÉ & COELHO, 2004)

1.3 Retardo na aquisição da linguagem

Retardo de aquisição de linguagem diz respeito a um início tardio no desenvolvimento da linguagem da criança. A forma como a criança utiliza a linguagem seria considerada normal em uma faixa etária anterior, ou seja, o seu nível de desempenho linguístico estaria aquém daquilo que é esperado pelo meio. Tendo em vista que por volta de um ou dois anos de idade a criança deveria ter começado a adquirir e a usar a linguagem, temos que ficar atentos quando isso não ocorrer, pois algum problema poderá estar interferindo nesse processo. (SACALOSKI, 2000)

Quando a criança com mais de três anos não articula palavras com significado é que se pode definir atraso. A criança com este distúrbio apresenta as seguintes características: 1) deficiência no vocabulário; 2) deficiência na capacidade de formular ideias; desenvolvimento retardado da estruturação de sentenças. (JOSÉ & COELHO, 2004)

A maioria das crianças em que a fala se desenvolve tardiamente, possuem um retardo “simples”. Por volta dos cinco anos, a maioria das crianças com retardo na aquisição da linguagem, parece ter adquirido uma linguagem normal, porém não se deve ignorar que uma afirmação semelhante exigiria uma exploração cuidadosa da linguagem desta criança, pois numerosas são as crianças, cujas dificuldades de linguagem passam despercebidas e vão revelar-

se mais tarde no momento dos primeiros aprendizados escolares. (LAUNAY & MAISONNY, 1986)

O retardo na aquisição da linguagem é geralmente um problema momentâneo ou circunstancial, sendo possível a criança ter um desenvolvimento posterior sem problemas significativos. As causas gerais são: 1) características individuais (orgânicas e afetivas); 2) características ambientais. (ZORZI, 1993)

Segundo Fonseca (1985), o desenvolvimento da linguagem depende fundamentalmente de três fatores: 1) Fatores Orgânicos (danos cerebrais, privação sensorial como por exemplo deficiência auditiva); 2) fatores afetivos (com características individuais de cada criança); 3) fatores sociais (resultantes do potencial ambiental edificado pelo grupo em que a criança pertence, como por exemplo privações de experiências, situações tensas ou agressivas, abandono ou superproteção também dificultam a aquisição da linguagem)¹.

1.4 Distúrbios de ritmo (disfluências)

As disfluências referem-se a fala produzida com repetições de sílabas, palavras ou conjunto de palavras, prolongamentos de sons, hesitações e bloqueios. Desvios de assunto em uma conversa e desorganização de relato. A gagueira é apenas um tipo de distúrbio de ritmo. (JOSÉ & COELHO, 2004)

1.4.1 Gagueira

Segundo Meira (1986), a gagueira é um distúrbio avaliativo, é o que resulta quando uma fluência normal é avaliada como alguma coisa a temer e evitar, é exteriormente o que o gago faz numa tentativa de evitar a não-fluência. O gago pode apresentar um ou mais grupos de sintomas, são eles: 1) bloqueio, perseverações, caretas, esforços, repetições, prolongamentos e outras quebras de ritmo ou interrupções no fluxo da fala; 2) Medo ou antecipação dos bloqueios, medo de sua inabilidade para falar ou sintomas relacionados à antecipação de palavras e situações; 3) O autoconceito, que inclui sua imagem como gago.

¹ Para ver outros fatores que interferem no desenvolvimento da fala ver item 1.4 do capítulo 1.

A gagueira ou disfluência, é interrupção no ritmo de fala, que segundo BRAZ (1989), deve ser definida por seus fenômenos observáveis e não-observáveis. Como observáveis temos: repetição de fonemas, sílabas ou frases; prolongamento de sons; bloqueio na fonação; posição articulatória fixa; pausas silenciosas; frases incompletas; inserção de sons estranhos na fala; mudança súbita na tonalidade e na intensidade da voz; falha no ritmo; falta de sincronização entre respostas e fonação; distorções faciais e corporais; introdução sistemática de pequenas frases ou interjeições; esforço motor durante a fala. Como fenômenos não-observáveis temos: conflito entre falar e não falar; sentimento de frustração e vergonha; ansiedade em situações de fala; falta de confiança em sua habilidade de falar; embarco, tensão, irritação e confusão; dúvidas e ambiguidades; autodefesa.

Existem três correntes teóricas que procuram entender qual a causa da gagueira: 1) Teorias orgânicas: estas teorias tentam explicar a gagueira do indivíduo por um problema orgânico, sendo assim, muitas causas foram citadas como por exemplo, lesões cerebrais, epilepsia, alterações cerebrais, problemas de dominância cerebral, retardo de mielinização das áreas corticais relacionadas à fala, fatores bioquímicos, influências hereditárias, porém tais fatores também podem ser encontrados em pessoas não gagas. 2) Teorias psicológicas: essa corrente é formada por autores que defendem que a gagueira é de fundo psicológico ou emocional, porém tais fatores não são encontrados em todos os gagos, ou seja, os gagos não possuem características psicológicas próprias. 3) Teorias do comportamento aprendido: segundo esta corrente a gagueira seria um comportamento aprendido ou condicionado, um hábito adquirido que se molda e se desenvolve durante o decorrer da vida do indivíduo. (SACALOSKI, 2000)

A gagueira é “normal” em uma certa faixa etária (dois a cinco anos) e faz parte da trajetória natural do desenvolvimento da fala. Ela ocorre durante o desenvolvimento da linguagem por volta de três ou quatro anos de idade, quando a maioria das crianças apresenta uma certa disfluência fisiológica ou de desenvolvimento. Isso ocorre por elas ainda não possuírem vocabulário suficiente para transmitir todos os seus pensamentos e ideias. (SACALOSKI, 2000)

Segundo Braz (1989), é entre dois e três anos de idade que surge na criança uma fala conectada, ou seja, ela vai aumentando seu número de palavras incluindo em seu discurso vocábulos abstratos como preposições, artigos e conjunções. Cada criança vivencia este momento de forma peculiar, algumas evoluem com naturalidade e fluidez, enquanto outras evidenciam a complexidade desse momento apresentando uma fala prejudicada ainda mais essa fluência, a criança superará ou não essa fase dependendo de como o ambiente receber essa dificuldade natural.

1.5 Afasia

A afasia é universalmente associada à perturbação da linguagem decorrente de distúrbios no funcionamento cerebral. A afasia pode ser observada na criança que: ouve a palavra, mas não interioriza com significado; apresenta gestos inadequados; demora para compreender o que é dito, confunde a palavra ou a frase com outras similares; tem dificuldade de evocação exteriorizada por ausência de respostas ou tentativas incompletas para achar a expressão ou emissões que a substituem. (JOSÉ & COELHO, 2004)

2. A atuação do professor frente aos problemas da fala

O professor que tem em sua turma uma criança com um problema de fala deve primeiramente encaminhar o aluno à um profissional especializado. Além disso o professor pode realizar um trabalho paralelo que envolve três itens: 1) a observação atenta do aluno; 2) o contato com os pais; 3) atitudes do professor frente ao distúrbio, (o professor deve evitar ressaltar as dificuldades do aluno, corrigir o aluno com frequência, mostrar impaciência frente a fala do aluno e ignorar a criança). (JOSÉ & COELHO, 2004)

Para Sacaloski (2000), a maioria das crianças portadoras de distúrbios articulatorios devem ser encaminhadas para um fonoaudiólogo. O encaminhamento para avaliação fonoaudiológica deve ocorrer quando: o padrão articulatório apresentado pela criança não corresponde à sua idade cronológica; a fala apresenta-se ininteligível devido a trocas, omissões substituições,

distorções; a criança apresenta pequenas trocas, porém lhe causam grande incômodo; por problemas orgânicos como má-oclusão dentária, há alteração do padrão articulatório.

O professor pode adotar as seguintes atitudes: todas as crianças tem a mesma necessidade de amor, compreensão e carinho, o professor deve evitar que o aluno com dificuldade se sinta inferior, não exigir que a criança fale melhor do que pode, estimular o aluno a enfrentar seu problema, despertar no aluno sua autoconfiança. (JOSÉ & COELHO, 2004)

Para que a criança possa se desenvolver adequadamente, ultrapassando cada fase da aquisição normal da fala, é importante que os adultos que a rodeiam, inclusive os professores, tomem alguns cuidados: 1) Não imite o falar “errado” da criança, nem peça para repetir a palavra por achá-la bonita ou engraçada, pois, o adulto é o modelo que ela seguirá para se corrigir e a repetição fixará o padrão incorreto; 2) Quando a criança cometer um erro articulatório, dê a ela o padrão correto sem repetir o erro, porém não corrija excessivamente; 3) Não exija da criança uma produção além da esperada para a sua idade, respeite a ordem de aquisição fonêmica; 4) Observe se a fala da criança é inteligível e encontra-se dentro do padrão esperado para a sua idade; 5) Propicie o desenvolvimento da fala deixando que a criança expresse oralmente o que deseja, não atendendo-a imediatamente após uma solicitação gestual; 6) Não use palavras no diminutivo, pois por serem semelhantes dificultam a memorização. (SACALOSKI, 2000)

Segundo o RCNEI (1998), o trabalho com a linguagem oral nas instituições de educação infantil, tem se restringido a algumas atividades, entre elas as rodas de conversa, apesar de serem organizadas com a intenção de desenvolver a conversa, se caracterizam em geral, por um monólogo com o professor, no qual as crianças são chamadas a responder em coro a uma única pergunta dirigida a todos, ou cada um por sua vez, em uma ação totalmente centrada no adulto.

Ainda no RCNEI (1998) vemos que, a ampliação das capacidades de comunicação oral ocorrem gradativamente, por meio de um processo de idas e vindas que envolve tanto a participação das crianças nas conversas cotidianas, em situações de escuta e canto de músicas, em brincadeiras, etc., como a

participação em situações mais formais de uso da linguagem, como aquelas que envolvem a leitura de textos diversos.

Para Zorzi (1993) as crianças que apresentam um retardo simples de linguagem tendem a reagir mais rapidamente a trabalhos fonoaudiológicos, porém bons resultados podem ser conseguidos com a ida para a escola, pois a evolução da linguagem tende a se acelerar com novas experiências.

Sacaloski (2000) sugere algumas orientações para o professor que lida com crianças gagas, são elas: 1) Não deixe a criança perceber que você está preocupado com a fala dela, e não utilize expressões como: “respire fundo”, “pense antes de falar”; 2) Nunca chame a criança de gaga ou discuta o assunto na frente dela; 3) Olhe para a criança enquanto fala com ela, demonstrando interesse em escutá-la; 4) Se precisar interromper a fala da criança, faça-o no fim da frase nunca no começo ou no meio; 5) Não termine a frase para a criança, tenha paciência e escute o que ela tem a dizer; 6) Fale com ela calmamente e articulando bem as palavras; 7) Não a force a falar na frente de outras pessoas e não exija mais do que ela pode; 8) Demonstre sempre que aprecia suas qualidades; 9) Caso a criança esteja preocupada com a sua fala, diga que essas dificuldades são normais em crianças que estão aprendendo a falar.

Conclusões

Sacaloski (2000) nos aponta ações importantes para o desenvolvimento da fala atividades que privilegiam a comunicação oral, tais como contar histórias, dar às crianças oportunidades de falar e de serem ouvidas pelos colegas, como contar o que fizeram nas férias, no final de semana, cantar, representar etc. Dê sempre um bom modelo de linguagem, fale com a criança independentemente da idade, de forma correta e calma, articulando bem as palavras, pois isso facilitará o desenvolvimento de sua fala.

Bibliografia

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

- BRAZ, M. S. D. **Gagueira**. In: **Problemas de audiocomunicação**. São Paulo: Fundação para o desenvolvimento da Educação, 1989.
- CORIA-SABINI, Maria Aparecida. **Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: Ática, 1998.
- FARIA, A. R. **O pensamento e a linguagem da criança segundo Piaget**. São Paulo: Ática, 1994.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- _____. **Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- ISSLER, S. **Articulação e linguagem**. São Paulo: Lovise, 1996.
- JAKUBOVICZ, Regina. **Atraso de Linguagem**. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.
- JOSÉ, Elisabete da Assunção. & COELHO, Maria Teresa. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.
- LAUNAY, Cl. & MAISONNY, S. Borel. **Distúrbios da Linguagem da Fala e da Voz na Infância**. São Paulo: Roca, 1986.
- LEFÈVRE, B. H. **Controvérsias sobre a Síndrome de Down**. São Paulo: Pediatria Moderna, 1987.
- LIMONGI, Suely C. O. **Da ação à expressão oral: subsídios para avaliação da linguagem pelo psicopedagogo**. In: **Avaliação Psicopedagógica da criança de zero a seis anos**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MAIA, Eleonora Motta. **No reino da Fala – A linguagem e seus sons**. São Paulo: Ática, 2003.
- MEIRA, I. **Gagueira: do fato para o fenômeno**. São Paulo: Cortez, 1986.
- MUKHINA, Valéria. **Psicologia da Idade Pré-Escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- MUSSALIN, Fernanda. & BENTES, Anna Christina. (org.) **Introdução à Linguística**. São Paulo: Cortez, 2004.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____. **O nascimento da Inteligência na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RAPPAPORT, Clara Regina. **Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981.

RUSSO, Ieda Pacheco & SANTOS, Teresa Momensohn. **Audiologia Infantil**. São Paulo: Cortez, 1994.

SACALOSKI, Marisa et al. **Fonoaudiologia na Escola**. São Paulo: Lovise, 2000.

SPINELLI, V. P. et al. **Distúrbio articulatorio**. In: **Temas de fonoaudiologia**. São Paulo: Loyola, 1989.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 2001.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aquisição da Linguagem Infantil**. São Paulo: Pancast, 1993.

A LIDERANÇA DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

DANIELA CRISTINA DA CUNHA²

RESUMO

A escolha do tema A Liderança Democrática na Escola surgiu a partir de experiências entre gestões de diferentes escolas de uma mesma rede de ensino, onde interessantemente as unidades escolares apesar de compactuarem de um mesmo regimento administrativo apresentavam diferentes ambientes nas relações interpessoais e como consequência no índice de desempenho de suas metas. Interessante investigar como o relacionamento interpessoal influencia a dinâmica da gestão escolar. Identifica-se que diferentes unidades escolares que possuem como ponto em comum pertencerem a um mesmo regimento administrativo, possuírem os mesmos recursos e muitas vezes localizarem-se em uma mesma comunidade, conseguirem diferenciar-se bruscamente em seu desempenho e no alcance de metas. Nota-se então que, apesar de bases sólidas em comum, a individualidade e o gerenciamento da equipe fazem todo um diferencial no resultado final.

Palavras-chave: Liderança; Gestão Democrática; Educação.

1. INTRODUÇÃO

A sociedade não cabe outra em face de não ser a democrática onde a participação de todos é essencial e inevitável. Por isso a escola por estar intimamente ligada a ela não admite outra gestão se não a democrática nos dias atuais, precisando adentrar com dinâmica e pressa nesse processo. Um desafio

² Graduação em Pedagogia pela Universidade Santo Amaro (2005); Pós-graduação Lato Sensu em Gestão Escolar pela Faculdade Interlagos de Educação e Cultura (2009); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Somara.

este para o gestor educacional que deve buscar com empenho a participação de todos no âmbito e em todas as esferas da escola.

A escola foi idealizada no início como uma instituição de cunho administrativo somente, que se inclina para a centralização do poder nas mãos controladoras do gestor. Ela se adequava assim as expectativas daquela sociedade das décadas passadas que não possuíam anseios participativos, conscientes e aflorados de hoje. A comunidade escolar da atualidade não é mais moldada na forma desejável da escola mais molda a escola e seus objetivos de acordo com as necessidades da sociedade.

Com isso é preciso se reestruturar a organização da instituição, reformulando seu caráter meramente administrativo e atribuindo a ele algo novo, dinâmico, ativo que englobe a diversidade de pessoas que a compõe, levando todas a um mesmo objetivo e trabalhando para a melhor execução dele com foco no sucesso escolar.

Uma gestão democrática na escola tem pressa. Uma gestão onde os objetivos, metas e decisões não sejam de um mais de todos os indivíduos que a compõe. A LDB9394/96 nos seus artigos 12 e 15 dá legalidade a ela é preciso agora competência e coragem para colocá-la em prática.

Peça fundamental nessa engrenagem é o gestor, pois a ele cabe empoderar a sua equipe, delegar funções, dividir a decisão e garantir a participação de todos nesse processo. Liderando e gerenciando ações sendo o mediador desse intenso curso de relações humanas dentro da escola. Engana-se aquele que ainda acredita na “mão de ferro” para tomar decisões está condenando a escola e a sua comunidade ao desânimo, ao conflito, a desunião e conseqüentemente ao fracasso. Anima-se aquele que enxerga através da participação de todos a formação de uma equipe motivada, participativa e saudável capaz de traçar novos rumos a instituição escolar. Esse deve ser o seu ideal.

A escolha do tema A Liderança Democrática na Escola surgiu a partir de experiências entre gestões de diferentes escolas de uma mesma rede de ensino, onde interessantemente as unidades escolares apesar de compactuarem de um mesmo regimento administrativo apresentavam diferentes ambientes nas relações interpessoais e como consequência no índice de desempenho de suas metas.

Interessante investigar como o relacionamento interpessoal influencia a dinâmica da gestão escolar. Identifica-se que diferentes unidades escolares que possuem como ponto em comum pertencerem a um mesmo regimento administrativo, possuírem os mesmos recursos e muitas vezes localizarem-se em uma mesma comunidade, conseguirem diferenciar-se bruscamente em seu desempenho e no alcance de metas. Nota-se então que, apesar de bases sólidas em comum, a individualidade e o gerenciamento da equipe fazem todo um diferencial no resultado final.

A problemática a ser discutida nessa pesquisa acadêmica é a centralização do poder que persisti a dominar o ambiente escolar. Tendência essa excludente que negligencia a participação da comunidade escolar na organização da mesma. Descumpri a LDB quanto a democratização do ensino, do espaço da escola em seu mais complexos conceitos e dimensões, condenando a passividade seus componentes.

Essa prática ainda é comum nas escolas atuais e até em algumas pertencentes a mesma rede de ensino que tratam a sua democratização de forma diferenciada, atribuindo o controle nas mãos de poucos. Por isso a reflexão sobre o tema faz-se necessária para que se preencham lacunas e efetive ações a fim de propiciar a participação de todos ativamente no processo educacional.

LIDERANÇA DEMOCRÁTICA

A liderança democrática na escola é um tema que tem sido discutido em inúmeros projetos de educação visto a essencial necessidade de prática em tais instituições. Os desafios contemporâneos da sociedade frente a sua democratização pressionam consequentemente a escola a tal tendência participativa.

Teóricos educacionais conceituados vêm ratificando com segurança essa posição de compartilhamento do controle dos diferentes setores escolares, da democratização em sidos espaços escolares.

Antunes (2002) afirma A democracia escolar só se tornará efetiva a partir de um processo de gestão democrática, entendida como uma das formas de superação do caráter centralizador, hierárquico e autoritário que vem a escola assumindo ao longo dos anos.

A democratização do ambiente escolar tem pressa notória o insucesso que a centralização do poder na mesma vem causando ao processo educacional e atingindo afins os objetivos propostos a ela. É decisão urgente descentralizar os compartimentos dela em todos os seus aspectos (financeiros, administrativos e pedagógicos), é preciso garantir a participação de todos no processo, é preciso que todos se sintam parte do todo e se envolvam na proposta de transformação social a que a escola almeja.

Diz Paulo Freire (2000, p. 23),

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade sem ela tampouco a sociedade muda.

O gestor escolar é peça fundamental neste processo de mudança, é dele a responsabilidade de compartilhar as decisões empoderar a equipe e buscar a participação de todos no processo. Gerenciando e liderando a equipe e se construindo como gestor a cada dia, assim trabalhando a participação de todos no alcance dos objetivos educacionais.

E a finalidade do ensino é promover a aprendizagem significativa, oferecendo ao educando condições físicas e pedagógicas de construir o seu conhecimento e a sua formação. E dentro dos objetivos desta finalidade uma escola democrática é de suma importância.

As escolas brasileiras apesar de toda a legislação democrática vigente insistem manter um cenário atual de políticas educacionais que em nada favorecem a aprendizagem significativa. Modelos de liderança ultrapassados que vem se colocando como obstáculos para o cumprimento das normas educacionais nacionais quanto à democratização em todas as suas esferas do espaço escolar.

A Constituição Federal de 1988 e a LDB (Leis de diretrizes e bases da educação nacional) que trouxe grandes avanços no tratar do "democratizar a escola" promoveram de forma regulamentadora e jurídica o direito de toda a comunidade escolar integrar o processo educacional. Ambas em seus inúmeros capítulos e artigos defendem a participação ativa e eficaz de todos os sujeitos

envolvidos nos caminhos da escola. Portanto provocar, incentivar e estimular o envolvimento de todos no percurso da escola deixa de ser uma opção do gestor e passa a ser o cumprimento de uma lei (obrigação). É preciso que o mesmo tenha responsabilidades de colocá-la em prática e que os lesados cobrem com veemência os seus direitos. Ou seja, é necessário que cada um ocupe o seu espaço, faça a sua parte, exija os seus direitos para que se caminhe no processo dinâmico de democratização da escola.

Para que a educação venha a atingir seus principais objetivos contemplam a elevação da população, melhorias na qualidade de ensino em todos os níveis; redução das desigualdades sociais e regionais quanto ao acesso e permanência a escola pública democratização da gestão do ensino público, obedecendo aos princípios de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola e da participação da comunidade escolar em conselhos escolares e equivalentes. (LIBÂNEO, 2005).

É preciso que se entenda com seriedade e responsabilidade a finalidade, o objetivo da escola dentro da sociedade em que ela está inserida. E colocá-la em pratica para que a mesma seja transformada. E isso começa dentro do universo da escola.

Essas distorções estão presentes no cenário educacional muito mais do que se possa imaginar, centralizando o poder, administrando de forma isolada e excluindo a comunidade escolar no ambiente educacional. Eles negligenciam de forma clara e simulada o direito a cidadania e participação de toda a comunidade escolar nos caminhos da mesma. Desde sua elaboração as avaliações finais e inúmeras são os líderes que colaboram com a inibição do desenvolvimento da consciência crítica e libertadora.

A realidade predominante no Brasil infelizmente está impregnada destas distorções que centralizam o poder nas mãos de poucos e condena a falência à unidade escolar.

O PAPEL FUNDAMENTAL DO GESTOR NESSA DEMOCRATIZAÇÃO ESCOLAR

Quando se fala em gestão escolar, fala-se de um conceito superador do enfoque limitado de administração, que se assenta sobre a mobilização dinâmica

e coletiva do elemento humano, sua energia e competência, como condições básicas e fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino e a transformação da própria identidade da educação brasileiras de suas escolas, ainda carentes de liderança clara e competente, de seu referencial teórico e metodológico avançado de gestão, de uma perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas, pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos para a solução dos seus problemas. (LUCK, 2000, p. 34).

O gestor é o responsável por gerenciar a dinâmica mutante do ambiente escolar de forma a oferecer com todos nos aspectos citados acima o sucesso e o alcance de metas da escola. Ele deve sistematicamente e a todo o momento oferecer amplas e inúmeras possibilidades de alcance de metas educacionais da atualidade. Devendo não só buscar a participação de toda a comunidade escolar no processo administrativo como diferenciar as qualidades, buscando em cada membro sua melhor aptidão, motivando e comprometendo-o a exercê-la.

Ele deve mediar e incentivar a formação de novos líderes, emponderando-os e motivando-os em benefício da coletividade, qualidade e finalidade da educação. Realizando a inovação no ambiente com a participação de todos com seus talentos mediados com coerência e lógica, objetivando a transformação da sociedade, buscando torná-la mais democrática, coletiva com dinamismo e prosperidade.

Evidente que inúmeros obstáculos assolam a administração de um gestor, porém o compromisso social que assumiu deve estar na frente e esse desafio deve encoraja-lo a seguir focado e em frente. Os empecilhos (contexto adverso que refleti na atualidade as escolas do Brasil) que surgem devem ser vistos como otimismo e estímulo e o gestor contemporâneo deve junto a sua comunidade caminhos para superá-los.

A terminologia de gestão escolar é recente e bem mais ampla do que a de “ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR”, pois a primeira procura definir um conceito mais completo ao contemplar nela a preparação para a efetivação de aspectos sociais, emocionais e pedagógicos, promovendo no educando novos conceitos e valores capazes de construir e atualizar cidadãos autônomos que estarão aptos a transformar a sociedade. Ser gestor abrange o sentido extenso da palavra, exigindo dele habilidades e competências para favorecer uma escola

democrática, participativa, viva e de todos. Idealizando uma escola heterogênea, eficaz resultante do consenso entre todos a respeito dos objetivos de seus objetivos e de sua qualidade pedagógica. O que conseqüentemente fortalece a sua gestão.

A gestão escolar visa promover a organização, a mobilização de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino. O objetivo final da gestão é a aprendizagem afetiva e significativa dos alunos. (SOUZA, 2006).

Não se vive numa sociedade estratificada onde anos se passam e as pessoas e os métodos continuam os mesmos estamos na realidade numa sociedade dinâmica, que está em mudança constante. A escola precisa caminhar no compasso do ritmo da mesma, adequando sua política administrativa as necessidades sociais. Por isso um gestor democrático se faz primordial nas projeções do cotidiano escolar que se faz na atualidade. Deve possuir alguns olhares habilidosos e o primeiro deles deve ser este.

A gestão democrática sensata e democrática visa isto, humanizar a solidariedade e cooperação na convivência social dentro da escola. Por isso se faz tão necessária por provocar um sentimento mútuo de respeito e contribuição entre a equipe, criando laços e assim promovendo que o alvo de todos seja um só. O gestor atualizado fiel à legislação e as finalidades da educação brasileira constroem com veemência uma escola democrática com uma equipe motivada e empoderada.

A educação deve estar a serviço da democracia e erroneamente há décadas os paradigmas de gestão escolar no Brasil tem se caracterizado pela ação e fundamentação de "diretores autoritários", donos da verdade e da decisão que restringem e até anulam o processo de autonomia da escola. Apesar de haver garantias (de quase 20 anos) na Constituição Federal de gestão escolar participativa e de qualidade na educação. Portanto faz-se mais do que urgente possibilitar o envolvimento da comunidade escolar no processo de comando da escola.

De acordo com Cury (2005) a gestão implica um dos mais locutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam avaliar no governo da educação, segundo a justiça. Nessa perspectiva, a gestão implica o diálogo na forma superior de encontro de

peças e soluções de conflito. A gestão dentro de tais parâmetros é a geração de um novo modo de administrar uma realidade e é, em si mesma, democrática já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo.

O diálogo torna-se pedra angular dentro de uma gestão democrática sendo o direcionador e articulador entre a heterogeneidade de opiniões dentro de uma comunidade escolar. Amparado nele o gestor deve mediar a sua equipe, interferindo em conflitos e buscando estratégias (dentro das opiniões expostas) para resolver as questões do ensino.

O Brasil deve promover um novo paradigma de gestão, a democrática que não acontecerá se depender apenas de leis que a amparem é necessário que ela venha de convicções reflexões e práticas. Venha de um gestor que faça a sua escolha consciente e se comprometa a enterrar as velhas tradições, instituindo o novo e promissor processo de autonomia e democratização da escola. Construindo um espaço escolar num constante e amplo exercício de cidadania, vivenciando uma plena expansão coletiva. Passos importantes devem ser dados para que este objetivo se concretize como a descentralização de eixos primordiais como: A área financeira; Promoção de eleições para diretores e a criação do CEC (Conselho Escola Comunidade) tomando tais iniciativas uma abertura para esse processo.

Segundo Luce e Medeiros (2004) é em seu Projeto Político Pedagógico, construindo por meio de planejamento participativo, desde os momentos de diagnóstico, passando pelo estabelecimento e pelas diretrizes, objetivos e metas, execuções e avaliação, que a escola pode desenvolver projetos específicos de interesse da comunidade escolares, que devem ser sistematicamente avaliados e revitalizados. A gestão democrática da escola significa, portanto, a conjunção entre instrumentos formais – eleição de diretores, conselhos escolares – Práticas efetivas de participação que conferem a cada escola a sua singularidade articuladas em um sistema de ensino que igualmente promova a participação nas políticas educacionais mais amplas.

O diálogo e essas aberturas participativas das políticas educacionais trazem ampla perspectivas democráticas para a escola. Aliás, não só para ela mais para a educação em si que presa à autonomia crítica de seus educandos frente aos desafios sociais, uma educação libertadora que exclui o estigma da opressão. Uma educação democrática é construída numa escola cidadã e

reflexiva que reavalia todas as suas concepções e princípios frente à nova demanda social, retirando desta reflexão novas ações para transformá-la de forma a garantir acesso de todos ao ensino.

A sociedade chama os gestores como líderes educacionais, investir no poder da mudança na política escolar acompanhando e traçando estratégias para vencer as restrições e ampliando a capacidade de participação e organização da instituição, ampliando sua visão a novos horizontes. Promovendo uma educação cidadã e democrática.

A LIDERANÇA NA ESCOLA FORTALECENDO A APRENDIZAGEM

É importante reconhecer que todo trabalho em educação, pela sua natureza formadora, implica ação de liderança. O exercício contínuo da liderança em todos os segmentos e momentos da escola é condição fundamental para a qualidade da aprendizagem e formação dos alunos. A característica do trabalho dos educadores e dos gestores escolares. Em seus papéis sociais, esses profissionais assumem tais responsabilidades, com os compromissos educacionais e de orientação do trabalho pedagógico, que se torna competente à medida que é realizado com liderança efetiva, orientada para a promoção da formação de lideranças necessárias para a qualidade do ensino e para a cidadania.

Para Dourado (2001, p.18), “a democracia supõe a convivência e o diálogo entre pessoas que pensam de modo diferente e querem coisas distintas”. É possível encontrar também a diversidade e o conflito de interesses na escola. Esse fato ocorre porque a participação da comunidade escolar inclui diferentes atores, como os professores, especialistas, pais, alunos, funcionários e gestores da escola.

Todo o trabalho em educação, pela sua natureza formadora, implica ação de liderança na capacidade de influenciar positivamente pessoas, para que em conjunto construam conhecimento, desenvolvam competências, realizem projetos, promovam melhorias e divirtam-se juntas de modo construtivo, desenvolvendo a inteligência social e emocional. Realizando todos como profissionais, pessoas e seres sociais, desenvolvendo o seu potencial e promovem o crescimento do capital cultural da escola e dos grupos sociais de

que participam, promovendo, de modo articulado e consistente, a aprendizagem e formação de seus alunos.

Evidenciar o papel e a importância da liderança na escola, assim como condições para sua expressão é sempre salutar.

A natureza do trabalho do Gestor, assim como dos demais membros da equipe de gestão escolar, caracteriza-se pela liderança e coliderança, inerentes as suas funções.

É muito comum, considerar que basta a boa vontade ou intenção para exercer essa liderança. Se assim fosse a grande maioria dos gestores atuariam de maneira mais efetiva em seu trabalho de mobilização da comunidade escolar para a realização dos objetivos educacionais. Essa responsabilidade demanda muito dos esforços do que os de acompanhamento formal e administrativo, muitas vezes assumidos como centrais.

Para o exercício da liderança, no entanto, não basta apenas boa vontade e boa intenção do gestor escolar. É preciso, de fato, influenciar pessoas, mobilizá-las e orientá-las adequadamente na dinâmica de processos da escola e sua gestão; ou seja, são necessárias competências específicas.

Embora, portanto, a liderança seja inerente ao trabalho educacional como um todo e não apenas dos seus dirigentes e coordenadores, o seu exercício pleno não é comumente encontrável nas escolas [...] isso porque ele demanda conhecimentos, habilidades e atitudes especiais cujo desenvolvimento deve ser contínuo e requer atenção especial de todos que trabalham na educação e, em especial, dos gestores escolares, que assumem responsabilidades conjuntas de influência sobre tudo o que acontece na escola, para a realização dos objetivos a que o estabelecimento de ensino se propõe. (LUCK, 2008, p.18).

Embora a liderança seja inerente ao trabalho educacional, e não apenas dos seus dirigentes e coordenadores, o seu exercício pleno não é comumente encontrado nas escolas. Isso porque ele demanda uma orientação mental diferente sobre o modo como os profissionais trabalham como também conhecimentos, habilidades e atitudes especiais cujo desenvolvimento requer atenção e exercício contínuo. Percebe-se que muitas vezes os gestores

escolares se sentem impotentes, diante de professores que não querem cooperar, de pais que não compartilham com a escola os mesmos objetivos de formação de seus filhos, de turmas que não valorizam os estudos, de alunos com tantas limitações socioeconômicas e falta de socialização e nivelamento para aprender, que é difícil trabalhar com eles. Com isso muitos profissionais via essa realidade reativamente, comprometendo a sua liderança e até mesmo negando-a, pois se sentiu impotente diante das situações e desafios educacionais. Nesse caso abdicou da responsabilidade do trabalho de gestão e liderança, deixando dominar-se pelo status em vez de influenciá-lo, como seria sua responsabilidade.

Pela liderança o gestor mobiliza, orienta e coordena o trabalho de pessoas para aplicarem o melhor de si na realização de ações de caráter sociocultural voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Ela se assenta sobre uma atitude proativa e pelo entusiasmo e expectativas do gestor em sua capacidade de influenciar essa atuação e seus resultados. Vale ressaltar que existem dificuldades e desafios e que ocorrem principalmente pela falta de liderança, falta de aceitação dos desafios de aceitação dos desafios naturais, de motivação e compromisso para superá-los e capacidade coletiva para realizar essa superação.

O trabalho dos gestores se assenta, sobre sua capacidade de liderança, de influenciar a atuação de pessoas, para a efetivação dos objetivos educacionais da escola e superação das limitações naturais de toda organização social, caracterizada pela dinâmica de um conjunto de pessoas com valores, percepções e nível diferenciado de competências. Nesse contexto dinâmico e marcado muitas vezes pela ambiguidade, pelo conflito e tensão, a gestão constitui processo de mobilização e organização do talento humano para atuar coletivamente na promoção de objetivos educacionais.

Segundo Silva (2001), o comportamento do gestor educacional pode estabelecer diferentes meios ambientes na sua organização. Por exemplo, pode estabelecer um ambiente em que os professores, alunos, funcionários e pais, façam pleno uso de suas qualidades, para atingir os objetivos da instituição de uma forma saudável, expressando, abertamente, as suas ideias ou sentimentos; ou pode também, estabelecer um meio ambiente em que as pessoas se sintam insatisfeitas com a organização, com a realidade de suas tarefas sociais. Outro ponto, é que o gestor escolar precisa estar atento às peculiaridades que

caracterizam a organização escolar, onde trabalham pessoas de diferentes realidades. Nesse contexto, é importante entender o processo de gestão democrática e o clima organizacional da escola.

Ao considerar que a gestão escolar é um processo compartilhado, é preciso ainda levar em conta o desdobramento da liderança, pelas quais, ocorre o compartilhamento com outros profissionais e com alunos, o espaço da tomada de decisões e da oportunidade de interinfluência recíproca dos membros da comunidade escolar.

Destacando que a liderança não é uma característica inata, embora alguns tenham mais facilidade em exercê-las. Nem é privilégio de poucos com dons especiais, exclusiva de quem ocupa cargos de direção. Mas é um exercício de influência que requer competências, continuamente desenvolvidas, e demanda capacitação profissional continuada, cada vez melhor e de forma mais consistente, ser capaz de motivar, orientar e coordenar pessoas para trabalhar e aprender colaborativamente. Como fundamentos para todo educador e para o gestor cabe o esforço de desenvolver habilidade, atitudes e compreensões para o exercício da liderança. Quanto aos educadores, afirma-se com segurança que esses componentes, dificilmente poderão orientar os processos socioeducacional para bons resultados.

As escolas podem demonstrar como identificar que são capazes de sair de uma condição mediana ou precária, dando um salto a qualidade, a partir da prática de liderança no exercício da direção e nos demais âmbitos da gestão escolar, espalhando-se por todo o estabelecimento de ensino.

A liderança tem sido identificada por pesquisas como fator crucial para desenvolver a qualidade da escola e melhorar a aprendizagem dos alunos.

Sem um sentido de direção e de significado das ações realizadas para alcançar um resultado almejado, o trabalho educacional perde-se em uma ação inócua, pela falta de uma compreensão clara, compartilhada por todos da escola, sobre sua natureza, importância e objetivos do trabalho educacional que realizam, assim como o seu significado na vida dos alunos.

Alargar os horizontes das pessoas que atuam na escola, a respeito de seu papel e das oportunidades de melhoria e desenvolvimento, são fatores essenciais para o bom funcionamento da equipe e da escola como um todo. Nesse sentido, cabe ao gestor articular estratégias que leve os membros ali

inseridos a refletirem sobre sua prática e realizarem com determinação cada uma de suas funções.

A ampliação dos horizontes é condição fundamental do processo de educação, pois, numa sociedade dinâmica e globalizada, segundo um paradigma interativo, todos os alunos, ao desenvolver aprendizagens significativas, devem ter suas perspectivas de realização e de vida expandidas, mediante quadros referenciais amplos e inspirados, expansão do campo cultural com possibilidades de interação.

Motivar as pessoas no seu envolvimento em processos socioeducacionais na escola e na sua relação com a comunidade, é uma das maneiras de fazer com que todos ali envolvidos aumente sua responsabilidade naquilo que faz.

Gestores capazes estabelecem interligações entre a escola e a comunidade, de modo a superar a tendência ao isolamento em si dos ambientes escolares, são bons condutores para a integração de toda a equipe. Boas escolas abertas à comunidade, convidando seus membros a participar como voluntários do processo escolar e levando alunos a participar das problemáticas de sua cidade, emprestando ao currículo, tal como deve ter. A integração e envolvimento das pessoas nesse processo, demanda dos gestores cuidados especiais de liderança. Essa inter-relação entre escola e comunidade efetiva do ponto de vista educacional.

Orientar, acompanhar e dar opiniões ao trabalho dos professores na sala de aula, tendo como foco a aprendizagem, na qual é de grande importância, pois o líder da escola deve saber o que está acontecendo em todas as salas e o andamento de cada professor com sua turma, se está conseguindo ou não obter resultados significativos quanto aos processos de ensino-aprendizagem.

LIMITES DO GESTOR

Nos trabalhos desenvolvidos nas escolas, nas consultorias de desenvolvimento de organizações escolares, não só o diretor, o grande gestor, o diretor geral, como as equipes que estão ao redor dele colocam uma pergunta central: O que é desenvolvimento de uma escola? Quais os fatores que um gestor escolar deve observar quando ele considera a questão básica e central

como conceber, como definir, como perceber, como conceituar o desenvolvimento da organização.

Muitas vezes escutamos conversas do tipo bom, no fim, na prática, no imperativo de eficácia fundamental da cultura globalizada pragmática é captação de aluno, é retenção de aluno, é ir para um lugar em que exista uma comunidade com alto poder aquisitivo, conseguir aumentar a mensalidade, é conseguir reduzir custo, é conseguir, portanto, aumentar a rentabilidade, é conseguir crescer.

Acreditamos que um diretor, é aquele líder que é capaz de, tendo uma leitura dos potenciais da sua escola frente ao universo de possibilidades, frente aos horizontes que ali estão em função da comunidade que ele está servindo, levar a sua equipe a ele, conseguir desenvolver por si mesmo, um sentido de tamanho, um sentido de qualidade, um sentido de custo, um sentido de rentabilidade, ou seja, um grande diretor é aquele que equilibra todos esses fatores. Então, não adianta dizer, fulano é um grande diretor porque ele conseguiu fazer a escola ter um monte de alunos. Isso é muito bom, e, aliás, hoje muito procurado, mas precisamos ver se esse monte de alunos recebe um serviço educacional de alta qualidade, se essa escola de fato desenvolve vocações de um estilo próprio, de uma estratégia, e essas coisas estão concatenadas com uma boa filosofia da educação.

Portanto o gestor é um percebedor de um cenário de amplas dimensões, ele é um líder cenográfico, como dizia a pouco, e ele é um percebedor, ele é capaz de perceber um cenário de amplas dimensões e nesse cenário, com certeza, existe a captação, existe a retenção, existe a qualidade do campus, existe a inserção geográfica, existem as questões de poder aquisitivo da comunidade, mas o grande administrador é aquele que consegue, no conjunto dessas características, criar um modelo estratégico de alta qualidade.

Umas das questões que se encontra muito na gestão educacional é que, às vezes, as escolas, as estruturas crescessem além dos seus gestores. Sabemos que, isso é um ponto difícil para o ego, para a vaidade dos gestores, mas é claro que nosso estudo, tem o papel de contribuir, alertando os gestores na sua autocrítica, na sua reflexão. Quando eles precisam profissionalizar esse processo, eles precisam contratar profissionais, precisa às vezes colocar pessoas nos seus próprios lugares, isso é difícil de dizer, mas é importante que

se diga com toda a transparência em um vídeo que tenha o propósito de realmente ajudar, em lugares profundos da questão, então esse é outro ponto importante, que o gestor tenha uma noção do limite da sua competência, para que não coloque em jogo toda a credibilidade da escola, e que não se perca o principal objetivo da mesma, selar pela qualidade de ensino que ela oferece para seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acordando com os objetivos principais desta pesquisa chega-se a conclusão de que a educação brasileira de acordo com as suas necessidades primordiais almeja com urgência implantar em suas escolas uma gestão democrática de fato. Reconhecendo a importância de uma liderança que entenda a pressa da implantação deste tipo de administração no espaço escolar. Sendo esse como vimos o caminho eficaz para se obter um ensino de qualidade, preocupado com a educação cidadã e participativa do educando, tornando-o preparado para transformar a realidade social.

Certo da importância e urgência da democratização da escola a pesquisa enfatiza o papel essencial de uma liderança que entenda e trabalhe para isso tornar possível este cenário no ambiente escolar.

O gestor deve romper paradigmas, tabus e tradições escolares que visam à centralização do poder e perceber que a escola de todos é a mais produtiva e bem sucedida no espaço escolar. Tomar essa atitude de coragem dividindo o comando, compartilhando o poder e as decisões, provocando a todo o momento a participação de toda a comunidade escolar no processo de administração da escola em todos os seus aspectos (financeiros, pedagógicos e administrativos). Empoderando e chamando toda a sua equipe a se sentir parte ativa do processo ensino-aprendizagem, focando todos no mesmo alvo e nos mesmos objetivos que é o sucesso do aluno.

Entender o gestor como ferramenta essencial nesse processo e fazê-lo entendido de sua missão é fundamental para se impulsionar a escola a novos horizontes de sucesso e expectativas positivas. Comprovasse a afirmação à análise de desempenho de escolas democratizadas, onde a comunidade escolar

tem voz e vez e onde o gestor percebe a necessidade do empoderamento neste processo.

Entende-se que o cenário de muitas escolas ainda é o de centralizar o poder na mão de poucos, apesar da garantia legislativa de democratização da mesma. Isso é realidade atual no Brasil da atualidade. Comprova através de análise de dados o panorama de fracasso do processo de aprendizagem dos alunos e da desmotivação da equipe escolar onde as escolas ainda mantêm esse tipo de gestão controladora e ao mesmo tempo enfatiza os avanços de ambientes onde o gestor percebe a primordial necessidade de se implantar uma gestão democrática, participativa onde o alvo e os objetivos são de todos.

Deixando claro a importância da articulação de um gestor emancipador e empoderador nesse processo de transformar a escola num lugar onde o clima harmônico, os laços de união e solidariedade, os objetivos em comum é o combustível para o sucesso de todos. Onde o gestor para formar o se DREAM TIME precisa ter olhos de águia, não prejudicando a escola com um olhar conservador e centralizador mais impulsioná-la ao sucesso com um espírito coletivo e com um olhar compartilhador. Entendendo que toda essa democratização tem pressa para acontecer dentro da escola e que não se pode mais negligenciar o direito de participação de todos (garantido por lei) num processo autônomo e participativo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubens. Entre a ciência e a sapiência: O dilema da educação. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BARBOSA, Alice et alii. Algumas reflexões sobre o processo de avaliação do curso de administração realizada na UFV. Trabalho apresentado em São Paulo, ANPED, 1991.

DEMO, P. Educação e qualidade. São Paulo: Papirus, 1995.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática pedagógica. São Paulo: paz e terra, 2000.

LIBÂNEO, J.C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos. 19ª edição Ed. São Paulo: Ed Loyola, 2003 (b) DALBERIO, M, H, B. Gestão democrática e participação na escola popular. Revista iberoamericana de educacion n.47/3-25 de oct de 2008. EDITA: organización de estados Iberoamericanos para La Educación, La ciência y La cultura (OEI).

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições. São Paulo: Cortez, 2006.

SHOR, Ira, FREIRE, Paulo. Medo e ousadia - o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Avaliação da Aprendizagem: Práticas de mudança por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998.

TÉCNICAS DE ESTUDO PARA ALUNOS COM TRANSTORNOS DE APRENDIZADO

ELIZÂNGELA MARQUES DE SOUSA

RESUMO

Este artigo aborda a intersecção entre os transtornos de aprendizagem e o desempenho acadêmico, explorando como as dificuldades cognitivas e comportamentais desses transtornos influenciam o sucesso educacional de estudantes. Considerando as especificidades de transtornos como dislexia, TDAH e discalculia, o estudo analisa estratégias pedagógicas adaptativas que podem ser implementadas para promover a inclusão e o aprendizado eficaz. São discutidas abordagens como o uso de métodos de ensino dinâmicos, a organização do tempo e o uso de recursos visuais, que têm demonstrado ser eficazes para alunos com dificuldades de aprendizagem. A pesquisa também enfatiza a importância da capacitação de educadores e profissionais da educação para atender às necessidades individuais dos estudantes, criando um ambiente mais inclusivo e propício ao desenvolvimento acadêmico e emocional. Palavras-chave: transtornos de aprendizagem, desempenho acadêmico, estratégias pedagógicas, inclusão educacional, técnicas de estudo.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um processo complexo que envolve uma série de fatores cognitivos, emocionais e sociais que interagem de forma única em cada indivíduo. Quando se observa esse processo em alunos com transtornos de aprendizagem, torna-se evidente que as abordagens tradicionais de ensino, muitas vezes padronizadas e inflexíveis, não são suficientes para atender às suas necessidades específicas. Os transtornos de aprendizagem, como a dislexia, a discalculia e o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), entre outros, impõem desafios significativos aos estudantes, que podem apresentar dificuldades no processamento de informações, na concentração e no desempenho acadêmico de forma geral. Tais dificuldades, muitas vezes mal

compreendidas ou subestimadas, podem impactar a autoestima, a motivação e o desenvolvimento emocional dos alunos, criando um ciclo vicioso de fracasso acadêmico e, consequentemente, de insegurança. Diante desse contexto, surge a necessidade urgente de se buscar e implementar estratégias de ensino e métodos de estudo que sejam eficazes para esses estudantes. Essas estratégias devem ser fundamentadas na compreensão profunda das características desses transtornos e nas melhores práticas pedagógicas capazes de facilitar o processo de aprendizagem. Ao invés de se limitar a intervenções pontuais ou ao reforço de conteúdos de maneira tradicional, o enfoque deve ser na criação de um ambiente de aprendizado adaptado, que leve em consideração a diversidade cognitiva e as diferentes formas de aprender. A utilização de técnicas e métodos de estudo adaptativos pode ser a chave para transformar a trajetória educacional desses alunos, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para superar suas dificuldades e alcançar o sucesso acadêmico. Essas técnicas incluem, entre outras, o uso de métodos de estudo mais dinâmicos, como a prática ativa, que envolve a participação constante do aluno na construção do conhecimento, e a aplicação de recursos visuais e práticos que favorecem a compreensão e a memorização. Além disso, a organização e o planejamento do tempo, essenciais para o controle da carga cognitiva, se tornam elementos centrais na gestão do aprendizado. Para alunos com transtornos de aprendizagem, o planejamento adequado pode reduzir a ansiedade, melhorar a concentração e aumentar a eficácia no cumprimento de tarefas, além de proporcionar uma estrutura mais previsível e controlada. O uso dessas técnicas deve ser adaptado à realidade de cada estudante, levando em consideração suas características individuais e oferecendo suporte contínuo para promover um processo de aprendizagem eficaz e inclusivo. Portanto, o desenvolvimento e a aplicação dessas estratégias de ensino não são apenas uma questão de adaptar o conteúdo ao aluno, mas de promover uma mudança cultural no ambiente educacional, no qual a diversidade cognitiva seja não apenas aceita, mas celebrada. Nesse sentido, os professores, psicopedagogos, familiares e outros profissionais envolvidos no processo educacional desempenham um papel fundamental. Sua capacitação para lidar com as especificidades dos transtornos de aprendizagem e para adotar métodos

inovadores e eficazes é imprescindível para que as estratégias possam ser implementadas de maneira adequada e eficaz. A adoção dessas práticas resulta não apenas em melhor desempenho acadêmico, mas também em um ambiente mais inclusivo e acolhedor, que estimula o desenvolvimento integral dos alunos, respeitando suas particularidades e promovendo sua autonomia e autoconfiança. A aprendizagem, portanto, deixa de ser um simples processo de aquisição de conteúdo e se transforma em uma jornada de crescimento, superação e realização pessoal.

MÉTODOS EFICIENTES DE ESTUDO E MEMORIZAÇÃO

Para que um estudante consiga absorver e reter informações de maneira eficaz, é essencial o emprego de métodos de estudo e memorização baseados em evidências científicas, garantindo que o processo de aprendizado seja otimizado. O uso de técnicas de estudo ativo, como a auto-explicação e a prática intercalada, mostra-se particularmente eficaz para a retenção de informações a longo prazo. De acordo com Dunlosky et al. (2013), essas abordagens contribuem para o fortalecimento das conexões neurais e a consolidação da memória, possibilitando que o conteúdo aprendido seja evocado com maior precisão. A auto-explicação, em especial, estimula o estudante a refletir sobre o conteúdo e a relacionar novos conhecimentos com informações previamente adquiridas, promovendo uma compreensão mais profunda do tema abordado. Além disso, a prática intercalada, que envolve a alternância entre diferentes tópicos de estudo, tem demonstrado ser mais eficaz do que a prática massiva, onde o estudante se concentra em apenas um tópico por vez, como demonstrado por Roediger e Butler (2011).

Outro método amplamente reconhecido é o uso de mapas mentais, uma técnica visual que facilita a organização do conteúdo de forma hierárquica e associativa, auxiliando no processo de memorização. Conforme Buzan (2006), essa ferramenta estimula tanto o hemisfério esquerdo quanto o direito do cérebro, promovendo uma integração mais completa do conteúdo. Os mapas mentais também ajudam o estudante a visualizar as relações entre diferentes ideias, o que é essencial para o entendimento global do tema estudado. Essa técnica é particularmente recomendada para estudantes que precisam

consolidar uma grande quantidade de informações em um curto período de tempo, uma vez que permite uma rápida revisão dos conceitos principais de maneira estruturada e simplificada. Ademais, de acordo com Novak e Cañas (2008), os mapas mentais contribuem para a elaboração e a retenção da memória, pois organizam o conteúdo de maneira significativa, reduzindo a carga cognitiva e promovendo uma aprendizagem mais eficiente. A prática de recuperação, que consiste em tentar lembrar informações sem a ajuda de materiais de consulta, é outro método de estudo comprovadamente eficaz. Esse método, conhecido também como prática de teste, estimula o fortalecimento das vias neurais envolvidas no armazenamento das informações e melhora a habilidade de recuperação de conteúdos na memória de longo prazo. Segundo Karpicke e Blunt (2011), estudantes que adotam a prática de recuperação têm um desempenho significativamente superior em testes de memória comparados àqueles que apenas revisam o material. Isso ocorre porque o ato de recuperar informações fortalece a memória e torna o processo de recordação mais eficiente, além de proporcionar uma melhor compreensão do material estudado. Esse método também é eficaz em identificar lacunas de conhecimento, pois, ao tentar recordar o conteúdo, o estudante consegue identificar quais áreas precisam ser reforçadas e revisadas com mais atenção (Roediger; Pyc, 2012).

O estudo distribuído, que envolve sessões de estudo espaçadas ao longo do tempo, é igualmente recomendado para a retenção de informações. Em contrapartida à prática de estudos concentrados, conhecidos como "maratonas de estudo", o estudo distribuído permite que o conteúdo seja revisado em intervalos, favorecendo a consolidação da memória de longo prazo. Bahrick e Phelps (1987) indicam que essa técnica reduz a curva de esquecimento, pois a revisão periódica fortalece a memória. Estudos realizados por Cepeda et al. (2006) demonstram que o espaçamento das sessões de estudo leva a uma retenção mais eficaz e prolongada do que a revisão intensiva e sem intervalos. Essa prática é considerada uma das abordagens mais eficientes para o aprendizado, pois otimiza a retenção de conteúdos complexos e facilita o processo de assimilação, especialmente quando se considera o impacto da revisão distribuída na redução do esquecimento. A técnica de simulação, onde o estudante visualiza ou representa o conteúdo de

forma prática, também apresenta benefícios significativos. No contexto acadêmico, essa técnica é frequentemente utilizada em áreas que requerem habilidades práticas e operacionais, como as ciências da saúde e engenharias. Colvin Clark e Mayer (2016) afirmam que o aprendizado por simulação aumenta a compreensão, pois permite que o estudante aplique conceitos teóricos em situações práticas, facilitando a transferência de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades. Essa técnica é complementada pelo uso de métodos de visualização, onde o estudante cria representações mentais do conteúdo estudado, o que contribui para o fortalecimento das conexões neurais relacionadas ao aprendizado. Dessa forma, a simulação e a visualização combinam-se para criar uma experiência de aprendizagem mais rica e envolvente, proporcionando uma retenção mais duradoura do conteúdo. Em conclusão, o desenvolvimento de uma rotina de estudo eficiente requer a combinação de diferentes métodos de estudo e memorização, adaptados às necessidades individuais de cada estudante. O uso de técnicas baseadas em evidências, como a prática de recuperação, o estudo distribuído, os mapas mentais e a simulação, maximiza a eficiência do aprendizado e proporciona uma maior retenção do conteúdo. A aplicação desses métodos não apenas melhora o desempenho acadêmico, mas também contribui para a formação de habilidades cognitivas essenciais, como a capacidade de concentração, a organização e o raciocínio crítico. Dessa forma, é possível afirmar que o domínio dessas técnicas é fundamental para o sucesso acadêmico em qualquer área de estudo, conforme destacado por pesquisas recentes em psicologia educacional e neurociência.

ESTRUTURAÇÃO E PLANEJAMENTO DE HORÁRIOS

O planejamento e a estruturação de horários são elementos essenciais para a eficiência e produtividade, especialmente em contextos de estudo e trabalho, nos quais a organização do tempo influencia diretamente a performance. Estudos demonstram que o gerenciamento adequado do tempo contribui para a redução do estresse, maior controle sobre as atividades e melhor desempenho nas tarefas diárias. De acordo com Britton e Tesser (1991), indivíduos que planejam suas atividades de forma estruturada apresentam

resultados superiores, tanto em ambientes acadêmicos quanto profissionais, pois conseguem distribuir suas tarefas de maneira equilibrada ao longo do dia. Dessa forma, o planejamento de horários permite o aproveitamento pleno do tempo, otimizando o rendimento e garantindo que todas as tarefas sejam realizadas de maneira satisfatória. Ademais, a estruturação de horários permite que o indivíduo mantenha um equilíbrio saudável entre atividades de trabalho, estudo e lazer, promovendo a saúde mental e física. Uma das abordagens mais eficazes para o planejamento de horários é a definição de prioridades, que permite ao indivíduo organizar suas atividades de acordo com a importância e urgência de cada uma delas. Essa estratégia baseia-se na matriz de gestão do tempo proposta por Covey, Merrill e Merrill (1994), na qual as tarefas são categorizadas em quatro quadrantes: urgente e importante, importante mas não urgente, urgente mas não importante e nem urgente nem importante. Segundo os autores, o foco em atividades que se enquadram no quadrante de “importante mas não urgente” permite um planejamento a longo prazo, minimizando o estresse causado pela realização de tarefas de última hora. Essa técnica auxilia o indivíduo a concentrar-se nas atividades de maior relevância, evitando a procrastinação e promovendo uma melhor administração do tempo, o que contribui para a consecução de metas pessoais e profissionais de maneira eficaz. Além da definição de prioridades, outra técnica recomendada para a estruturação de horários é a criação de blocos de tempo, onde cada atividade é organizada em intervalos específicos ao longo do dia. Essa técnica, conhecida como “time blocking”, foi amplamente difundida por Newport (2016), que defende que a organização das tarefas em blocos de tempo melhora a concentração e reduz as distrações, uma vez que cada período do dia é dedicado a uma atividade específica. Estudos indicam que o uso de blocos de tempo aumenta a produtividade, pois permite ao indivíduo dedicar-se totalmente a uma única tarefa, sem interrupções ou mudanças constantes de foco. Para indivíduos que possuem múltiplas responsabilidades, como estudantes que trabalham, o “time blocking” oferece uma estrutura clara para o dia, possibilitando que todas as atividades sejam realizadas de forma ordenada. Esse método, segundo pesquisas em neurociência, também favorece a criação de hábitos, pois a consistência dos blocos de tempo contribui para a formação de uma rotina

produtiva (Gazzaniga; Ivry; Mangun, 2018). No contexto acadêmico, a estruturação de horários revela-se ainda mais importante, especialmente em períodos de provas e entregas de trabalhos. Schunk e Zimmerman (2012) enfatizam que a organização do tempo é fundamental para o aprendizado autorregulado, no qual o estudante é responsável por planejar e monitorar suas atividades de estudo. Essa prática permite que o estudante desenvolva habilidades de autorregulação, que são essenciais para o sucesso acadêmico. Segundo os autores, estudantes que estruturam seus horários de maneira eficaz são mais autônomos e apresentam maior capacidade de adaptação às exigências acadêmicas, conseguindo dedicar-se aos estudos de forma consistente. A aplicação de estratégias de autorregulação, como o planejamento de horários, também influencia a motivação e a persistência, fatores essenciais para a superação de desafios acadêmicos. Dessa forma, o desenvolvimento de habilidades de gerenciamento de tempo impacta diretamente o desempenho acadêmico, promovendo a autonomia e a disciplina no estudo.

O uso de ferramentas digitais para o planejamento de horários tornou-se uma prática comum, especialmente com o surgimento de aplicativos e plataformas de organização de tarefas. Segundo Eren e Eren (2020), aplicativos de gerenciamento de tempo, como calendários eletrônicos e listas de tarefas, oferecem uma interface intuitiva que facilita o planejamento diário e semanal, permitindo que o usuário visualize e organize suas atividades de maneira prática. Esses recursos digitais possibilitam a criação de lembretes e a sincronização de compromissos, o que contribui para o cumprimento das tarefas programadas. Ademais, a utilização de ferramentas digitais permite a análise do uso do tempo, proporcionando ao usuário uma visão clara sobre como ele distribui suas atividades ao longo do dia. Dessa forma, o uso de aplicativos de gerenciamento de tempo integra-se à rotina de maneira prática e eficiente, auxiliando na manutenção de uma estrutura organizada e produtiva. Outro fator que contribui para a eficiência do planejamento de horários é a implementação de intervalos regulares entre as atividades, uma técnica conhecida como método Pomodoro. Criado por Cirillo (2006), esse método consiste em dividir o tempo de trabalho em blocos de 25 minutos, seguidos por um breve intervalo de cinco minutos. Essa técnica baseia-se na ideia de que

intervalos curtos aumentam a produtividade e a concentração, prevenindo a fadiga mental. De acordo com estudos de Mehta et al. (2012), o método Pomodoro é particularmente eficaz para atividades que requerem alta concentração, pois permite ao indivíduo manter o foco sem exaustão. O planejamento de horários com a inclusão de intervalos regulares também favorece o descanso do cérebro, o que, segundo pesquisas em neurociência, melhora a retenção de informações e promove a saúde mental. Assim, a estruturação de horários que integra intervalos entre as atividades favorece um ambiente de trabalho saudável e produtivo. Portanto, o planejamento de horários envolve uma combinação de estratégias que, quando aplicadas de maneira sistemática, contribuem para a organização e a produtividade, tanto no contexto acadêmico quanto profissional. A definição de prioridades, o uso de blocos de tempo, o emprego de ferramentas digitais e a implementação de intervalos são elementos que permitem ao indivíduo estruturar sua rotina de forma equilibrada e eficaz. A aplicação dessas técnicas baseadas em estudos científicos oferece uma abordagem completa para o gerenciamento de tempo, promovendo o bem-estar e o rendimento nas atividades diárias.

USO DE RECURSOS VISUAIS E PRÁTICOS

O uso de recursos visuais e práticos no processo de ensino-aprendizagem representa uma estratégia fundamental para o desenvolvimento cognitivo e a retenção de informações, uma vez que proporciona ao aluno um aprendizado dinâmico e envolvente. Esses recursos, quando integrados de maneira estratégica ao conteúdo, auxiliam na compreensão de conceitos complexos e contribuem para o desenvolvimento de habilidades práticas essenciais. Segundo Mayer (2009), a aprendizagem multimodal, que combina elementos visuais, auditivos e práticos, promove uma melhor integração dos conteúdos, potencializando a memória de longo prazo e favorecendo a transferência de conhecimento para situações reais. Essa abordagem fundamenta-se na teoria da aprendizagem cognitiva multimídia, que defende que os indivíduos aprendem de maneira mais eficiente quando a informação é apresentada de forma diversificada. Ao integrar elementos visuais, como gráficos e imagens, e práticos,

como atividades experimentais e simulações, os professores conseguem não apenas atrair a atenção dos estudantes, mas também facilitar a compreensão e a assimilação dos conteúdos de maneira significativa. A utilização de mapas conceituais, uma das ferramentas visuais mais utilizadas no ambiente educacional, exemplifica a eficácia dos recursos visuais na organização e estruturação de informações complexas. Novak e Cañas (2008) destacam que os mapas conceituais são úteis para a construção de conhecimento, pois auxiliam o estudante a identificar e relacionar conceitos de forma hierárquica e organizada. Essa ferramenta visual facilita a compreensão de temas interligados, promovendo uma visão mais ampla e integrada do conteúdo, o que é fundamental para a retenção da informação. Além disso, mapas conceituais favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico e da habilidade de análise, uma vez que o aluno precisa refletir sobre as relações entre os conceitos apresentados. Dessa maneira, o uso de recursos visuais como os mapas conceituais contribui para o desenvolvimento cognitivo, pois organiza o conteúdo de forma que seja mais facilmente compreendido e memorizado, principalmente em áreas do conhecimento que exigem a compreensão de processos e estruturas complexas. Recursos visuais, como vídeos educativos, são também amplamente utilizados na educação para facilitar a assimilação de conteúdos e para proporcionar uma experiência de aprendizagem mais interativa. Segundo Berk (2009), vídeos educativos ajudam a contextualizar o conteúdo, permitindo que os estudantes visualizem conceitos abstratos em situações práticas, o que promove uma maior compreensão. A utilização de vídeos é particularmente eficaz em disciplinas que exigem visualização de processos, como ciências naturais e medicina, onde procedimentos complexos podem ser ilustrados de forma detalhada. Pesquisas indicam que o uso de vídeos também estimula a memória visual, tornando o aprendizado mais duradouro e significativo. Berk (2009) ainda observa que, quando acompanhados de discussões e atividades complementares, os vídeos podem ampliar o entendimento dos estudantes, possibilitando que eles apliquem o conteúdo teórico em contextos práticos, o que é essencial para a formação de profissionais capacitados. Dessa forma, o uso de vídeos no processo de ensino-aprendizagem contribui para o desenvolvimento de habilidades práticas e para a retenção do conhecimento de forma efetiva.

Além dos recursos visuais, atividades práticas e experimentais desempenham um papel essencial no aprendizado, especialmente nas áreas que demandam habilidades técnicas e operacionais. Segundo Dewey (2010), o aprendizado experiencial é uma abordagem educacional que enfatiza a importância do envolvimento direto do aluno com o conteúdo. A realização de experimentos e práticas laboratoriais, por exemplo, permite que o estudante aplique o conhecimento teórico em situações concretas, o que facilita a compreensão e a retenção da informação. A experimentação prática também desenvolve a habilidade de resolução de problemas e a capacidade de adaptação a diferentes contextos, uma vez que os estudantes são incentivados a explorar soluções e a tomar decisões baseadas na análise de dados e resultados. Dessa forma, o aprendizado prático proporciona uma experiência rica e significativa, permitindo que o aluno desenvolva habilidades que serão essenciais para sua atuação no mercado de trabalho, especialmente em áreas como engenharias e ciências da saúde, onde a aplicação do conhecimento teórico é fundamental para o desempenho profissional.

O uso de simuladores, uma ferramenta que integra recursos visuais e práticos, tem se mostrado cada vez mais eficaz para o desenvolvimento de habilidades práticas em um ambiente seguro e controlado. De acordo com Alessi e Trollip (2001), simuladores educacionais oferecem uma experiência de aprendizagem interativa, na qual o aluno pode experimentar diferentes cenários e aplicar seus conhecimentos de forma prática, sem os riscos associados a uma prática real. A utilização de simuladores é especialmente relevante em áreas como a aviação e a medicina, onde a prática direta envolve altos riscos e custos. Segundo os autores, simuladores permitem que o aluno aprenda com seus erros e aperfeiçoe suas habilidades, garantindo uma formação mais completa e segura. Além disso, a simulação é uma prática que promove o desenvolvimento de competências cognitivas e operacionais, pois estimula o raciocínio rápido e a capacidade de tomada de decisões, habilidades essenciais em situações de alta pressão. Dessa maneira, o uso de simuladores constitui uma estratégia educacional que integra o conhecimento teórico e prático, proporcionando uma formação mais robusta e completa para o estudante.

A utilização de jogos educacionais, que combinam elementos visuais e práticos de forma lúdica, também tem demonstrado resultados positivos no

engajamento e na motivação dos estudantes. Segundo Gee (2007), jogos educacionais são eficazes porque oferecem desafios e recompensas que incentivam a continuidade e a prática repetida, fatores que contribuem para o fortalecimento da memória e da retenção de informações. Além disso, jogos educacionais proporcionam um ambiente no qual o aluno pode experimentar diferentes abordagens e estratégias, permitindo que ele aprenda com os erros de forma segura e autônoma. Estudos indicam que o uso de jogos no ambiente educacional favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como o pensamento crítico e a resolução de problemas, além de estimular a colaboração e o trabalho em equipe quando aplicados em atividades coletivas. Gee (2007) observa ainda que os jogos educacionais permitem uma personalização do aprendizado, onde o aluno pode avançar de acordo com seu ritmo e nível de compreensão, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e adaptado às necessidades individuais.

Portanto, a integração de recursos visuais e práticos no processo de ensino-aprendizagem representa uma abordagem pedagógica que atende às demandas do aprendizado contemporâneo, promovendo uma compreensão mais completa e envolvente dos conteúdos. Esses recursos, quando utilizados de forma estratégica, oferecem aos alunos a oportunidade de aprender de maneira dinâmica e significativa, fortalecendo a retenção de informações e o desenvolvimento de habilidades essenciais para sua formação acadêmica e profissional. A adoção de metodologias que combinam elementos visuais e práticos contribui para uma experiência de aprendizagem mais rica, engajadora e eficaz, refletindo-se positivamente no desempenho e na motivação dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais sobre técnicas de estudo para alunos com transtornos de aprendizagem, é fundamental reconhecer que as estratégias de ensino e métodos de aprendizado eficazes devem ir além da padronização e ser adaptados às necessidades e capacidades individuais. As evidências científicas revisadas destacam que, para esses alunos, a aprendizagem pode ser substancialmente beneficiada pela implementação de métodos baseados na

prática ativa, estruturação de horários e uso de recursos visuais e práticos, promovendo uma abordagem mais personalizada e acessível. A prática ativa, através de métodos como a auto-explicação e a prática de recuperação, não apenas fortalece as conexões neurais, como também favorece o desenvolvimento da metacognição — uma habilidade que permite ao estudante monitorar e ajustar suas próprias estratégias de aprendizado, promovendo uma autorregulação mais eficaz. Esse processo torna o aprendizado um ato mais consciente e engajado, contribuindo para o desenvolvimento de uma autonomia acadêmica essencial, principalmente em alunos com dificuldades de aprendizagem, que frequentemente enfrentam desafios adicionais para consolidar e reter informações.

A estruturação de horários e o gerenciamento eficaz do tempo são igualmente cruciais, sobretudo para alunos que precisam lidar com as demandas específicas dos transtornos de aprendizagem. Estruturar horários, conforme demonstrado em estudos, não apenas auxilia na organização do conteúdo e no cumprimento de tarefas, mas também permite que esses alunos reduzam o estresse associado à sobrecarga de atividades e a procrastinação. O uso de métodos de planejamento, como a matriz de gestão do tempo e a técnica de blocos, cria um ambiente mais controlado e previsível para o estudante, o que é particularmente benéfico em situações onde a ansiedade pode impactar diretamente o desempenho acadêmico. Estratégias de pausa, como o método Pomodoro, ajudam ainda a manter a concentração e a prevenir a fadiga, otimizando o processo de estudo. Esse planejamento sistemático é uma habilidade transferível que pode auxiliar o aluno a se organizar não apenas em contextos acadêmicos, mas também em futuras demandas profissionais, promovendo habilidades de gerenciamento que são essenciais para o sucesso contínuo.

A inclusão de recursos visuais e práticos emerge como uma das abordagens mais eficazes para a aprendizagem de conceitos complexos e para o aumento da retenção de informações. Os recursos visuais, como os mapas conceituais e os vídeos educativos, permitem uma estruturação mais clara e direta das informações, auxiliando na redução da carga cognitiva e facilitando a compreensão de temas interligados. Já os recursos práticos, como simulações e experimentos, propiciam uma experiência de aprendizado ativa, na qual o

aluno não apenas observa, mas também participa e aplica o conhecimento de maneira tangível. Esta abordagem é especialmente valiosa para estudantes com transtornos de aprendizagem, que podem se beneficiar de metodologias que integrem estímulos visuais e atividades práticas, uma vez que tais métodos promovem a retenção da informação por vias cognitivas múltiplas. Além disso, o uso de tecnologias, como simuladores e jogos educacionais, tem se mostrado promissor para aumentar o engajamento e a motivação dos alunos, criando um ambiente de aprendizado mais inclusivo e adaptado às necessidades individuais. A implementação dessas estratégias, no entanto, requer a sensibilização e o preparo de professores, familiares e profissionais da área educacional para que o suporte adequado seja oferecido a esses alunos. Estudos têm mostrado que, quando o ambiente de ensino é adaptado às necessidades específicas dos estudantes com transtornos de aprendizagem, os resultados acadêmicos e a satisfação pessoal dos alunos aumentam consideravelmente. Isso implica a criação de um sistema educacional mais inclusivo, que compreenda as especificidades dos transtornos de aprendizagem e ofereça suporte contínuo e ajustável a cada aluno. As instituições de ensino e os profissionais da área precisam estar equipados com conhecimento e recursos para que possam aplicar essas técnicas de maneira prática e contínua, garantindo que o aprendizado não seja apenas um processo de transmissão de conteúdo, mas uma experiência de desenvolvimento integral e personalizado. Essas técnicas não apenas visam promover o sucesso acadêmico, mas também desempenham um papel essencial na construção de uma autoconfiança e resiliência. Alunos com transtornos de aprendizagem muitas vezes enfrentam dificuldades em relação à autoestima e à motivação, e, portanto, desenvolver um sistema de estudo que seja realmente eficaz para esses estudantes pode transformar sua percepção do aprendizado e de suas próprias capacidades. A combinação de técnicas de memorização, métodos de gerenciamento de tempo e o uso de recursos visuais e práticos constitui uma abordagem integrada e completa, que prepara o aluno não apenas para o desempenho acadêmico, mas também para o desenvolvimento de competências cognitivas e emocionais duradouras. Portanto, investir em estratégias adaptadas para alunos com transtornos de aprendizagem é, acima de tudo, investir na promoção de um ambiente educacional mais justo e igualitário, que reconhece e valoriza as

diferenças individuais e fomenta o desenvolvimento integral e contínuo de cada aluno.

Referências

- Alessi, S. M.; Trollip, S. R. Multimedia for learning: Methods and development. Boston: Allyn & Bacon, 2001.
- Bahrack, H. P.; Phelps, E. Retention of Spanish vocabulary over 8 years. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, Washington, v. 13, n. 2, p. 344-349, 1987.
- Berk, R. A. Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching & Learning*, Baltimore, v. 5, n. 1, p. 1-21, 2009.
- Britton, B. K.; Tesser, A. Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, Washington, v. 83, n. 3, p. 405-410, 1991.
- Buzan, T. *The Mind Map Book*. London: BBC Active, 2006.
- Cepeda, N. J.; Pashler, H.; Vul, E.; Wixted, J. T.; Rohrer, D. Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis. *Psychological Bulletin*, Washington, v. 132, n. 3, p. 354-380, 2006.
- Cirillo, F. *The Pomodoro Technique*. Berlin: FC Garage, 2006.
- Colvin Clark, R.; Mayer, R. E. *E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. 4. ed. San Francisco: Pfeiffer, 2016.
- Covey, S. R.; Merrill, A. R.; Merrill, R. R. *First things first*. New York: Simon and Schuster, 1994.
- Dewey, J. *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi, 2010.
- Dunlosky, J.; Rawson, K. A.; Marsh, E. J.; Nathan, M. J.; Willingham, D. T. Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, Washington, v. 14, n. 1, p. 4-58, 2013.
- Eren, E.; Eren, S. The impact of mobile applications on time management. *Journal of Educational Technology Research*, Istanbul, v. 2, n. 3, p. 112-124, 2020.
- Gazzaniga, M. S.; Ivry, R. B.; Mangun, G. R. *Cognitive Neuroscience: The Biology*

- of the Mind. 4. ed. New York: W. W. Norton & Company, 2018.
- Gee, J. P. What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. New York: Palgrave Macmillan, 2007.
- Karpicke, J. D.; Blunt, J. R. Retrieval practice produces more learning than elaborative studying with concept mapping. *Science*, Washington, v. 331, n. 6018, p. 772-775, 2011.
- Mayer, R. E. *Multimedia Learning*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- Mehta, R.; Zhu, R.; Cheema, A. Is noise always bad? Exploring the effects of ambient noise on creative cognition. *Journal of Consumer Research*, Chicago, v. 39, n. 4, p. 784-799, 2012.
- Newport, C. *Deep Work: Rules for Focused Success in a Distracted World*. New York: Grand Central Publishing, 2016.
- Novak, J. D.; Cañas, A. J. The theory underlying concept maps and how to construct them. *Florida Institute for Human and Machine Cognition*, Florida, v. 1, n. 1, p. 1-36, 2008.
- Roediger, H. L.; Butler, A. C. The critical role of retrieval practice in long-term retention. *Trends in Cognitive Sciences*, Oxford, v. 15, n. 1, p. 20-27, 2011.
- Roediger, H. L.; Pyc, M. A. Inexpensive techniques to improve education: Applying cognitive psychology to enhance educational practice. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, Washington, v. 1, n. 4, p. 242-248, 2012.
- Schunk, D. H.; Zimmerman, B. J. *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. New York: Routledge, 2012.

O ESTUDO DE BIOGRAFIAS COMO FERRAMENTA NO ENSINO DE LINGUA INGLESA

GIOVANIA FERREIRA BARBOSA

RESUMO

O presente artigo pretende explorar a história e cultura afro-brasileira, focando em figuras femininas inspiradoras e suas contribuições.

As atividades irão iniciar com leitura e discussão de textos em inglês sobre o tema, análise de músicas e filmes, e atividades de escrita e produção oral, sempre com o objetivo de promover a conscientização e o respeito à diversidade.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; História; Língua Inglesa.

1. Introdução:

Apresentar o tema "Black Women in Brazil" de forma geral.

Explicar a importância de estudar a história e cultura afro-brasileira.

Contextualizar a importância da língua inglesa como ferramenta de comunicação global e acesso à informação.

Discutir o preconceito e a discriminação racial e de gênero.

2. Atividades de Leitura e Discussão:

O Professor escolherá textos em inglês que abordem a história e cultura afro-brasileira, com foco em mulheres negras. Exemplos:

Biografias de figuras históricas como Dandara dos Palmares, Carolina Maria de Jesus, ou mulheres contemporâneas ativas em movimentos sociais.

Textos sobre a influência da cultura africana na formação da sociedade brasileira.

Artigos sobre a luta contra o racismo e a desigualdade de gênero.

Promovendo a leitura e discussão dos textos, incentivando a participação dos alunos e a troca de ideias.

Utilizando recursos visuais como imagens, vídeos e áudios para enriquecer a compreensão.

3. Atividades de Escrita e Produção Oral:

Será solicitado aos alunos que escrevam resumos ou resenhas dos textos lidos.

Pedir que preparem apresentações orais sobre as mulheres negras estudadas.

Promover debates sobre temas relevantes abordados nos textos.

Incentivar a criação de textos de ficção ou poesia inspirados nas histórias das mulheres negras.

4. Atividades de Expressão Artística:

Explorar a música e o cinema afro-brasileiro, com foco em artistas mulheres.

Analisar letras de músicas e cenas de filmes que abordem a temática da mulher negra.

Incentivar a criação de desenhos, pinturas, esculturas ou outras formas de expressão artística inspiradas na cultura afro-brasileira.

Promover a produção de vídeos ou podcasts com entrevistas com mulheres negras.

5. Atividades Complementares:

Visitas a museus ou centros culturais que abordem a temática afro-brasileira.

Convite a palestrantes que possam compartilhar suas experiências e conhecimentos sobre o assunto.

Criação de um mural ou exposição com os trabalhos produzidos pelos alunos.

Incentivar a participação em atividades culturais como rodas de samba ou capoeira.

6. Avaliação:

Avaliar a participação dos alunos nas atividades propostas.

Analisar a qualidade dos trabalhos escritos e orais.

Observar o desenvolvimento da compreensão do tema e a capacidade de reflexão crítica dos alunos.

Exemplos de Recursos:

Livros:

Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada, de Carolina Maria de Jesus; Mulheres, Raça e Classe, de Angela Davis.

Músicas:

Músicas de Elza Soares, Mariene de Castro, Luedji Luna.

Filmes:

O Samba (documentário), **A Cor Púrpura** (adaptação do livro de **Alice Walker**).

Documentários:

Disponíveis em plataformas como Netflix, YouTube e outros canais de streaming.

Museus e Centros Culturais:

Visitar locais que abordem a história e cultura afro-brasileira, como o Museu Afro Brasil em São Paulo.

Adaptar as atividades ao nível de proficiência dos alunos.

Utilizar materiais autênticos em inglês (textos, músicas, filmes).

Promover um ambiente seguro e acolhedor para a troca de ideias e experiências.

Incentivar a pesquisa e a busca por novas informações sobre o tema.

Conectar o conteúdo da aula com a realidade dos alunos.

Estimular a valorização da cultura e da história afro-brasileira.

Usar a tecnologia para enriquecer as aulas e promover a interação entre os alunos.

Encorajar os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.

Essa sequência didática visa não apenas o aprendizado da língua inglesa, mas também a promoção da conscientização sobre a importância da diversidade cultural e da luta contra o racismo e a desigualdade de gênero.

7. SUGESTÕES DE ATIVIDADES: BIOGRAFIAS EM LINGUA INGLESA E MONTAGEM DE PAINEL SOBRE MULHERES QUE DERAM SUAS CONTRIBUIÇÕES NA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E NORTE AMERICANA.



Chimamanda Ngozi Adichie é uma feminista e escritora nigeriana. Ela é reconhecida como uma das mais importantes jovens autoras anglófonas de sucesso, atraindo uma nova geração de leitores de literatura africana.

Nascimento: 15 de setembro de 1977 (idade 45 anos), Enugu, Nigéria

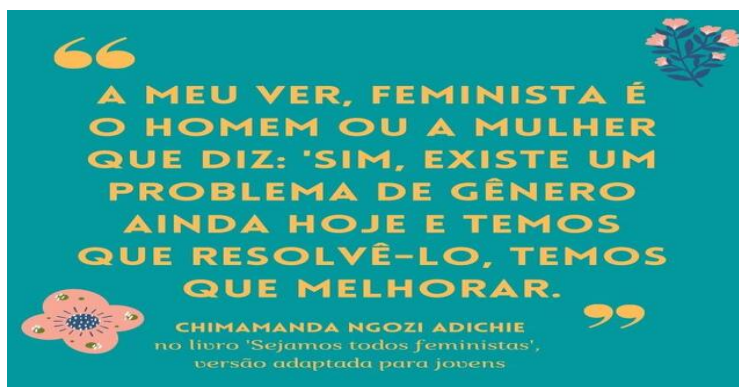
Cônjuge: Ivara Esege

Formação: Universidade da Nigéria, Universidade Drexel, MAIS

Prêmios: Baileys Women's Prize for Fiction, MAIS

Filmes: Meio Sol Amarelo, On Monday Last Week

1. Faça uma reflexão, sobre os pensamentos da autora:



2. TRANSLATE TO THE ENGLISH:

NOME COMPLETO: Chimamanda Ngozi Adichie

Nascimento: 15 de setembro de 1977

Idade: 45 anos

LOCAL DE NASCIMENTO: Enugu, Nigéria

Cônjuge: Ivara Esege

Formação: Universidade da Nigéria,
Universidade Drexel,

Prêmios: Baileys Women's Prize for Fiction,

Filmes: Meio Sol Amarelo, On Monday Last Week

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....





3. BIOGRAPHY:



Full name:

.....

Nationality:.....

City /Country:

.....

Born:.....

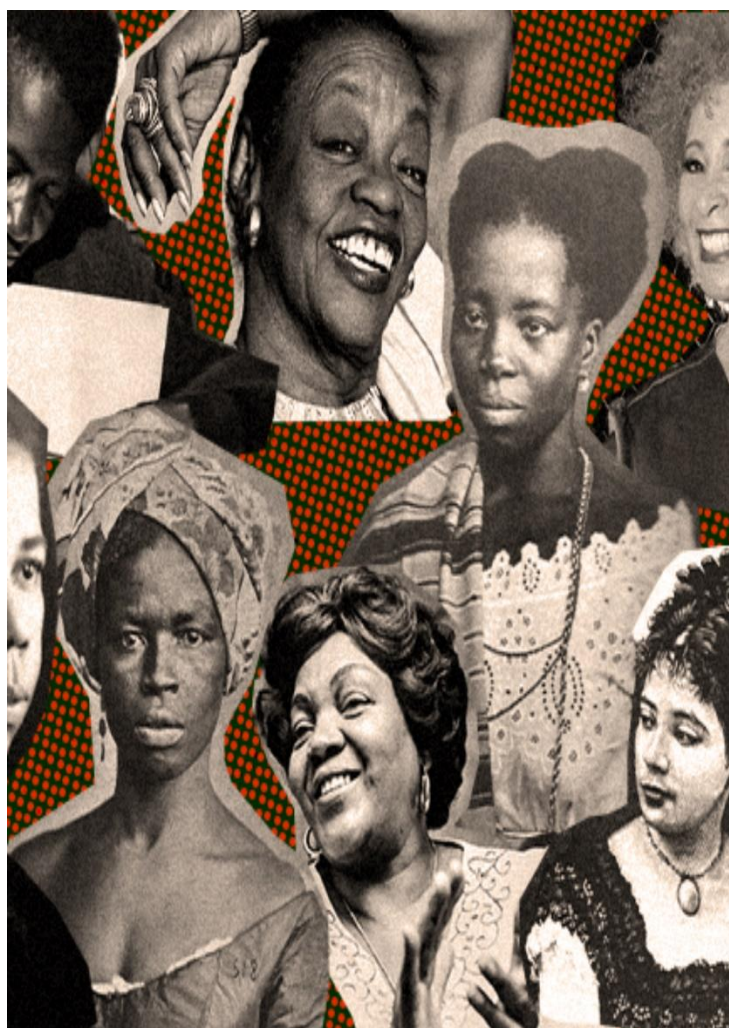
Age:.....

Weight:.....

Height:.....

Movie:.....

Angela Davis tornou-se professora na Universidade da Califórnia nos departamentos de História da Consciência e Estudos Feministas. **“You have to act as if it were possible to radically transform the world. And you have to do it all the time.”** – Você deve agir como se fosse possível transformar radicalmente o mundo.





"RECONHECER QUE AS MULHERES NEGRAS SÃO INTELLECTUAIS EM VÁRIOS CAMPOS DO PENSAMENTO, PRODUZEM ARTES EM VÁRIAS MODALIDADES, O IMAGINÁRIO BRASILEIRO PELO RACISMO NÃO CONCEBE PARA UMA MULHER NEGRA SER ESCRITORA. É PRECISO FAZER MUITO CARNAVAL PRIMEIRO"

Conceição Evaristo

AZMina



"ESTAMOS CANSADOS DE SABER QUE NEM NA ESCOLA, NEM NOS LIVROS ONDE MANDAM A GENTE ESTUDAR, NÃO SE FALA DA EFETIVA CONTRIBUIÇÃO DAS CLASSES POPULARES, DA MULHER, DO NEGRO, DO ÍNDIO NA NOSSA FORMAÇÃO HISTÓRICA E CULTURAL. NA VERDADE, O QUE SE FAZ É FOLCLORIZAR TODOS ELES"

Lélia Gonzalez

AZMina



"O FEMINISMO HOJE PASSA NECESSARIAMENTE PELO DEBATE SOBRE A QUESTÃO DAS MULHERES NEGRAS NO BRASIL"

EM ENTREVISTA À FOLHA DE S. PAULO

Sueli Carneiro

AZMina

PENSADOR



Precisamos ser criadas para a liberdade. O mundo é grande demais para não sermos quem a gente é.

ELZA SOARES - CANTORA



DJAMILA RIBEIRO

Filósofa e escritora, tomou acesível o debate sobre feminismo negro no Brasil.



CRISTIANE SOBRAL

Poeta, atriz e professora. Denuncia o racismo e afirma o orgulho negro. Foi a primeira mulher negra formada em teatro pela UNB. Usa a literatura para inspirar autoestima e consciência.

PENSADOR



Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela.

Angela Davis

ENTRE A INOVAÇÃO E O DESAFIO: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO

IVANICE BORGES DA SILVA³

RESUMO

A incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ambiente escolar tem transformado profundamente os modos de ensinar e aprender. Mais do que ferramentas de apoio, as tecnologias tornaram-se mediadoras do conhecimento, possibilitando práticas pedagógicas inovadoras e a construção ativa do saber. Este artigo discute a influência das TDIC no processo educacional contemporâneo, enfatizando os desafios enfrentados por professores e instituições na integração significativa desses recursos. O estudo, de caráter bibliográfico, fundamenta-se em autores como Castells (2022), Moran (2015), Kenski (2018), Bacich e Valente (2019), entre outros, abordando o percurso histórico das tecnologias, o papel docente e discente na cultura digital, bem como as barreiras estruturais e formativas que dificultam sua consolidação. Conclui-se que a efetividade das TDIC na educação depende não apenas do acesso tecnológico, mas de políticas públicas, formação docente e mudanças culturais que promovam uma aprendizagem crítica, autônoma e colaborativa.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias Digitais; Educação; Inovação Pedagógica; Cultura Digital.

INTRODUÇÃO

O avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)

³ Graduação em Letras pela Faculdades Integradas de Ribeirão Pires - FIRP (2009). Especialista em Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Intelectual pela Universidade Teresa D'Ávila - UNIFATEA (2021). Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Federal de São Paulo - Unifesp (2025).

Professora de Ensino Fundamental II e Médio na Prefeitura de São Paulo

tem provocado transformações profundas em praticamente todos os setores da sociedade, e a educação figura entre os campos mais impactados por essa revolução. As mudanças tecnológicas, que inicialmente se manifestaram no âmbito da economia e das relações sociais, hoje reconfiguram os modos de ensinar e aprender, exigindo da escola uma reestruturação de suas práticas e de seus propósitos. A disseminação da cultura digital, associada à velocidade da informação e à multiplicidade de linguagens disponíveis, desafia o modelo tradicional de ensino, historicamente centrado na transmissão vertical de conteúdos e na autoridade do professor como detentor exclusivo do saber.

A contemporaneidade é marcada pela interconexão global, pela fluidez da informação e pela aprendizagem em rede. Nesse cenário, o estudante passa a ocupar o centro do processo educativo, atuando como protagonista da própria aprendizagem, enquanto o professor assume o papel de mediador e orientador das experiências cognitivas, emocionais e sociais que se desenvolvem em ambientes presenciais e virtuais. De acordo com Castells (2022), vivemos em uma “sociedade em rede”, na qual o conhecimento circula em múltiplas direções e é continuamente atualizado. Essa nova lógica impõe à escola o desafio de se reinventar, tornando-se um espaço de construção coletiva e colaborativa de saberes.

As tecnologias digitais, antes consideradas complementares ou auxiliares, tornaram-se hoje essenciais à mediação pedagógica. Elas oferecem múltiplas possibilidades de interação, pesquisa e criação, ampliando o alcance do ensino e aproximando a aprendizagem das vivências cotidianas dos estudantes. Moran (2015) destaca que as TDIC podem tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo, desde que utilizadas de maneira intencional e planejada. A simples inserção de computadores ou tablets nas salas de aula não garante a inovação; é necessário transformar a prática pedagógica, atribuindo às tecnologias um papel formativo e crítico.

No entanto, a efetiva incorporação das TDIC na educação requer mais do que o domínio técnico dos recursos digitais. Ela exige uma mudança de postura e de cultura institucional, uma vez que a tecnologia interfere diretamente nas formas de pensar, comunicar e produzir conhecimento. Kenski (2018) argumenta que o processo educativo na era digital deve considerar as implicações sociais e éticas do uso das tecnologias, buscando equilibrar inovação e responsabilidade.

A escola contemporânea, portanto, precisa desenvolver nos estudantes não apenas habilidades operacionais, mas também competências cognitivas, comunicativas e socioemocionais que lhes permitam atuar com autonomia e criticidade em um mundo altamente conectado.

A educação digital, quando compreendida em sua amplitude, transcende o uso instrumental das ferramentas tecnológicas e passa a configurar-se como uma dimensão da formação humana. O uso consciente e criativo das TDIC pode contribuir para a inclusão social, a democratização do conhecimento e o fortalecimento do pensamento crítico, permitindo que estudantes de diferentes contextos tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem.

Entretanto, para que esse potencial se concretize, é necessário enfrentar desafios estruturais, como a desigualdade de acesso à internet, a falta de infraestrutura nas escolas públicas e a carência de formação docente adequada.

Assim, o debate sobre as tecnologias digitais na educação deve ir além da perspectiva técnica e alcançar uma reflexão epistemológica e ética sobre o papel da escola na sociedade contemporânea.

O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições e desafios das TDIC na transformação do ensino, discutindo como sua inserção pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem, desde que sustentada por práticas pedagógicas inovadoras e conscientes. O estudo busca também evidenciar que a integração efetiva das tecnologias na educação depende da valorização do professor como agente mediador e da formulação de políticas públicas que garantam equidade e qualidade no acesso à cultura digital.

DESENVOLVIMENTO

A presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no cenário educacional é resultado de um longo percurso histórico de transformações tecnológicas e culturais que remodelaram as relações humanas, sociais e cognitivas. Desde o advento da microeletrônica e da computação, no século XX, a sociedade tem vivenciado o que Castells (2022) denomina de revolução informacional, um movimento que redefiniu os modos de produção, comunicação e aprendizagem. As inovações introduzidas pela chamada “sociedade em rede” transformaram a forma como o conhecimento é

criado, compartilhado e acessado, deslocando o eixo central do saber da autoridade institucional para o fluxo dinâmico das interações e das conexões digitais.

A partir da década de 1990, com a popularização da internet e a criação da World Wide Web (WWW), o acesso à informação passou a ser descentralizado, alterando profundamente as formas de interação entre sujeitos e conhecimentos. As novas mídias, os ambientes virtuais e as plataformas colaborativas abriram espaço para um modelo de aprendizagem em que todos podem ser produtores de conteúdo, em substituição à lógica vertical de ensino, centrada no professor como único detentor do saber. Nesse sentido, a escola deixa de ser apenas um local de transmissão e passa a constituir-se como um espaço de mediação, em que o conhecimento se constrói coletivamente, por meio de trocas, experiências e interações.

Com a consolidação da cibercultura, conceito desenvolvido por Lemos (2003), o uso das tecnologias deixou de ser apenas um recurso técnico e passou a representar uma dimensão da própria cultura contemporânea. A cibercultura se caracteriza pela integração simbiótica entre sociedade, tecnologia e cultura, onde o mundo virtual e o mundo real se entrelaçam em um único campo de experiências. Vivemos hoje uma época em que a comunicação, o trabalho e a educação estão profundamente atravessados pela tecnologia digital, o que exige do sujeito contemporâneo novas competências cognitivas, sociais e éticas. Segundo Lévy (2010), as tecnologias digitais não substituem o pensamento humano, mas ampliam suas possibilidades, tornando o conhecimento um processo coletivo e em constante movimento.

Nesse contexto, o papel do professor e do estudante também se transforma. O professor deixa de ser o transmissor exclusivo de conteúdos para assumir o papel de mediador e facilitador do processo de aprendizagem. Ele passa a criar condições para que o estudante atue como protagonista, participando ativamente da construção do conhecimento. Para Moran (2015), a tecnologia, por si só, não é capaz de promover transformações significativas no ensino, mas quando articulada a metodologias inovadoras, torna-se um instrumento poderoso de aprendizagem ativa, significativa e contextualizada. Essa mudança requer uma nova postura docente, baseada na reflexão crítica sobre o uso pedagógico das tecnologias e na capacidade de integrá-las de

modo criativo e intencional às práticas educativas.

Os estudantes, por sua vez, inseridos desde cedo no universo digital, já demonstram familiaridade com múltiplas linguagens e plataformas interativas. Contudo, essa aparente facilidade técnica nem sempre se traduz em competências críticas e analíticas. É função da escola orientar os alunos para o uso responsável e produtivo das tecnologias, promovendo uma alfabetização digital que envolva o pensamento crítico, a ética e a autoria. Como afirmam Marcon e Malaggi (2021), a inclusão digital deve ser entendida não como simples acesso a dispositivos, mas como processo de apropriação consciente, que possibilite aos sujeitos compreenderem e transformarem o mundo digital em um espaço de emancipação e cidadania.

Apesar do potencial transformador das TDIC, o contexto educacional brasileiro ainda enfrenta obstáculos significativos para a sua plena integração. As desigualdades sociais e regionais refletem-se no acesso desigual às tecnologias e à internet, criando o que Castells (2022) denomina de “abismo digital”. Em muitas escolas públicas, a carência de equipamentos, a falta de infraestrutura e de conectividade de qualidade dificultam a utilização pedagógica dos recursos tecnológicos. Mesmo quando os equipamentos estão disponíveis, o uso limitado e pouco contextualizado muitas vezes reduz as tecnologias a instrumentos de apoio tradicional, sem promover mudanças efetivas no modo de ensinar e aprender.

Além das limitações estruturais, há também desafios relacionados à formação docente. Muitos professores ainda se sentem inseguros ou despreparados para incorporar as TDIC em suas práticas, especialmente quando sua formação inicial não incluiu o uso pedagógico das tecnologias. Para Kenski (2018), a formação continuada é indispensável para que o professor se torne capaz de explorar as potencialidades das ferramentas digitais e, ao mesmo tempo, enfrentar seus riscos e limites. A utilização crítica das tecnologias exige uma postura investigativa e reflexiva, em que o educador se torne capaz de planejar, avaliar e mediar experiências de aprendizagem que integrem o digital à vida cotidiana dos estudantes.

As desigualdades de acesso às tecnologias também se refletem no ambiente doméstico. Estudantes de famílias com menor poder aquisitivo frequentemente não possuem equipamentos adequados ou acesso estável à

internet, o que dificulta sua participação em atividades virtuais e no uso autônomo das plataformas digitais. Durante a pandemia de COVID-19, conforme destacam Grossi, Minoda e Fonseca (2020), essas disparidades tornaram-se ainda mais evidentes, quando a educação remota expôs o abismo existente entre alunos conectados e desconectados. A ausência de recursos tecnológicos, associada à falta de preparo de muitos docentes para atuar virtualmente, comprometeu a continuidade do processo educativo e aprofundou desigualdades já existentes.

Outro aspecto relevante diz respeito à segurança e à privacidade digital. O ambiente online, embora fértil em possibilidades educativas, também apresenta riscos, como exposição indevida, desinformação e violação de dados. Kenski (2018) e Lemos (2003) destacam que a escola deve atuar não apenas como espaço de aprendizagem técnica, mas também como ambiente de conscientização ética e social sobre o uso das tecnologias. A formação para a cidadania digital é essencial para que os estudantes saibam navegar de forma crítica e responsável nas redes, compreendendo as implicações políticas, sociais e morais do mundo virtual.

A integração das TDIC à educação também suscita discussões sobre o papel das metodologias e das práticas pedagógicas. Moran (2015) defende que o uso das tecnologias deve estar associado a metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e a gamificação, que colocam o aluno no centro do processo e valorizam o aprender fazendo. Para Bacich e Moran (2018), essas metodologias, quando bem aplicadas, ampliam o engajamento e a motivação dos estudantes, estimulando o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Valente (2019) reforça essa visão ao afirmar que a integração das tecnologias precisa ser planejada em sintonia com os objetivos educacionais, de modo que o uso digital promova experiências de aprendizagem significativas e não apenas a substituição do quadro e giz por telas e aplicativos.

Além das inovações pedagógicas, é preciso considerar a dimensão inclusiva das TDIC. A tecnologia pode se constituir como um instrumento de democratização do acesso ao conhecimento, especialmente quando utilizada para eliminar barreiras físicas, comunicacionais e cognitivas. Recursos como leitores de tela, legendas automáticas, plataformas de acessibilidade e

softwares de apoio são exemplos de ferramentas que ampliam as possibilidades de aprendizagem para estudantes com deficiência, reafirmando o princípio da equidade no contexto educacional.

Por outro lado, a integração das tecnologias demanda políticas públicas consistentes e continuadas, que garantam tanto a infraestrutura adequada quanto a valorização e o preparo dos profissionais da educação. A escola precisa de tempo institucional para formação, planejamento e experimentação pedagógica, além de suporte técnico que viabilize o uso cotidiano das TDIC de maneira funcional e segura. A inovação tecnológica deve caminhar de mãos dadas com a inovação pedagógica, pois somente assim será possível transformar o potencial das tecnologias em resultados efetivos para a aprendizagem.

A cultura digital não é apenas uma realidade tecnológica, mas um novo modo de viver e aprender. As TDIC, quando utilizadas de forma crítica e consciente, permitem que os sujeitos se tornem protagonistas de seus processos formativos, ampliando o acesso à informação e à produção de conhecimento. Entretanto, sua efetividade depende de uma mudança cultural profunda que envolva professores, estudantes, gestores e políticas educacionais. O desafio contemporâneo consiste em equilibrar inovação e reflexão, tecnologia e humanização, garantindo que o ensino digital não se torne apenas uma adaptação técnica, mas uma oportunidade de promover inclusão, autonomia e emancipação social. Assim, compreender e aplicar as TDIC no contexto escolar é, acima de tudo, um exercício de resignificação da própria educação diante das transformações da sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto educacional representa um marco de transição entre um modelo tradicional de ensino, centrado na transmissão linear do conhecimento, e uma nova concepção de aprendizagem pautada na interatividade, na autonomia e na construção coletiva do saber.

A inserção das TDICs, contudo, não é apenas uma questão de acesso a dispositivos tecnológicos, mas de transformação cultural e pedagógica que exige

mudança de mentalidade, reestruturação curricular e formação docente consistente.

As tecnologias digitais trouxeram à escola a possibilidade de articular diferentes linguagens, promover experiências de aprendizagem multimodais e integrar o conhecimento à realidade social dos estudantes. Essa integração amplia o repertório didático e estimula práticas mais criativas, colaborativas e críticas, nas quais o aluno se torna agente ativo do próprio processo formativo. No entanto, apesar de seu potencial, o uso das TDICs ainda encontra barreiras concretas, como a falta de infraestrutura, o acesso desigual às ferramentas e a ausência de formação continuada que sustente a apropriação pedagógica das tecnologias.

A superação desses desafios requer políticas públicas efetivas e contínuas, que garantam condições materiais e formativas adequadas. Investir em equipamentos e conectividade é essencial, mas não suficiente. É necessário criar espaços de reflexão e experimentação docente, fortalecer a cultura de colaboração e assegurar que o uso das tecnologias esteja alinhado a princípios éticos e emancipatórios. A inovação tecnológica, para que seja transformadora, deve vir acompanhada de inovação pedagógica e de compromisso social.

A escola, ao incorporar a cultura digital, precisa também cultivar valores humanos, éticos e solidários. As tecnologias não devem substituir a relação pedagógica, mas potencializá-la, criando novas formas de diálogo, interação e participação. A mediação docente permanece central nesse processo: é o professor quem confere intencionalidade, sentido e profundidade ao uso das ferramentas digitais, orientando os estudantes a interpretar criticamente as informações e transformá-las em conhecimento significativo.

As TDICs também desempenham papel importante na promoção da inclusão e da equidade. Ferramentas acessíveis, softwares educativos e plataformas colaborativas permitem adaptar estratégias de ensino a diferentes perfis e necessidades, favorecendo a aprendizagem de todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiências ou em situação de vulnerabilidade social. Quando utilizadas de modo planejado, as tecnologias democratizam o acesso ao conhecimento e ampliam as oportunidades educacionais, cumprindo o papel social da escola pública e inclusiva.

Em síntese, a integração das TDICs à educação requer uma visão sistêmica e crítica. É necessário compreender que o avanço tecnológico não

substitui o compromisso humano com o ensino de qualidade, a ética no uso das informações e a valorização da diversidade. A transformação do ensino pela via digital será autêntica apenas quando for acompanhada de reflexão, intencionalidade e compromisso coletivo com a formação integral do sujeito.

O desafio contemporâneo está em equilibrar inovação e sensibilidade, tecnologia e humanização, garantindo que a educação digital se torne instrumento de emancipação e não de exclusão.

Portanto, as tecnologias digitais não devem ser vistas como um fim, mas como um meio para repensar a prática pedagógica, renovar os vínculos entre escola e sociedade e promover uma aprendizagem mais crítica, criativa e democrática. O futuro da educação dependerá, em grande parte, da capacidade de professores, gestores e instituições em transformar os desafios da era digital em oportunidades de crescimento, inclusão e desenvolvimento humano sustentável.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 24^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

DIAS, Vanina Costa. *Morando na rede: novos modos de constituição da subjetividade de adolescentes nas redes sociais*. Curitiba: CRV, 2016.

GROSSI, Márcia G. R.; MINODA, Dalva S.; FONSECA, Renata G. P. *Impacto da pandemia do Covid-19 na Educação: Reflexos na vida das famílias. Teoria e Prática da Educação*, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Dalva-Minoda/publication/347847398_IMPACTO_DA_PANDEMIA_DO_COVID-19_NA_EDUCACAO_REFLEXOS_NA_VIDA_DAS_FAMILIAS/links/624cd659b0cee02d69541d33/IMPACTO-DA-PANDEMIA-DO-COVID-19-NA-EDUCACAO-REFLEXOS-NA-VIDA-DAS-FAMILIAS.pdf. Acesso em: 29 set. 2025.

KENSKI, Vani M. *Verbetes: Cultura Digital*. 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/43844286/Verbetes_CULTURA_DIGITAL. Acesso em: 28 set. 2025.

LAPA, Andrea Brandão; LACERDA, Andreson Lopes de; COELHO, Isabel Colucci. *A cultura digital como espaço de possibilidade para a formação de sujeitos*. 2018. Disponível em: <https://comunic.paginas.ufsc.br/files/2020/04/Cultura-digital-como-espaco-de-possibilidade-para-a-formacao-de-sujeitos.pdf>. Acesso em: 01 out. 2025.

LEMOS, André. *Cibercultura – tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2002. Disponível em: <https://facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibercultura.pdf>. Acesso em: 02 out. 2025.

MARCON, Karina; MALAGGI, Vitor. *(Re)Pensar os processos educativos escolares sob o olhar da inclusão digital*. Informática na Educação: Série de Livros da CEIE-SBC, 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1EqMKWILG0pD_15hzfCq9di0vnBGNJG8B/view?usp=sharing. Acesso em: 20 set. 2025.

MORAN, José. *Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora*. Campinas, SP: Papirus, 2015. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf. Acesso em: 05 out. 2025.

OLIVEIRA, Achilles Alves de; OLIVEIRA E SILVA, Yara Fonseca de. *Mediação pedagógica e tecnológica: conceitos e reflexões sobre o ensino na cultura digital*. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 60, n. 64, p. 1-25, abr./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/28275/16002>. Acesso em: 02 out. 2025.

CONCEITOS, TEORIAS E OBJETIVOS DO ENSINO DA LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA

PATRÍCIA BORGES BARROS BRANCHINI

RESUMO

A arte da palavra está incrustada na literatura, sua matéria prima é a linguagem, assim as emoções, reflexões e percepções gerais, efeitos causados pelo texto literário chegam até o leitor por meio das palavras orais ou escritas.

Palavras- chave: Leitura, Literatura Infantil, Aprendizagem Escolar

1. As Bases Para Um Trabalho Com a Literatura Infantil

É possível afirmar que os elementos imagéticos e ficcionais da literatura constituem-se em meios para a formação da identidade a partir do momento em que transforma a realidade em linguagem, transformação essa que o texto torna real.

Segundo Costa (2007) o percurso realizado pelo texto: realidade – literatura – realidade, depende do desempenho do leitor e da maneira que utiliza seu repertório de experiências vividas, ouvidas, sentidas, lidas e imaginadas, convertendo-se em linguagem escrita e, por conseguinte, em significação e sentido.

A compreensão de ideias expostas na literatura o leitor encontra nas convenções sociais, nas relações de poder, na cultura e nas diferentes linguagens como a música, o cinema, as artes plásticas e outros. (COSTA, 2007).

A construção da realidade é um caminho complexo que se abre para diferentes vias, *"o que o autor já traz em seu repertório aplica aos textos e acresce ao repertório, além de devolver à comunidade dos leitores os sentidos que conseguiu produzir no ato de ler"*. (COSTA, 2007, pág. 64).

À medida que leitor domina os signos linguísticos com eficiência e independência, a linguagem é colocada em primeiro plano e atua como meio de interação social.

Desde a década de 60 uma diferente visão de sentido de texto ganha força nos meios literários, tira-se do texto e do autor o poder de promover a interpretação da leitura e transporta-a ao leitor, assim, todo sentido do texto nasce com o leitor, sendo que sua história pessoal de leituras realizadas e a percepção que adquire do texto lido é o que dá foco ao texto, indicando sua importância para a literatura.

Neste sentido, quanto mais desenvolvido na leitura estiverem o leitor, melhor será seu entendimento e, por conseguinte a relação leitor e obra se desenvolverá, trazendo à tona toda gama de aprendizado que ela possibilita, descobrindo relações e semelhanças, confrontando ideias e estabelecendo relação com outras obras e outras formas culturais como a música, o cinema e o teatro.

É o leitor quem dá voz ao texto, o mesmo não existiria se não existisse o leitor, não importando o campo do conhecimento, é na junção de texto e leitor que a leitura acontece e com isso os sentidos do leitor se aprimoram, passa a fazer ligações com outras leituras organizando e mesclando os saberes. É a experiência da leitura que constrói o conhecimento. (BRASILIA, 2006).

Segundo Cosson, (2007), o bom leitor é aquele que compreende os sentidos do texto e o sentido do mundo, uma vez que leitura é um concerto de muitas vozes, o que torna o ato de ler até solitário, mas completamente solidário. Isso leva à compreensão de que a leitura por si só não transforma o sujeito em leitor, são as situações desafiadoras da leitura, que vão tornando-se complexas

conforme ela progride e possibilita compartilhar as visões de mundo é que o sujeito pode se considerar um verdadeiro leitor. A literatura tem o poder de mudar as pessoas e, por conseguinte, mudar o mundo. Segundo Goulart, (2007):

...a literatura nos letra e nos liberta, apresentando-nos diferentes modos de vida social, socializando-nos e politizando-nos de várias maneiras, porque nos textos literários pulsam forças que mostram a grandeza e a fragilidade do ser humano; a história e a singularidade, entre outros contrastes, indicando-nos que podemos ser diferentes, que nossos espaços e relações podem ser outros. O outro nos diz a respeito de nós mesmos – é na relação com o outro que temos oportunidade de saber de nós mesmos de uma forma diversa daquela que nos é apresentada apenas pelo viés do nosso olhar. (GOULART 2007 p.64-65):

A literatura infantil tem, portanto, o papel de formadora, bem diferente da missão pedagógica que tentaram lhe empunhar, voltando-se para a tarefa de conhecimento de mundo e do ser, proporcionando a emancipação pessoal, finalidade de todo saber.

Não se pode esquecer o caráter lúdico da literatura infantil, ludicidade esta que possibilita à criança encontrar respostas para suas indagações infantis, enriquecendo sua capacidade de percepção. A perspectiva lúdica provoca também um repensar “... na ordenação de seu mundo e na busca de respostas para suas infinitas interrogações a respeito de si mesmo, do outro e da realidade que o cerca.” (FRANTZ, 197, pág. 30).

Um bom trabalho com a literatura infantil tanto é aquele que pensa e repensa sobre todas essas questões como também é olhar mais de perto para as crianças a fim de descobrir o que pensam, o que falam e o que sonham, para que se possa restabelecer o elo entre a literatura, o conhecimento e o prazer pela leitura. É preciso fazer o caminho inverso à educação: ter prazer de ouvir, de contar, de fabular e até mesmo de escrever.

A literatura infantil é um elo de mediação entre a criança e o mundo levando-a a uma ampliação do seu domínio linguístico, do saber científico, da

imaginação e fantasias. O livro infantil não pode ter fronteiras, precisa tanto desvelar o mundo maravilhoso, quanto o criativo e o científico.

2. A Narrativa: Importante Gênero da Literatura Infantil

Quando se fala em narrar o que vem na mente são as histórias contadas pelos avós, pelos pais, por aquele parente que chega cheio de novidades. É o contar o sonho que teve a noite, uma fofoca, ou algo inesperado que aconteceu no dia. É lembrar a voz da pessoa que contou. É ainda lembrar-se do filme que assistiu e contá-lo para a pessoa que está do seu lado, ou simplesmente contar para outra pessoa algo que ouviu e gostou. Tudo isso é narrar.

As narrativas são compostas de uma grande diversidade literária, o que possibilita ao ouvinte desenvolver o hábito e o gosto por conhecê-las, de ampliar a compreensão de mundo, de formar uma consciência intelectual mais crítica. As narrativas literárias são uma forma de arte, popular e erudita, que está ao alcance de todos, tendo, portanto, relação com a estética, tornando possível novas experiências.

As narrativas se apresentam numa grande variedade de tipos de textos, com construções e classificações específicas, adequando-se ao discurso escolhido. Aguiar (2001) divide as narrativas em quatro categorias: estrutura, personagem, temática e efeito.

No que tange à estrutura organizacional dos textos literários, a autora apresenta alguns gêneros textuais como os mitos, as lendas, as fábulas, os apólogos, os contos e as novelas. A crônica é outro texto apresentado, tido como o mais abordado nas escolas e as narrativas mistas que incorporam elementos dos demais gêneros. (COSTA, 2007).

Pela diferença estrutural das narrativas, a leitura das mesmas também deve ocorrer de forma diferente; cada texto tem seu objetivo próprio e seu padrão

é construído seguindo algumas técnicas: são formas diferentes encontradas pelos autores para representar o mundo que querem contar. (COSTA, 2007).

Quando se escolhe um determinado gênero tem de se ter claro as intenções de aplicação do mesmo, as formas de construções dos textos, as referências explícitas ou implícitas a outros textos do mesmo formato, os personagens com sua forma de agir. (COSTA, 2007). Perceber essas diferenças exige conhecer os gêneros, suas peculiaridades, suas construções.

2.1. Os Mitos

Na literatura infantil o mito, dentre suas várias definições, relaciona-se com a característica de narrativa atemporal, explicando a gênese, a origem das coisas de maneira não racional, dando-lhe uma explicação relacionada à consciência de mundo, fundindo o visível e o invisível, o natural e o sobrenatural.

O mito é composto por algumas narrativas primordiais, explicando, por exemplo, o surgimento de algumas tribos, a origem das estrelas, o surgimento de algumas plantas e muitas outras.

De acordo com Aguiar (2001) quando a história fala sobre surgimento de plantas, alimentos ou acidentes geográficos, são denominadas de contos etiológicos, sendo exemplos dessas narrativas o aparecimento do guaraná e das Cataratas do Iguaçu.

2.2. As Lendas

As lendas têm uma base histórica que geralmente é definida por um determinado tempo histórico, transformado de forma idealizada e muitas vezes exagerada pela narrativa. Surge através da coletividade de um povo, tendo assim uma origem na oralidade, podendo ter versões com algumas diferenças em seus contextos.

Tem como característica o fator idealização, o que transforma a história em lenda, apresenta ainda um componente histórico que lhe dá subsídio e credibilidade. Temos como exemplo de lenda as histórias de santos ou de heróis, como a história do Negrinho do Pastoreio.

2.3. As Fábulas

As Fábulas são as narrativas mais conhecidas no meio educacional, isso se explica pelo fato de ser uma narrativa curta, seus personagens serem na maioria animais que falam e agem como seres humanos. Existe um diálogo entre os personagens, o que permite diferentes pontos de vistas e, tem a moral, às vezes explícitas outras vezes implícitas, que podem ocorrer no início ou final da narrativa, o que facilita e condiciona a compreensão do que foi lido.

Costa (2006) defende uma definição exata de Fábulas: *“é protagonizada por animais irracionais, cujo comportamento, preservando as características próprias, deixa transparecer uma alusão, via de regra, satírica ou pedagógica, aos seres humanos.”* (COSTA, 2006, pág. 74).

2.4. Os Apólogos

Os apólogos são narrativas semelhantes às Fábulas, tendo também os personagens humanos, as dramatizações os diálogos e a moral também estão implícitos e explícitos.

A diferença entre as Fábulas e os Apólogos é que na primeira os personagens são objetos inanimados como as plantas, as pedras, os rios e os objetos fabricados pelo homem.

2.5. Os Contos

Apresenta-se através de uma narrativa curta e sintetizada, composto por um conjunto restrito de personagens, em tempos e espaços também reduzidos. É outra narrativa muito utilizada nas escolas por ser curta e não exigir do leitor muita experiência.

Os contos recebem uma subclassificação, o que o coloca no título de Contos Maravilhosos, englobando as narrativas com ou sem fadas, mas apresentam uma visão mágica da realidade.

Há também os denominados Contos do Cotidiano, tendo como protagonistas crianças que se apresentam em grupos ou sozinhas e vivem diferentes conflitos em diferentes lugares.

Existem ainda os Contos de Aventuras que, como o nome indica, narra diferentes aventuras vividas pelos seus personagens.

2.6. As Crônicas

Representam outra narrativa curta que trata de assuntos relacionados ao cotidiano, apresentando senso de observação e tratamento lírico, muitas vezes se apresenta numa linguagem poética.

Por ser marcada pelo tempo presente é uma narrativa que envelhece rapidamente, o que a classifica como um gênero menor.

2.7. As Novelas

É uma narrativa que apresenta diferentes possibilidades de forma simultânea, com muitos personagens e desenvolvimento linear (começo, meio e fim). Tem caráter repetitivo e previsível pela sequência dos acontecimentos.

Apesar de ser um texto extenso é o suspense que prende a atenção do leitor. Um exemplo de novela que fez grande sucesso é a série Harry Potter.

2.8. As Temáticas Nas Narrativas

As narrativas podem ser divididas conforme suas temáticas: cotidiano, aventura, sentimentos infantis, relações familiares, questões históricas e sociais, questões ambientais, ficção científica, policial e religiosidade. Essas temáticas podem acolher diferentes assuntos, o que diferencia a literatura adulta da infantil é a forma como os assuntos são tratados.

As temáticas não possuem restrições moral, religiosa ou ideológica, muito menos limitação de experiências de vidas e podem ser compostas de textos complexos que abordam a contrariedade, a diversidade em diferentes perspectivas.

Sendo assim, no contexto de sala de aula, cabe ao professor selecionar os textos que serão ofertados às crianças, considerando seus interesses e os objetivos do professor com a leitura proposta.

É preciso também conhecer o nível de leitura em que a criança se encontra, para que seja ofertado algo que ela consiga ler. Conforme suas capacidades leitoras vão se aprimorando, as leituras podem também ir se tornando mais específicas e abordar algo mais complexo.

De acordo com Costa (2006):

A partir desse conhecimento, cabe ao professor realizar o necessário ajuste de critérios para melhorar as próximas escolhas. Se a dificuldade não for intransponível, cabe ao professor mediar mais intensamente a leitura, auxiliando mais na compreensão de seus alunos. Se o tema for complexo, ou o tratamento dele for obscuro ou profundo, sempre era oportunidade para o professor, debater, esclarecer, encorajar os alunos a perseverarem na leitura e aprenderem a lidar com as dificuldades de textos mais complexos. (COSTA, 2006, pág. 77).

A idade do leitor, o grau de familiaridade que mantém com textos narrados e escritos ou o interesse pessoal, são fatores que podem interferir na compreensão do leitor. Novamente o conhecimento prévio do professor sobre essas questões faz-se importante.

É preciso ter em mente que não são os temas de leituras que são ruins, são geralmente inadequados ou mal dirigidos pelo professor, o que se torna um sério problema para o desenvolvimento da leitura. Assim, o ajuste do texto ao aluno é a melhor forma de resolver os problemas que aparecem.

2.9. Os Personagens

Os personagens das narrativas são os mais variados; são as fadas, os animais, os objetos, as crianças, os jovens, os adultos e os extraterrestres, tem-se ainda as bruxas, os símbolos e as alegorias.

No que se refere à literatura infantil, a gama de personagem é muito grande, pois a criança encontra-se em mundo repleto de fantasia abrindo um leque para todas as possibilidades.

2.10. Os Efeitos

Efeitos são recursos que o escritor utiliza para instigar o imaginário do leitor. É pelos efeitos que o escritor estabelece uma ligação com o leitor e, muitas vezes, consegue prender sua atenção até o final da leitura.

Aguiar (2001) enuncia esses efeitos como: suspense, humor, terror e lirismo. Costa (2006) acrescenta a eles conhecimentos, ludismo e afetos.

Para que essas abordagens se constituam em texto é necessário que o escritor construa uma narrativa consciente, criativa, tendo conhecimento técnico, estilo e principalmente poeticidade. (COSTA, 2006).

Segundo (COSTA, 2006, pág. 79): *“O diálogo proposto precisa, portanto de um elemento de contato (o texto), entre dois sujeitos criadores (autor e leitor). Desse modo, o ato de ler ativa essa tríade e a compreensão acontece.”*

Aguiar (2001) exemplifica esses elementos narrativos, segundo ela o suspense é um dos principais componentes, ele alonga as ações e as cenas narrativas gerando uma expectativa ansiosa que só será selecionada no final do texto.

Outro elemento é o humor, também constante nas narrativas e nos poemas infantis, o que permite atrair os leitores ao usar a alegria na escrita. O humor é encontrado em muitas histórias de Ziraldo e de Sylvia Orthof.

O terror é um dos efeitos com grande força atrativa para a criança. Segundo (COSTA, 2006, pág. 79): *“O medo, tratado com leveza, combinado com soluções criativas, em narrativas de esperteza, consegue alterar o sentimento que angustia em possibilidade de transformação num comportamento mais solto e livre.”* Um bom exemplo de livros de terror são os Contos de enganar a morte de Ricardo Azevedo.

O Lirismo é a apresentação do texto em forma poética. Esse texto ultrapassa o conteúdo puramente narrativo e atinge alto grau de beleza e emoção estética.

Trata-se de um efeito raro nas narrativas que tem fins didáticos, mas são utilizados pelos melhores escritores da literatura infantil como Lygia Bojunga, Marina Colasanti e Elvira Vigna.

O conhecimento é um efeito muito encontrado em obras com caráter didático-pedagógico, ou naquelas que apresentam boa qualidade estética. São

obras que trazem conteúdos inovadores e criativos, diferentes formas de conhecer a realidade, *“são narrativas que promovem o contato do leitor com situações problemáticas da realidade e propõem soluções que partem das crianças.”* (COSTA, 2006, pág. 80).

Esses textos buscam expor uma compreensão da realidade, sem, contudo perder o caráter de pensamento infantil, beleza e linguagem literária. Uma autora que se enquadra neste tipo de narrativa é Ruth Rocha com a série dos reizinhos e Marcelo, marmelo, martelo, também Ana Maria Machado com *Do outro lado tem segredo*.

O afeto também é um elemento que se destaca no gosto do público infantil. Geralmente, a afetividade abordada nos textos segue por dois caminhos distintos: um que deseja comover com situações emocionantes como mortes, perdas, sequestros, desencontros e outros; e aqueles que desejam sensibilizar o leitor, apresentando condições de profundidade, leveza e poesia. Uma narrativa clássica desse efeito é *O menino maluquinho* de Ziraldo. (COSTA, 2006).

O Ludismo é um efeito que procura abordar as brincadeiras e os jogos, ou aqueles que se destinam à pintura e ao desenho, ao recorte para montar cenários, personagens ou maquetes.

3. A Formação do Leitor

A formação do leitor é função primordial da escola, no entanto para que essa formação aconteça a escola não pode deixar de lado situações relacionadas às leituras vividas pela criança, em ambiente familiar.

Muitas famílias têm o hábito de contar e ler histórias para as crianças, esse primeiro contato é a base para que ela se torne um adulto leitor. Solé (1998) em seus escritos aborda a importância do conhecimento prévio da criança para sua formação como leitora, segundo ela: ...*“As estratégias de leituras aprendidas em*

contextos significativos contribuem para a consecução da finalidade geral da educação." (SOLE, 1998, pág. 7).

Pereira (2004) explica que para desenvolver a capacidade de leitura na criança, primeiramente é preciso que ela tenha um conhecimento prévio de linguagem, o que envolve prontidão biológica, contato com pessoas falantes e que seja colocada em situação de diálogo com essas pessoas, como nos momentos de ouvir histórias infantis, sendo que muitas vezes, nessas histórias, as crianças têm participação ativa, ouvem, comentam e recontam o que ouviram.

A literatura infantil reúne diferentes tipos e gêneros textuais, é uma produção específica, pensada e feita para atender as necessidades da criança, o que a torna importantíssima para o público a que se destina. (COSTA, 2006).

No entanto, é preciso lembrar que a Literatura Infantil destina-se ao público infantil, mas é produzida pelo adulto, o que pode causar equívocos, uma vez que muitos escritores constroem narrativas que estão bem distantes da ótica da criança atual, ou ainda pelo fato de desconhecerem suas aspirações e desejos as tratam como leitores adultos. São casos em que a literatura infantil se desencontra do seu leitor. (COSTA, 2006).

A escola e, por conseguinte, o professor precisa estar atento para reconhecer na literatura infantil as nuances necessárias à sua aplicabilidade em sala de aula, uma vez que, um livro mal escolhido pode surtir efeito contrário, ao invés de aproximar a criança do livro, acaba por afastar.

Segundo Costa (2006) a criança busca nas histórias a paridade, a igualdade, a vivência virtual nos caminhos e atalhos da linguagem, deseja experimentar as emoções e angústias dos personagens sem se expor aos perigos desses sentimentos. É a busca pela construção e afirmação de sua identidade.

De acordo com (COSTA, 2006, pág. 98):

A literatura, em sua natureza representativa e mimética, transforma em linguagem essa necessidade humana de construção da singularidade, de uma identidade idealizada porque não está definida, porque se encontra sujeita aos sabores e dissabores da vida. O leitor busca com frequências na literatura as perguntas e as possíveis soluções para os acontecimentos, os sentimentos e os pensamentos que o acometem pelo simples fato de estar vivo. (COSTA, 2006, pág. 98/99).

No entanto, muitas vezes a escola não se apercebe destas prerrogativas e trata a busca por identificação da criança como se fosse algo definido, de uma única natureza psíquica. Com isso os textos que oferecem a elas são reduzidos, simplificados, promovem um encontro da criança com o texto de forma superficial e linear.

O leitor se forma num processo de crescimento gradual e para que essa formação aconteça existe uma grande gama de Literatura Infantil produzida com qualidade, que devem ser abordadas em sala de aula para que a criança possa ter todas suas peculiaridades atendidas no que tange o aprendizado da leitura.

É preciso ofertar às crianças leitura que vão além da simples decodificação ou de textos que servem apenas para armazenar dados e informações, uma vez que as mesmas não recebem passivamente um texto e sua explicação, ela adentra pela história, torna-se um personagem e vive todas as aventuras que ele vive.

É preciso considerar que a leitura se aprende por meio de sua prática, sendo assim, quanto mais e melhores leituras forem oferecidas às crianças, melhor será o desenvolvimento como leitor, como também a boa leitura irá auxiliá-la na construção de sua identidade como pessoa.

Nesta ótica, o professor tem papel importantíssimo no desenvolvimento do ato de ler e, por conseguinte no gosto pela mesma.

Portanto, incentivar as práticas de leitura, seja em grupos ou autônoma é uma das maneiras de mostrar às crianças que os livros são ótimas companhias e que com eles pode-se aprender de tudo, desde um conceito novo de física, a subir em árvores e a identificar um ser imaginário que habita um mundo distante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança que desde cedo mantém contato com as histórias, manuseia diferentes materiais de leitura, terá bom desenvolvimento na leitura e na escrita e se tornará independente, tanto na leitura quanto nas escolhas literárias que fará. Dessa forma, comprova-se a importância e o valor das histórias para as crianças, seja no que tange o processo de aprendizagem escolar, seja no desenvolvimento da capacidade de ler, interpretar e realizar a leitura de mundo, ou para o desenvolvimento da capacidade imaginativa e criativa, uma vez que as histórias infantis agem diretamente no raciocínio e nas emoções da mesma.

As histórias infantis são muito mais do que simples meios de entreter, são fontes indiscutíveis de conhecimento além de divertir, alegrar e tornar a vida um pouco menos fria e taciturna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 4ed. São Paulo: Scipione, 1997.

AGUIAR, V. T. de (org.) **Era uma vez... na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes. 1997.

ANTUNES, C. **Metáforas para aprender a pensar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BENJAMIN, W. **O narrador. Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov**. In:

_____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 7ed, 1994. p. 197-221.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar – pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **A Arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CARVALHO, R. H. M. (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. – Brasília: Ministério da Educação, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, análise, didática**. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Literatura: Arte, Conhecimento e Vida**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

COSTA, M. M. da. **Metodologia da Literatura Infantil**. Curitiba: Ibepex, 2007.

CORTES, M. O. **Literatura infantil e Contação de histórias**. Viçosa, MG: CPT, 2006.

FRANTZ, M. H. Z. **O ensino da literatura nas séries iniciais**. Ijuí: UNIJUÍ, 1977.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

GOULART, Cecília. **Alfabetização e Letramento: Os processos e o lugar da Literatura**. Em: Corrêa, H.; Martins, A.; Paiva, A.; Paulino, G. e Versiani, Z. (Orgs). *Literatura: saberes em movimento* (pp. 57-67). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KUHLTHAU, C. **Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para a pré-escola e ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MACHADO, A. M. **A literatura deve dar prazer. Rio de Janeiro**. Nova Escola: a revista do professor, São Paulo, v. 16, set. 2001.

OLIVEIRA, M. A. de. **Dinâmicas em literatura infantil**. 13ed. São Paulo: Paulinas, 2009.

OTTE, M. W. KOVÁCS, A. **A Magia de Contar Histórias**. Disponível em: <http://www.posuniassselvi.com.br/artigos/rev02-02.pdf>. Acessado em: 20/08/2019.

PAÇO, G. M. A. de. **O Encanto da Literatura Infantil no CEMEI Carmem Montes Paixão**. Disponível: http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_PACO.pdf. Acessado em 20/08/2019.

RAMOS, A. C. **Contação de histórias: um caminho para a formação de leitores?** Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011 - RAMOS Ana Claudia.pdf>. Acessado em: 20/08/2019.

PAIVA, A. (Et. al) **Literatura Saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale Autentica. 2007.

PEREIRA, M. P. **Desenvolvimento da linguagem**. In: COLL, C., MARCHESI, A., PALACIOS, J. C. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia Evolutiva**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROCHA, Ruth. **Pra não vacinar a criança contra a leitura**. *Leitura: teoria & prática*, v. 2, p. 3- 10, out. 1983.

SILVA, E. T. da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

SILVA, F. S. da; VILAR, SILVA, S. **A fantasia dos contos de fadas no cotidiano da sala de aula**. Centro de Educação da UFPB. 2002.

SISTO, C. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Chapecó: Argós, 2001.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TAHAN, M. **A arte de ler e contar histórias**. 2ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1961.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 5ed. São Paulo: Global, 1985.

ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

REGINALDO APOLINÁRIO DA SILVA⁴

RESUMO

O ensino de Ciências no Ensino Fundamental desempenha papel essencial na formação crítica dos estudantes, possibilitando a compreensão do mundo natural e social. Quando articulado à perspectiva da educação inclusiva, esse processo adquire ainda maior relevância, pois busca garantir que crianças com deficiência tenham acesso, permanência e aprendizagem significativa. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza o desenvolvimento de competências que envolvem a investigação científica, a argumentação e a valorização da diversidade (Brasil, 2017), o que se coaduna com o princípio da equidade previsto na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Contudo, pesquisas apontam que persistem barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais que dificultam a participação plena desses estudantes nas aulas de Ciências (Mantoan, 2015). Tais desafios incluem a escassez de materiais acessíveis, a falta de formação específica de professores e a ausência de estratégias metodológicas adaptadas. Nesse cenário, torna-se necessário investir em recursos didáticos acessíveis, como materiais táteis, recursos em Braille, Libras, pictogramas e tecnologias assistivas, que possibilitem a experimentação científica em condições de igualdade. Louro (2020) destaca que a escola inclusiva deve ser espaço de diversidade, no qual as diferenças são reconhecidas como potencial de aprendizagem. Dessa forma, o ensino de Ciências, quando pensado a partir da perspectiva inclusiva, contribui não apenas para a aprendizagem de conteúdos, mas também para a construção de valores de respeito, cooperação e cidadania. Conclui-se que a inclusão no ensino de

⁴ Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade do Grande ABC - UNIABC (2009). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade ÁGORA, Administração, Educação e Cultura - FAAEC (2019). Professor de Ensino Fundamental II e Médio, de Ciências na Prefeitura e no Estado de São Paulo

Ciências exige práticas pedagógicas inovadoras, formação continuada docente e articulação com políticas públicas, de modo a garantir o direito à educação de qualidade para todos os estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Ciências; Inclusão; Deficiência; Acessibilidade; Aprendizagem significativa.

INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências ocupa lugar central no currículo da educação básica, pois possibilita compreender fenômenos naturais, sociais e tecnológicos, além de formar cidadãos capazes de se posicionar diante de questões ambientais, de saúde e de inovação científica. No Ensino Fundamental, essa área tem como objetivo desenvolver a curiosidade, o pensamento crítico e a capacidade investigativa dos estudantes. Entretanto, para que esse processo seja realmente democrático, é indispensável que ele ocorra em uma perspectiva inclusiva, garantindo que crianças com deficiência tenham acesso, permanência e aprendizagem em condições de igualdade.

Segundo o Censo Escolar (Inep, 2022), mais de 1,3 milhão de estudantes público-alvo da educação especial estão matriculados em classes comuns, o que representa um avanço significativo em termos de acesso. Contudo, o grande desafio não está apenas na matrícula, mas na permanência com aprendizagem. Isso porque, como aponta Mantoan

a inclusão não é simplesmente colocar alunos com deficiência na sala regular, mas transformar práticas pedagógicas para que todos aprendam em conjunto, respeitando suas singularidades (Mantoan, 2015 p.42)

O ensino de Ciências, por seu caráter interdisciplinar e experimental, oferece inúmeras oportunidades de promover inclusão. Experimentos, investigações e projetos podem ser adaptados com recursos acessíveis, como materiais táteis, pictogramas, Libras e tecnologias assistivas, favorecendo a aprendizagem de estudantes com diferentes necessidades. Porém, ainda existem barreiras que comprometem esse processo, como a falta de formação docente específica, a escassez de materiais acessíveis e a ausência de políticas consistentes que articulem educação e inclusão.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) estabelece que os estudantes devem desenvolver competências relacionadas à investigação, à argumentação, ao autocuidado e ao respeito à diversidade. Essa orientação dialoga diretamente com o Currículo da Cidade de São Paulo (São Paulo, 2019a), que destaca a importância de enfrentar preconceitos e promover equidade, e com o Currículo Paulista (São Paulo, 2019b), que enfatiza a educação integral articulada ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Nesse sentido, trabalhar Ciências em uma perspectiva inclusiva não é apenas uma recomendação pedagógica, mas uma exigência normativa.

Além dos aspectos legais e curriculares, é preciso considerar o valor social da inclusão no ensino de Ciências. Louro (2020, p. 104) afirma que a escola que “invisibiliza as diferenças contribuem para a perpetuação das desigualdades, afastando os sujeitos das condições de aprender com dignidade”. Esse apontamento evidencia que a não inclusão no ensino de Ciências significa negar aos estudantes com deficiência a oportunidade de desenvolver competências investigativas, de compreender a natureza e de exercer sua cidadania de forma plena.

Portanto, a introdução deste estudo situa a educação inclusiva como eixo estruturante para o ensino de Ciências. O objetivo é discutir os principais desafios, mas também as possibilidades de transformar práticas pedagógicas de modo a garantir que todos os estudantes tenham direito ao conhecimento científico, à experimentação e à participação plena.

Desenvolvimento

Para compreender os desafios do ensino de Ciências na perspectiva inclusiva, é necessário retomar brevemente a concepção de deficiência e o percurso histórico que levou ao reconhecimento do direito à educação de crianças e adolescentes com necessidades específicas. Durante muito tempo, predominou a visão da deficiência a partir do modelo médico, que a entendia como um problema individual, centrado na limitação biológica ou psicológica do sujeito. Nesse paradigma, a escola tinha papel marginal, uma vez que se

acreditava que os estudantes com deficiência deveriam ser atendidos em instituições segregadas, afastados da sala de aula comum.

Com o avanço das discussões em direitos humanos e educação, esse modelo foi gradualmente substituído pelo chamado modelo social de deficiência, segundo o qual a exclusão não decorre apenas da condição individual, mas das barreiras impostas pela sociedade. Como sintetiza Sassaki (2003, p. 15), “a deficiência deixa de ser entendida como uma tragédia pessoal e passa a ser compreendida como responsabilidade coletiva, que exige a eliminação das barreiras impostas pela sociedade”. Essa mudança de paradigma colocou em evidência a necessidade de reorganizar os sistemas educacionais, reconhecendo a diversidade como princípio fundamental.

Até a década de 1970, prevaleciam no Brasil práticas de integração, nas quais os estudantes com deficiência eram inseridos em classes regulares apenas se conseguissem adaptar-se às condições já estabelecidas. A virada para a inclusão ganhou força com a Declaração de Salamanca, de 1994, que orientou os países signatários a promoverem sistemas educacionais inclusivos como expressão de equidade e justiça social. Nesse sentido, Mantoan (2015, p. 38) afirma:

A escola inclusiva não é apenas aquela que recebe alunos com deficiência em suas classes, mas aquela que se reorganiza em suas práticas, valores e estruturas, de modo a reconhecer a diversidade como princípio constitutivo da educação. A inclusão escolar, portanto, não pode ser confundida com integração, pois exige transformação profunda do modo como concebemos o ensino, a aprendizagem e o papel do professor.

Esse entendimento foi incorporado gradualmente na legislação brasileira. A Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente já asseguravam o direito à educação em igualdade de condições. Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva consolidou o princípio de que todos os estudantes, com ou sem deficiência, devem aprender juntos na mesma escola. O marco mais recente é a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que determina a obrigatoriedade de remover barreiras pedagógicas, arquitetônicas e atitudinais para assegurar a

plena participação de estudantes com deficiência em todas as etapas da educação. Nesse sentido, Rodrigues (2006, p. 42) ressalta que “a inclusão não é um favor concedido às pessoas com deficiência, mas um direito inalienável, que se apoia nos princípios da igualdade e da cidadania”.

Os dados recentes demonstram avanços importantes nesse processo. Em 2022, o Censo Escolar registrou 1.235.597 matrículas de estudantes público-alvo da educação especial na faixa etária de 4 a 17 anos, sendo que 1.163.935 estavam em classes comuns. Considerando toda a educação básica, independentemente da idade, o número chegou a 1.372.985 matrículas em classes regulares. Em 2023, esse índice subiu para 1.771.430 matrículas na educação especial, das quais 62,9% (1.114.230) estavam no ensino fundamental. O mesmo levantamento apontou que a taxa de inclusão em classes comuns, na faixa etária obrigatória (4 a 17 anos), passou de 94,2% em 2022 para 95% em 2023. Esses números revelam que, embora o acesso tenha aumentado, a permanência com aprendizagem de qualidade ainda é um desafio que precisa ser enfrentado.

No ensino de Ciências, em especial, a inclusão encontra respaldo em documentos curriculares que reconhecem a diversidade como princípio. A Constituição Federal de 1988 assegura que a educação deve promover “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) reforça a proteção integral e explicita o dever de prevenir ameaças e violações de direitos. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) destaca a importância de competências ligadas à curiosidade, à investigação, ao cuidado de si e do outro e ao respeito à diversidade. O Currículo da Cidade de São Paulo (São Paulo, 2019a) indica que a escola deve formar sujeitos capazes de respeitar a si mesmos e aos outros, enfrentando preconceitos e valorizando a diversidade. Já o Currículo Paulista (São Paulo, 2019b) afirma que a educação integral deve articular dimensões cognitivas, sociais e emocionais, em consonância com os direitos humanos.

Apesar dessa base normativa consistente, os desafios enfrentados no cotidiano escolar permanecem significativos. A formação docente insuficiente

compromete a capacidade de professores de Ciências em adaptar atividades experimentais e práticas laboratoriais para estudantes com deficiência. Pletsch (2014, p. 71) alerta que “sem formação adequada, a inclusão corre o risco de se reduzir a um discurso político, sem efetividade na prática escolar”. Além disso, a falta de materiais didáticos acessíveis, a ausência de laboratórios adaptados e a persistência de preconceitos atitudinais dificultam a efetivação da inclusão.

Mesmo diante desses obstáculos, existem inúmeras possibilidades promissoras. A utilização de modelos tridimensionais e materiais táteis permite que estudantes com deficiência visual compreendam conceitos abstratos. O uso de recursos digitais acessíveis, como softwares de leitura de tela e aplicativos interativos, amplia as formas de participação. A mediação em Libras torna as práticas mais inclusivas para estudantes surdos. As metodologias ativas, como projetos interdisciplinares e investigação científica, quando adaptadas de forma acessível, favorecem o protagonismo e a colaboração. Moran (2015, p. 33) observa que “o ensino ativo e inclusivo possibilita que cada estudante seja protagonista, aprendendo por meio da experiência, da colaboração e da personalização”.

A inclusão no ensino de Ciências também exige compreender que a ciência não é neutra, mas atravessada por relações sociais. Louro (2020, p. 110) adverte que “não basta transmitir conteúdos biológicos: é necessário discutir poder, violência e diversidade, pois a ciência também é atravessada por relações sociais”. Essa perspectiva amplia o sentido da inclusão, mostrando que o ensino de Ciências deve não apenas transmitir conceitos, mas promover a cidadania e a equidade.

Dessa forma, observa-se que a inclusão no ensino de Ciências envolve tanto aspectos pedagógicos quanto sociais e políticos. Trata-se de um processo que exige a reorganização da escola, a eliminação de barreiras e a valorização da diversidade como elemento constitutivo da aprendizagem. O ensino de Ciências, ao assumir essa perspectiva, torna-se espaço privilegiado de equidade, cidadania e transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Ciências na perspectiva inclusiva configura-se como um campo de possibilidades e de desafios. Ao longo deste trabalho, evidenciou-se que os marcos legais e curriculares oferecem respaldo sólido para que a escola promova práticas que assegurem o direito de aprendizagem a todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais. Entretanto, constatou-se que a efetivação desse direito demanda mais do que normas escritas: exige investimento em formação docente, infraestrutura acessível, recursos pedagógicos diversificados e, sobretudo, mudança de postura diante da diferença.

A inclusão no ensino de Ciências não deve ser vista como um acréscimo isolado, mas como parte constitutiva de um projeto pedagógico comprometido com a equidade. Quando a escola reconhece que cada estudante aprende de maneira singular, transforma-se em espaço democrático, que valoriza a diversidade como riqueza pedagógica. A ciência, nesse sentido, deixa de ser apresentada apenas como um conjunto de conceitos universais e passa a ser vivenciada como processo investigativo aberto, acessível e plural.

O fortalecimento dessa prática requer que gestores educacionais, professores e comunidade atuem de forma articulada. As políticas públicas devem garantir financiamento para materiais acessíveis, formação continuada e parcerias intersetoriais, especialmente entre educação e saúde. Os currículos como a BNCC, o Currículo Paulista e o Currículo da Cidade de São Paulo já oferecem diretrizes para que a inclusão seja transversal e efetiva; cabe às escolas e aos sistemas de ensino transformarem tais orientações em ações concretas.

Outro aspecto relevante é que a inclusão no ensino de Ciências contribui para a formação integral de todos os estudantes, e não apenas daqueles com deficiência. Ao planejar atividades acessíveis, os professores ampliam as possibilidades de aprendizagem para a turma inteira, pois metodologias que utilizam recursos multissensoriais, tecnologias digitais e estratégias colaborativas beneficiam diferentes perfis de aprendizagem. Assim, o ensino inclusivo não se restringe a uma demanda específica, mas representa um avanço qualitativo para a educação como um todo.

Conclui-se que a consolidação de um ensino de Ciências verdadeiramente inclusivo requer um esforço coletivo e contínuo. Não se trata de adaptar pontualmente práticas existentes, mas de repensar a própria concepção de ensino e aprendizagem. Ao assumir essa perspectiva, a escola contribui para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática, na qual o acesso ao conhecimento científico seja um direito garantido e não um privilégio restrito. O compromisso com a inclusão, portanto, não se limita à esfera educacional, mas reverbera como transformação social, promovendo cidadania, autonomia e dignidade para todos os sujeitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage, 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2022: resumo técnico. Brasília: INEP, 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2015.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2015.

PLETSCH, Márcia Denise. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: entre políticas públicas e práticas pedagógicas. Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 59, p. 67–92, 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental. São Paulo: SME, 2019a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo Paulista: Educação Infantil e Ensino Fundamental. São Paulo: SEE, 2019b.

TRANSTORNOS DE APRENDIZADO E PROCESSAMENTO AUDITIVO

RENATA DE FATIMA OLIVEIRA BEREZA

Resumo

Este estudo investiga a intersecção entre transtornos de aprendizagem e o processamento auditivo, com ênfase no impacto dessas dificuldades no desempenho acadêmico de alunos. Os transtornos do processamento auditivo, como o TPA, afetam a capacidade do cérebro de interpretar sons de forma eficaz, o que pode prejudicar a compreensão verbal e a aquisição de habilidades fundamentais, como leitura e escrita. A pesquisa explora como essas dificuldades auditivas, frequentemente não diagnosticadas, podem se manifestar de maneira semelhante a outros transtornos, como o TDAH, complicando o diagnóstico e a intervenção. Através de uma abordagem multidisciplinar, este estudo busca promover uma compreensão mais integrada entre os profissionais da educação e da saúde, com o objetivo de oferecer estratégias pedagógicas e terapêuticas mais eficazes para apoiar alunos com transtornos de aprendizagem relacionados ao processamento auditivo.

Palavras-chave: transtornos de aprendizagem, processamento auditivo, TPA, diagnóstico precoce, intervenção educacional.

Introdução

A educação é um processo dinâmico e multifacetado, que envolve uma série de fatores cognitivos, emocionais e sociais. Dentro desse contexto, os transtornos de aprendizagem emergem como um desafio significativo para o desenvolvimento acadêmico e pessoal de muitos alunos. Esses transtornos podem se manifestar de diversas formas, afetando a aquisição de habilidades fundamentais, como leitura, escrita, compreensão de informações e raciocínio lógico. Dentre os fatores que influenciam o aprendizado, um dos aspectos frequentemente negligenciados é o processamento auditivo, que desempenha

um papel crucial na forma como o cérebro interpreta os sons e as informações verbais recebidas. A habilidade de processar estímulos auditivos adequados e de maneira eficiente é essencial não apenas para a comunicação, mas também para a aprendizagem de conceitos acadêmicos fundamentais. O transtorno do processamento auditivo (TPA), por exemplo, é uma condição que afeta diretamente a forma como o cérebro interpreta os sons, embora a audição periférica esteja preservada. Indivíduos com TPA podem apresentar dificuldades significativas em ambientes ruidosos, onde a discriminação de sons se torna mais complexa, ou até mesmo na tarefa de compreender informações faladas rapidamente ou de forma complexa. Essas dificuldades podem, muitas vezes, ser confundidas com outros transtornos, como o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), dado que os sintomas podem ser semelhantes. A associação entre o TPA e os transtornos de aprendizagem é, portanto, uma questão que merece atenção, pois a presença de dificuldades auditivas pode agravar ou mascarar outras condições cognitivas e comportamentais.

A compreensão profunda da relação entre o processamento auditivo e as dificuldades de aprendizagem se tornou um campo de estudo essencial para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes. Ao longo das últimas décadas, a pesquisa sobre transtornos de aprendizagem tem avançado, mas muitos aspectos ainda carecem de uma abordagem mais integrada entre profissionais da educação e da saúde, com vistas a uma intervenção mais eficiente e precoce. O diagnóstico adequado dos transtornos de processamento auditivo e a implementação de estratégias terapêuticas e educacionais adequadas são fundamentais para minimizar os impactos negativos dessas condições no desempenho acadêmico dos alunos. Essas estratégias incluem desde adaptações no ambiente escolar, como o uso de tecnologias assistivas e a modificação de métodos de ensino, até abordagens terapêuticas específicas voltadas para o fortalecimento das habilidades auditivas dos alunos. Este estudo visa explorar a intersecção entre os transtornos de aprendizagem e o processamento auditivo, com foco em como as dificuldades no processamento auditivo podem influenciar o desenvolvimento acadêmico de crianças e adolescentes. Além disso, busca-se investigar como a identificação precoce dessas dificuldades, associada a intervenções adequadas, pode melhorar

significativamente o desempenho acadêmico e a qualidade de vida desses alunos. Através de uma abordagem multidisciplinar, que envolva educadores, fonoaudiólogos, psicólogos e outros profissionais da saúde, é possível oferecer um suporte mais amplo e personalizado, favorecendo a inclusão e o sucesso acadêmico dos alunos que enfrentam essas condições.

Relação entre Processamento Auditivo e Dificuldades de Aprendizado

O processamento auditivo é uma habilidade essencial para a aquisição de linguagem e para o desenvolvimento de habilidades cognitivas em diversas áreas do conhecimento. Ele é responsável pela capacidade de identificar, discriminar e interpretar os sons que chegam ao sistema nervoso central, permitindo a compreensão e a assimilação da informação auditiva. Em contextos educacionais, as dificuldades relacionadas a esse processamento podem impactar diretamente o aprendizado dos alunos, especialmente em tarefas que envolvem leitura, escrita e compreensão oral. Estudos indicam que problemas no processamento auditivo podem ser um dos fatores que contribuem para dificuldades de aprendizado, uma vez que esses déficits comprometem a eficiência da codificação e da decodificação dos sons, dificultando a absorção de informações que são cruciais para o desempenho acadêmico (MARTINS, 2018).

O transtorno do processamento auditivo (TPA) é caracterizado pela dificuldade em processar e interpretar os estímulos auditivos, apesar da audição periférica ser normal. O diagnóstico de TPA é frequentemente associado a dificuldades na compreensão verbal, especialmente em ambientes ruidosos, além de problemas na memorização e na sequência de informações auditivas. Tais dificuldades podem ser confundidas com transtornos de aprendizagem, pois seus sinais são frequentemente semelhantes aos de outros distúrbios, como o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Estudos sobre o TPA revelam que muitos indivíduos com dificuldades de aprendizagem não apresentam problemas auditivos periféricos, mas sim no processamento central da informação auditiva, o que implica na necessidade de uma abordagem diagnóstica específica que envolva avaliações detalhadas da audição e do processamento neurocognitivo (PINHEIRO et al., 2019).

As implicações educacionais do TPA são vastas, uma vez que ele interfere nas habilidades fundamentais de leitura e escrita. A leitura, por exemplo, depende da capacidade de associar os sons (fonemas) às letras (grafemas) e de reconhecer padrões fonológicos na linguagem falada. Indivíduos com TPA podem ter dificuldades em realizar essas associações de maneira eficiente, o que resulta em um desempenho abaixo da média em atividades de leitura e escrita. Além disso, a compreensão oral também é prejudicada, uma vez que a dificuldade em segmentar e analisar os sons torna a compreensão do discurso mais desafiadora. Como a linguagem é uma ferramenta vital para o aprendizado, qualquer distúrbio auditivo que interfira nesse processo pode afetar negativamente o desenvolvimento acadêmico, principalmente em áreas que exigem habilidades de processamento verbal (CASTRO et al., 2020).

Em muitos casos, as dificuldades de aprendizado associadas ao TPA podem ser mitigadas por intervenções terapêuticas que visam melhorar o processamento auditivo. Essas intervenções incluem exercícios específicos para o treinamento das habilidades auditivas, como discriminação de sons, memorização de sequências auditivas e reconhecimento de padrões fonológicos. Além disso, ajustes no ambiente educacional, como a utilização de tecnologia assistiva e a adaptação de métodos de ensino, também têm mostrado eficácia em promover melhores condições para o aprendizado de alunos com dificuldades auditivas. A conscientização dos educadores e dos profissionais de saúde sobre a importância do diagnóstico precoce e do tratamento adequado do TPA é crucial para o sucesso do processo educacional de alunos com dificuldades de aprendizado, contribuindo para um ambiente mais inclusivo e eficiente (ALMEIDA et al., 2017).

O reconhecimento da relação entre o processamento auditivo e as dificuldades de aprendizado reforça a necessidade de uma abordagem interdisciplinar no diagnóstico e tratamento dos transtornos de aprendizagem. Profissionais de saúde, como fonoaudiólogos e otorrinolaringologistas, desempenham papel fundamental na avaliação do TPA e na implementação de estratégias que visam melhorar a percepção auditiva dos indivíduos afetados. Ao mesmo tempo, os educadores devem ser capacitados para identificar sinais precoces de dificuldades de processamento auditivo e buscar encaminhamentos adequados, de modo a proporcionar o suporte necessário para o aprendizado

acadêmico. As estratégias pedagógicas devem ser adaptadas às necessidades dos alunos com TPA, considerando suas dificuldades específicas de processamento auditivo e fornecendo alternativas que promovam a inclusão e o sucesso acadêmico (CARVALHO et al., 2021).

A interseção entre o processamento auditivo e as dificuldades de aprendizado destaca a complexidade dos transtornos de aprendizagem e a importância de abordagens personalizadas e baseadas em evidências. Embora a relação entre esses fatores seja reconhecida, a necessidade de mais estudos longitudinais e interdisciplinares ainda é evidente. Tais estudos podem contribuir para um entendimento mais aprofundado das interações entre a audição e as capacidades cognitivas no contexto educacional, além de fornecer subsídios para a elaboração de estratégias pedagógicas que atendam de forma eficaz as necessidades dos alunos com transtornos de processamento auditivo e dificuldades de aprendizado (SANTOS et al., 2022).

Diagnóstico e Intervenção em Processamento Auditivo Central

O diagnóstico de transtornos no Processamento Auditivo Central (PAC) envolve uma abordagem criteriosa, pois esses distúrbios se referem a dificuldades em processar e interpretar informações auditivas no nível do sistema nervoso central, apesar de a audição periférica estar normal. Essas dificuldades podem afetar a percepção e a interpretação dos estímulos sonoros, resultando em problemas de compreensão verbal, especialmente em ambientes com ruído ou quando a fala é rápida ou complexa. Para o diagnóstico adequado do PAC, são utilizados testes específicos de avaliação auditiva, como a Testagem de Duração de Sons, Testes de Discriminação de Sons, e a Avaliação da Capacidade de Identificação de Padrões Auditivos. Além disso, é fundamental que o diagnóstico seja feito por uma equipe multidisciplinar, envolvendo profissionais da área de fonoaudiologia, otorrinolaringologia e psicologia, garantindo uma avaliação completa e precisa (MARTINS, 2017). A distinção entre um transtorno de PAC e outros distúrbios cognitivos ou de aprendizagem é essencial, pois os sintomas, como dificuldades de atenção, memória e compreensão, podem ser semelhantes aos encontrados em quadros de déficit

de atenção ou dislexia, exigindo, assim, um diagnóstico diferencial detalhado para direcionar a intervenção de forma eficaz (ALMEIDA et al., 2020).

A intervenção no PAC visa melhorar as habilidades de processamento auditivo e, assim, minimizar o impacto dessas dificuldades nas atividades diárias e no aprendizado. A abordagem terapêutica é geralmente multifacetada, envolvendo treinamentos auditivos e estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades do indivíduo. O treinamento auditivo pode incluir exercícios específicos para melhorar a discriminação de sons, a memória auditiva e a atenção auditiva, com o objetivo de promover uma maior eficácia na interpretação dos estímulos sonoros. Além disso, intervenções em ambiente educacional, como a utilização de recursos tecnológicos, adaptação de métodos de ensino e o uso de materiais visuais, têm se mostrado eficazes. A combinação desses métodos, aliada à sensibilização e orientação dos pais e educadores sobre as necessidades do aluno, pode contribuir significativamente para a superação das dificuldades de aprendizado associadas ao PAC. A fonoaudiologia, com intervenções específicas voltadas para a reabilitação auditiva, como o treino de percepção auditiva e a estimulação de habilidades fonológicas, desempenha um papel crucial nesse processo (SOUZA et al., 2019). Além disso, a personalização das intervenções, levando em consideração o perfil cognitivo e as características do ambiente de aprendizagem de cada indivíduo, é um fator determinante para o sucesso terapêutico.

O uso de tecnologias assistivas também tem se expandido como uma forma de intervenção no PAC. Sistemas de amplificação sonora, como aparelhos auditivos ou dispositivos de FM, podem ser utilizados para ajudar a aumentar a clareza do som e reduzir a interferência do ruído ambiente, facilitando a comunicação e a compreensão. Embora essas ferramentas não resolvam diretamente as dificuldades de processamento auditivo, elas podem melhorar a qualidade da percepção sonora, proporcionando um ambiente mais favorável para o aprendizado. Além disso, a implementação de técnicas de adaptação no contexto escolar, como o fornecimento de materiais gravados e a modificação do ritmo das instruções orais, pode proporcionar condições melhores para que o aluno com dificuldades auditivas no PAC acompanhe o conteúdo de forma mais eficaz. A colaboração entre educadores, terapeutas e familiares é essencial para o sucesso dessas intervenções, pois a inclusão de estratégias no cotidiano do

aluno contribui para um aprendizado mais significativo (CASTRO et al., 2021). Além das intervenções diretas no processamento auditivo, é importante considerar o apoio emocional e psicológico ao indivíduo com transtorno de PAC. Muitas vezes, as dificuldades auditivas podem ser frustrantes, levando a uma baixa autoestima e ao desenvolvimento de distúrbios emocionais, como ansiedade e depressão. O apoio psicoterapêutico e o incentivo ao desenvolvimento de estratégias de enfrentamento adequadas são fundamentais para o bem-estar do paciente. A integração da fonoaudiologia com a psicologia, para abordar não apenas os aspectos técnicos do diagnóstico e da reabilitação auditiva, mas também o impacto emocional dessas dificuldades, resulta em uma abordagem mais completa e eficaz para o tratamento do PAC (PEREIRA et al., 2022).

O diagnóstico precoce do PAC é essencial para que as intervenções ocorram de forma eficaz, minimizando os impactos na vida acadêmica e social dos indivíduos afetados. A identificação das dificuldades de processamento auditivo em crianças ainda no início da educação básica permite que adaptações sejam feitas de forma precoce, evitando o desenvolvimento de outras dificuldades, como problemas de leitura e escrita. Além disso, a formação contínua de profissionais da educação e da saúde sobre os sinais e sintomas do PAC é uma necessidade para a promoção de diagnósticos rápidos e intervenções adequadas. A conscientização dos educadores sobre as estratégias de ensino inclusivas e adaptadas às necessidades dos alunos com PAC pode contribuir significativamente para a criação de um ambiente educacional mais inclusivo e favorável ao aprendizado (SILVA et al., 2020). Embora o diagnóstico e a intervenção em PAC tenham avançado consideravelmente nos últimos anos, ainda existem muitos desafios em relação à universalização dos recursos e à formação adequada de profissionais para lidar com esses transtornos. O desenvolvimento de pesquisas contínuas e de políticas públicas que promovam a inclusão das pessoas com dificuldades de processamento auditivo no sistema educacional é essencial para que essas condições sejam adequadamente tratadas. A abordagem multidisciplinar e a utilização de tecnologias inovadoras são fundamentais para proporcionar um tratamento mais eficaz e para garantir a inclusão social e acadêmica dos

indivíduos com PAC, permitindo que eles desenvolvam seu potencial ao máximo (SANTOS et al., 2018).

Estratégias para Auxiliar o Aprendizado

O aprendizado é um processo multifacetado que envolve uma série de mecanismos cognitivos, emocionais e sociais, sendo influenciado por diversos fatores, como as condições do ambiente, os métodos de ensino e as características individuais dos alunos. Em contextos educacionais, as estratégias para auxiliar o aprendizado desempenham um papel crucial no desenvolvimento das habilidades dos estudantes, especialmente daqueles que enfrentam dificuldades acadêmicas. O uso de métodos pedagógicos diversificados e adaptados às necessidades dos alunos, aliados ao apoio emocional e motivacional, pode melhorar substancialmente o desempenho acadêmico. Nesse contexto, as abordagens que incentivam a aprendizagem ativa, como a resolução de problemas e o uso de tecnologias educacionais, têm se mostrado particularmente eficazes, pois estimulam o pensamento crítico e a aplicação prática do conhecimento adquirido. A aprendizagem ativa, por exemplo, permite que os alunos se envolvam diretamente com o conteúdo, promovendo uma compreensão mais profunda e duradoura (PEREIRA et al., 2019).

Além das metodologias ativas, outra estratégia importante para auxiliar o aprendizado é a personalização do ensino. A adaptação das estratégias pedagógicas de acordo com as características individuais dos alunos, como seu estilo de aprendizagem, interesses e ritmos de absorção do conteúdo, pode fazer uma grande diferença no sucesso educacional. Estudos indicam que a personalização do ensino não apenas melhora o engajamento dos alunos, mas também favorece a retenção do conteúdo e o desenvolvimento de habilidades críticas, como a autonomia e a responsabilidade pela própria aprendizagem. A utilização de recursos como planos de ensino individuais e atividades diferenciadas, ajustadas às necessidades específicas de cada aluno, contribui para a maximização do potencial de aprendizado, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo (SILVA et al., 2020). Essa abordagem reconhece que os alunos não são homogêneos em suas necessidades e

capacidades, e, portanto, devem ser tratados de maneira diferenciada para alcançar o sucesso acadêmico de todos.

No que se refere à motivação, ela é um fator central para o aprendizado eficaz. A motivação intrínseca, aquela que surge do próprio interesse e prazer em aprender, é especialmente importante para manter o aluno engajado e focado nos estudos. Estratégias para fomentar a motivação incluem o reconhecimento de progressos, a criação de metas realistas e alcançáveis, além do uso de métodos de ensino que envolvem os interesses pessoais dos alunos. A gamificação, por exemplo, tem se mostrado uma estratégia promissora, pois transforma o processo de aprendizado em uma experiência mais interativa e estimulante, utilizando elementos de jogos, como pontuação, recompensas e desafios, para engajar os alunos de maneira divertida e eficaz. A pesquisa de Deterding et al. (2011) mostra que a gamificação pode aumentar o envolvimento dos estudantes e melhorar o aprendizado ao tornar as atividades mais desafiadoras e gratificantes, levando a melhores resultados em termos de desempenho acadêmico.

Outro aspecto fundamental para auxiliar o aprendizado é o uso da tecnologia educacional. Ferramentas digitais, como plataformas de aprendizado online, aplicativos educacionais e recursos multimídia, têm se tornado cada vez mais essenciais no processo de ensino-aprendizagem. A tecnologia oferece uma série de vantagens, como o acesso a materiais de estudo variados e a possibilidade de realizar atividades interativas que promovem o aprendizado de maneira personalizada e adaptativa. Além disso, a tecnologia também possibilita o aprendizado em qualquer lugar e a qualquer hora, o que favorece alunos com diferentes ritmos e condições de acesso. A utilização de ferramentas como quizzes online, vídeos explicativos e simuladores interativos contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas, tornando o aprendizado mais dinâmico e acessível (CASTRO et al., 2021). A implementação de tecnologia, no entanto, deve ser feita de forma planejada, garantindo que seja realmente útil e que seus recursos sejam integrados de maneira eficaz ao currículo e às estratégias pedagógicas, de modo a não sobrecarregar os alunos com excessos de informações ou atividades.

Além disso, o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, que envolvem a capacidade do aluno de refletir sobre o próprio processo de

aprendizagem e tomar decisões para otimizar seu desempenho, é outro fator que pode contribuir para o sucesso acadêmico. Ensinar os alunos a monitorar seu próprio aprendizado, estabelecer metas, revisar o conteúdo e adotar estratégias eficazes de estudo pode ajudá-los a se tornar mais independentes e a alcançar um nível mais alto de compreensão e de resolução de problemas. Tais habilidades são essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, um requisito fundamental no mundo atual, em que o conhecimento está em constante evolução. Estratégias como a autoavaliação, o uso de diários reflexivos e discussões em grupo sobre estratégias de aprendizagem são algumas das abordagens que promovem o desenvolvimento da metacognição e que, portanto, podem ser úteis para auxiliar o aprendizado (OLIVEIRA et al., 2022).

O apoio emocional e o ambiente escolar positivo também desempenham um papel crucial no aprendizado. Alunos que se sentem seguros, valorizados e apoiados tendem a ser mais engajados e a apresentar um desempenho acadêmico superior. A construção de um ambiente emocionalmente positivo envolve a promoção de relações de respeito e confiança entre professores e alunos, a redução de situações de bullying e a criação de espaços que incentivem a colaboração e o trabalho em equipe. Além disso, é importante que os professores estejam atentos às questões emocionais e sociais dos alunos, oferecendo apoio quando necessário e criando estratégias para ajudar aqueles que enfrentam dificuldades emocionais ou comportamentais, que muitas vezes afetam seu aprendizado. Programas de orientação e apoio psicológico nas escolas podem ser um recurso valioso para garantir que todos os alunos tenham as condições necessárias para aprender de maneira plena e eficaz (GOMES et al., 2019).

Por fim, as estratégias para auxiliar o aprendizado devem ser vistas como um conjunto de práticas integradas, que consideram as dimensões cognitivas, emocionais e sociais do aluno. O uso de abordagens que promovem a aprendizagem ativa, a personalização do ensino, o fomento à motivação, o uso de tecnologia educacional e o desenvolvimento da metacognição, aliados a um apoio emocional adequado e um ambiente escolar positivo, são elementos-chave para o sucesso no processo de aprendizagem. Além disso, a contínua avaliação das práticas pedagógicas, a formação de educadores e a adaptação

das metodologias de ensino às necessidades dos alunos são fundamentais para criar um ambiente educacional que favoreça o aprendizado de todos, independentemente de suas diferenças individuais (SANTOS et al., 2020).

Considerações finais

As considerações finais deste estudo enfatizam a importância de uma abordagem holística e multidisciplinar no tratamento e apoio a alunos com transtornos de aprendizagem relacionados ao processamento auditivo. A pesquisa confirmou que o transtorno do processamento auditivo (TPA) pode frequentemente ser subdiagnosticado ou mal interpretado, devido à semelhança de seus sintomas com outros transtornos, como o TDAH. Essa sobreposição de características pode levar a diagnósticos imprecisos, resultando em intervenções inadequadas ou ineficazes.

Uma das conclusões mais relevantes é que, ao integrar os conhecimentos da educação e da saúde, é possível desenvolver estratégias pedagógicas que levem em consideração as limitações auditivas de alunos com TPA. O diagnóstico precoce e a implementação de intervenções baseadas em terapia auditiva, associadas a métodos de ensino adaptados, podem reduzir significativamente os impactos negativos dessas dificuldades no desempenho acadêmico. A conscientização sobre o processamento auditivo deve ser uma prioridade para os educadores, permitindo-lhes identificar e entender melhor os sinais desse transtorno em sala de aula. Além disso, a pesquisa destaca a necessidade de formação contínua dos profissionais da educação, não só no que diz respeito ao diagnóstico, mas também no desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam o aprendizado de alunos com dificuldades auditivas. A adaptação do ambiente escolar, como a utilização de recursos tecnológicos e modificações nos métodos de ensino, pode ser determinante para a superação dos desafios impostos pelo TPA. Estratégias como o uso de materiais visuais, o aumento da clareza das instruções verbais e o apoio individualizado têm mostrado resultados promissores em muitos casos.

Por fim, este estudo reforça a relevância de um modelo educacional inclusivo, no qual as necessidades específicas dos alunos com transtornos de

aprendizagem, incluindo aqueles relacionados ao processamento auditivo, sejam reconhecidas e atendidas de forma eficaz. O comprometimento de todas as partes envolvidas, desde professores e psicólogos até fonoaudiólogos e familiares, é fundamental para a criação de um ambiente de aprendizagem que promova o sucesso acadêmico e o bem-estar emocional desses alunos. A colaboração interdisciplinar é, portanto, um pilar essencial para o desenvolvimento de soluções educacionais que atendam às necessidades de todos os estudantes, garantindo que aqueles com dificuldades auditivas tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e de desenvolvimento cognitivo. Essa pesquisa também abre caminho para futuros estudos que explorem mais a fundo as intervenções específicas para alunos com TPA, a fim de estabelecer diretrizes práticas que possam ser aplicadas de forma sistemática nas escolas. A compreensão do processamento auditivo e suas implicações no aprendizado acadêmico deve ser considerada uma prioridade na formação de profissionais da educação, com o objetivo de criar um ambiente mais inclusivo e adaptado às necessidades dos alunos.

Referências

- ALMEIDA, A. A. et al. Diagnóstico e intervenção em processamento auditivo central: uma revisão. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, v. 14, n. 3, p. 34-42, 2020.
- CASTRO, L. L. et al. Intervenções pedagógicas para alunos com transtorno do processamento auditivo central. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, n. 2, p. 45-54, 2021.
- CASTRO, L. L. et al. Tecnologia no processo de aprendizagem: desafios e oportunidades. *Revista Brasileira de Educação Tecnológica*, v. 23, n. 2, p. 45-56, 2021.
- DETERDING, S. et al. From game design elements to gamefulness: defining "gamification". *Proceedings of the 2011 annual conference on human factors in computing systems*, p. 2425-2428, 2011.
- GOMES, D. P. et al. A importância do ambiente escolar no desenvolvimento emocional e cognitivo dos alunos. *Revista de Psicologia Educacional*, v. 18, n. 3, p. 89-97, 2019.

- MARTINS, L. G. A. Processamento auditivo central e suas implicações clínicas. *Revista Brasileira de Psicopedagogia*, v. 15, n. 4, p. 15-25, 2017.
- OLIVEIRA, M. F. et al. Estratégias metacognitivas para o ensino de habilidades cognitivas. *Revista de Psicologia Cognitiva*, v. 31, n. 1, p. 120-130, 2022.
- PEREIRA, A. S. et al. A aprendizagem ativa no ensino superior: resultados e desafios. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, v. 45, n. 4, p. 101-110, 2019.
- PEREIRA, M. F. et al. A intervenção psicológica em pacientes com transtorno do processamento auditivo central. *Revista de Psicologia da Saúde*, v. 16, n. 1, p. 75-82, 2022.
- SANTOS, M. F. et al. Diagnóstico precoce do transtorno de processamento auditivo central em crianças. *Revista Brasileira de Ciências da Educação*, v. 36, n. 4, p. 88-97, 2018.
- SANTOS, M. F. et al. Estratégias pedagógicas para o sucesso acadêmico: práticas e reflexões. *Revista Brasileira de Didática*, v. 20, n. 2, p. 55-65, 2020.
- SILVA, C. R. et al. A formação dos profissionais de educação sobre processamento auditivo central. *Revista de Educação e Inclusão*, v. 21, n. 3, p. 112-120, 2020.
- SILVA, C. R. et al. Personalização do ensino: uma abordagem inclusiva para o aprendizado. *Revista Brasileira de Educação Inclusiva*, v. 24, n. 1, p. 75-84, 2020.
- SOUZA, M. A. et al. Estratégias de reabilitação auditiva no transtorno de processamento auditivo central. *Journal of Audiology and Speech*, v. 11, n. 2, p. 105-113, 2019.

IMPLEMENTANDO A GESTÃO DE ESPAÇOS NA ESCOLA

RENATA REZENES MAGALHÃES VIEIRA

RESUMO

Essa pesquisa caracteriza-se como um Estudo de Caso com características analítico-descritivo, numa abordagem qualitativa, onde buscarei identificar as qualidades e os processos necessários para um gestor alcançar a melhoria do espaço físico escolar.

Palavras-chave: gestor escolar, espaço físico da escola, políticas públicas.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa será feita em duas etapas:

- 1 – Pesquisa teórica para o embasamento deste trabalho.
- 2 – Pesquisa de campo que envolverá a visita a escola que é objeto de estudo deste trabalho e uma assessoria educacional de excelência. Na escola entregarei questionários para diferentes sujeitos com o intuito de conhecer o contexto social da escola e sua história. Entrevistarei a Gestora, a Coordenadora Pedagógica e uma ex-coordenadora que atualmente integra a Coordenadoria de Educação de São Miguel Paulista.

PESQUISA DE CAMPO

No dia sete de outubro de 2008 visitei a empresa de assessoria “Ronca e Terzi – Consultores Associados”, na qual fui atendida pela Assessora Pedagógica Cleide A. Terzi, que antes de abrir sua empresa de assessoria foi professora de ensino fundamental, ensino médio, magistério e curso de pedagogia. A mesma foi questionada com perguntas pertinentes a sua área de atuação, isto para esclarecimentos do funcionamento de uma empresa de assessoria.

Terzi define uma empresa de assessoria como sendo uma prestadora de serviços, e no seu caso, presta serviços na área pedagógica com vasta experiência na prática escolar e com grande embasamento teórico.

A assessoria faz atendimentos com profissionais da educação em geral, seja professor, coordenador ou orientador pedagógico, diretores de escola e até profissionais de ONGs e projetos sociais. Os atendimentos individuais têm a duração de uma hora e meia e os atendimentos de grupo duram duas horas, e ambos são quinzenais. Os grupos são formados por pessoas de diferentes lugares e diferentes cargos exercidos na educação, esses grupos possuem oito ou nove integrantes.

A procura pela assessoria é feita pelo profissional da educação, ou pela escola que contrata o serviço da assessoria para atender seus funcionários, seja professores, coordenadores ou diretores.

A empresa conta com o serviço de uma recepcionista, uma secretária e os assessores.

O espaço físico desta empresa conta com uma ampla sala para atendimento de grupos, salas para atendimentos individualizados, banheiros, copa e biblioteca. Na sala para atendimento dos grupos há um tapete no chão com muitos livros, reportagens e textos.

VISITA À ESCOLA OBJETO DE ESTUDO

A visita se deu no dia primeiro de setembro de 2008. A Escola Municipal de Ensino Fundamental está situada na Zona Leste de São Paulo, ligada à Coordenadoria de Educação de São Miguel Paulista, tendo como órgão central a Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo.

A escola possui, além do andar térreo, apenas mais um andar. Conta com 17 salas de aula, uma sala de Leitura, 2 Laboratórios de Informática, 1 Laboratório de Ciências, uma Sala de Apoio Pedagógico, uma Rádio, uma Sala de Apoio aos Portadores de Necessidades Especiais (deficientes visuais e baixa visão), uma Sala de Estudos para os Professores, uma Sala de Professores uma Sala de Coordenação Pedagógica, uma Diretoria, uma Secretaria, um Auditório, uma

Sala de Fanfarra, um salão coberto para múltiplas atividades (onde normalmente ocorrem as aulas de artesanato), 1 praça (construída dentro da escola), 2 quadras de esportes, uma Sala de Educação Física, 2 Depósitos, uma Cozinha, uma Dispensa, 2 Pátios (sendo um interno e o outro externo), um Refeitório para funcionários, um Estacionamento, Sanitários para alunos e Sanitários para funcionários.

As salas de aula estão distribuídas da seguinte maneira: 2 na área externa, em frente a praça da escola, 4 no andar térreo, e as demais distribuídas em alas no primeiro andar, sendo que cada ala possui uma cor diferente (rosa, verde e laranja). Todas as salas possuem janelas e ventiladores.

A escola possui algumas rampas de acesso, mas não possui elevadores. Não há setores médicos ou psicológicos.

Em frente à escola há um ponto de ônibus, e alguns quarteirões à frente se localiza uma estação de trem. Há também um mercado, uma padaria, uma farmácia e uma lan house.

A escola dá uma boa impressão a quem a conhece, já que a mesma apresenta um prédio bonito, com diversos quadros na parede, sem pichações, um ambiente bem cuidado, limpo e organizado. Pode-se perceber que há um investimento no aspecto físico, garantindo um local agradável para todos e, onde a Direção sempre está buscando a construção de Escola Humanista e que de fato esteja ao serviço da Comunidade Local.

ANÁLISE DE DADOS

Foram aplicados três questionários, um com a diretora da Unidade Escolar, outro com a Coordenadora Pedagógica da Unidade Escolar e outro com a ex-coordenadora que atualmente integra o quadro de funcionários da Diretoria de Orientação Técnica Pedagógica da Coordenadoria de educação de São Miguel Paulista. Foi dado um tempo determinado para que ambas pudessem responder a tais questionários (questionários em anexo).

O primeiro, que foi aplicado com a diretora da unidade escolar, teve como objetivo investigar sua postura enquanto gestora em relação ao prédio escolar. A mesma dirige a unidade desde janeiro de 2000.

Primeiramente ela foi questionada sobre as condições físicas do prédio escolar ao assumir a gestão da unidade escolar, a diretora respondeu especificando as condições precárias em que encontrou o prédio, onde faltavam cadeiras para os alunos, o banheiro cheirava mal, em dias de chuva molhava tudo, tanto o telhado como a parte elétrica e hidráulica encontrava-se em péssimas condições, na escola não havia um auditório ou ao menos uma sala de vídeo e os filmes eram passados em uma pequena sala com paredes esburacadas onde passavam ratos, tanto na sala dos professores como na entrada da escola viam-se armários velhos, o banheiro dos professores era tão pequeno que para utilizá-lo era necessário entrar de lado, a secretaria da escola era pequena demais para a demanda de trabalho e de alunos, não havia na escola sala para reuniões de professores e não havia também sala de apoio pedagógico.

Vemos aqui uma descrição clara das condições precárias em que se encontrava a escola, do péssimo estado de seu mobiliário e equipamentos. Quando esta diretora chegou a esta escola ela poderia ter se desmotivado ou até mesmo desistido de ficar nesta unidade, mas isto não foi pretexto para não iniciar um tão belo trabalho de recuperação do prédio.

A diretora escreve toda a sua trajetória na área de Educação, na qual trabalha desde 1985, a mesma foi Professora, Coordenadora Pedagógica e atualmente, Diretora. Ao ser questionada sobre o que havia a motivado na busca da melhoria do prédio escolar, a mesma respondeu que quando era Coordenadora Pedagógica aprendeu que se a escola não possui uma boa infra-estrutura a parte pedagógica não evolui, e que as crianças devem crescer sabendo que a coisa pública tem que ser de ótima qualidade, uma vez que o bom gosto é de grande importância para a formação de um sujeito enquanto cidadão e, de tal forma este sujeito não aceitará uma infra-estrutura ruim em sua cidade.

Percebemos que esta gestora mostra uma grande preocupação em formar o educando como um cidadão que não se aliena com condições precárias de sobrevivência, mostra que para tanto é preciso que tal trabalho se inicie com uma boa escola, um bom prédio escolar.

Na época em que a gestora iria iniciar a melhoria do espaço físico da escola o ex-prefeito Celso Pitta estava sendo investigado por não ter investido na Educação o percentual necessário e garantido por lei, o delegado de ensino (da

época) procurou a diretora e pediu que a mesma cuidasse das Atas de Serviços para a destinação desta verba e, ela aceitou o convite e indicou escolas do bairro para também receberem a verba. Este fato é o que a diretora define como sendo o grande facilitador para agir em prol das reformas. Ela teve dificuldades em trabalhar com a auto-estima e sonhos dos professores, pois diante de condições tão ruins de trabalho eles se encontravam desesperançados e desmotivados.

A gestora declara que o primeiro passo de um gestor quando for promover reformas no prédio escolar é questionar, uma vez que a mesma fez questionários com os pais, alunos, professores e funcionários, e depois de analisados embasaram a ação dela. A partir disto, foi criado um boletim informativo da escola, e foi fortalecido o trabalho do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres (APM).

Os fundos angariados para promover as reformas vieram de parcerias com a comunidade, foram feitas festas, excursões e cobranças ao Poder Público. Desde o início das reformas e melhorias objetivos foram traçados e cada ano ou período uma reforma é feita e, já foram feitos: Laboratórios de Informática, a Rádio da escola, a Sala de Leitura, a Sala de Apoio Pedagógico (SAP), a Sala de Apoio aos Alunos de Inclusão (SAAI), a Praça da Escola, o Laboratório de Ciências, o Auditório de audiovisual com TV de 54" e aparelho multimídia, e futuras instalações estão previstas, assim como um Ginásio de esporte, Sala Ambiente e Playground.

Percebemos nas falas desta gestora grandes características de uma gestão democrática, assim como o questionamento da comunidade, o boletim informativo, o trabalho do Conselho e APM, e as festas e excursões para levantar verbas. Sem tal postura de democracia não seria possível fazer um tão belo trabalho com e para a comunidade escolar.

Ao ser questionada sobre o significado das conclusões de reformas, a mesma mostra que tem determinação e, que as conquistas e vitórias não são frutos só dela, mas sim de toda a equipe e comunidade escolar.

A gestora aponta que as melhorias do prédio trouxeram grandes benefícios para o convívio escolar, dentre eles está a auto-estima e o cuidado que os alunos têm com a escola. Ela acredita também que a aprendizagem tem melhorado, uma

vez que agora que a escola tem muitos espaços e ambientes, os alunos têm aulas nos laboratórios e no auditório com grandes recursos audiovisuais, ou freqüentam a SAP ou SAAI.

Ela foi questionada sobre a idéia que a escola passa de ambiente acolhedor, de uma casa e, a mesma explicita que a intenção era essa já que acredita na frase “minha escola, minha casa”; até mesmos as cores da escola são escolhidas com o objetivo de fazer da escola um ambiente acolhedor e confortável.

A diretora acredita que outros gestores também são capazes de promover mudanças como essas, tanto é que sua escola recebe visitas de outras unidades municipais ou estaduais. Ela caracteriza o perfil de um gestor que seja capaz de fazer tais melhorias, este deve ser sonhador, deve acreditar na escola pública e nas pessoas, deve amar a educação sabendo que ela não é para qualquer um.

Como dito, o segundo e o terceiro questionário foram feitos com a Coordenadora Pedagógica da escola e com a ex-coordenadora que atualmente faz parte da Coordenadoria de Educação de São Miguel Paulista. Ambos os questionários tiveram como objetivo analisar a relação existente entre o espaço físico e processo de ensino e aprendizagem. A coordenadora atua na escola há doze anos e, a ex-coordenadora atuou na unidade por dez anos.

Ambas foram questionadas sobre a recepção e percepção das propostas de reformas do prédio escolar feitos pela Diretora. Percebemos que as duas falam sobre um entusiasmo e expectativa que havia entre os professores em receber uma gestora que agisse de tal forma, e falam também sobre o trabalho democrático da gestora nas decisões das reformas, seja fazendo troca de informações ou escolhendo cores, o seu trabalho é sempre descentralizado e horizontal.

As coordenadoras acreditam que tais melhorias tornaram o ambiente acolhedor, bonito, o que condiciona um bom processo de ensino e aprendizagem e, uma melhor postura dos professores com relação aos trabalhos com os alunos.

Ambas pensam que as características de um gestor para promover tais melhorias, são: ampla visão, pensando sempre no futuro e nos protagonistas que atuam nesta escola, compromisso, igualdade na relação de poder, honestidade e ser justa no que faz pelos alunos.

Este conjunto de questionários expressou a importância do espaço físico e sua influência no processo educativo na escola. Mostraram também que o diretor potencialmente pode e deve contribuir para a melhoria do espaço físico da escola. Todavia teriam todos competência e coragem para desencadear este processo? Com vistas a ajudá-los propus uma Assessoria Educacional.

CONCLUSÃO

A melhoria do espaço físico da escola torna o ambiente de trabalho agradável e seu principal objetivo é melhorar a convivência dentro da escola e as relações nela existente, como a relação professor e aluno, ensino e aprendizagem, entre outras. Esta melhoria é benéfica para todos os membros da comunidade escolar, assim como o gestor, professores, funcionários, pais de alunos, ex-alunos e principalmente alunos que freqüentam a escola.

BIBLIOGRAFIA

ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula e MARTINS, Maria Anita Viviane, org. *Fazendo Educação Continuada*. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

ANTUNES, Ângela. *Aceita um conselho? Como organizar o colegiado escolar*. 3ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

ARANHA, Maria Lúcia arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. 2ª edição. São Paulo: Editora Moderna, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e*

Bases da Educação. Lei nº 9394/96, 20 de dezembro de 1996.

BUFFA, Ester e PINTO, Gelson de Almeida. *Arquitetura e Educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893 – 1971*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

DA HORA, Dinair Leal. *Gestão democrática na Escola: artes e ofícios da participação Coletiva*. Campinas: Editora Papirus, 1994.

LUCK, Heloísa. *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

LUCK, Heloísa. *A gestão participativa na escola*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar: introdução crítica*. 14ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 14ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

A FORMAÇÃO E A SAÚDE DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL (CEI): OS FATORES E CONSEQUÊNCIAS.

ROSA HELENA RODRIGUES SERRÃO

RESUMO

Os professores do Centro de Educação Infantil é o mediador para ampliar o universo cultural das crianças por meio de uma prática pedagógica intencional, relevante e pertinente. Como já afirmou Litwin (2001, p. 96) “o docente que cria propostas de atividades para reflexão, apoia suas resoluções, sugere fontes de informação alternativas, oferece explicações, favorece o processo de compreensão, isto é, orienta, apoia e nisso consiste seu ensino”. O professor com isso, tem um papel fundamental no ensino da Educação Infantil para estabelecer uma ponte entre o conhecimento a ser aprendido e por meio da compreensão vincular o ensino nas relações humanas do cotidiano.

PALAVRAS-CHAVE: Professor, Saúde, Alunos, Centro de Educação Infantil.

Para uma formação apropriada, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 1996, art.62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Ao tratar como formação mínima aos professores de educação infantil a modalidade normal (antigo magistério) o enfoque é estabelecer uma exigência básica de formação para a pessoa que irá atuar na área docente e assegurar o profissional adequado para atender a faixa etária da educação infantil nas unidades escolares de todo o país.

Porém, devido a visão de um perfil profissional adequado, Freitas (2002 p.154) considera:

Outro aspecto que merece destaque é a ênfase na individualização e responsabilização dos professores pela própria formação e pelo aprimoramento profissional. Caberá aos professores, identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional. A responsabilidade individual dos professores pela aquisição de competências e pelo desenvolvimento profissional acompanhada esta concepção que orienta as diretrizes e traz em consequência um afastamento dos professores de suas categorias [...] (grifo do autor)

Portanto, o professor sente a cobrança para estar sempre atualizado e ter a responsabilidade durante sua carreira de participar de cursos de formação dando continuidade aos seus estudos. Esse também é um dos fatores que pode ser considerado como transformador de reações negativas a saúde do docente.

A responsabilidade do profissional de educação abrange atendimento em grupo e individualizado no processo de aprendizagem de cada criança/aluno. Não importa a quantidade de crianças matriculadas, o professor tem a vocação de atender com igualdade todas as crianças presentes em sua sala. E isso, para a saúde do professor têm consequências desfavoráveis que vão aumentando no dia-a-dia e gerando sobre-esforço dos docentes na

realização de suas tarefas.

As condições de trabalho podem gerar agravos a saúde físicas, cognitivas e afetivas do professor, ocasionando mal-estar por realizar um sobre-esforço durante suas funções. De acordo com Zaragoza (1999):

Mal-estar docente é a sensação de mal-estar difuso e elaborou um modelo para explicar as relações funcionais existentes entre os múltiplos fatores indicadores do sintoma. Esse modelo considera que uma determinada combinação de fatores pode conduzir os professores a um estado de ansiedade, denominado esgotamento docente, que afeta sua personalidade.

E em consonância está Esteve (1999) que caracteriza:

Que o tópico mal-estar esta sendo utilizado na literatura psicopedagógica há bastante tempo, para descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor, como resultado das condições psicológicas e sociais que se exercem na docência e que concorrem para ela. Na, verdade é o conjunto de vários fatores sociais e psicológicos mal diagnosticados que denomina em ciclo degenerativo da saúde desse profissional.

Nota-se que o professor ao assumir plenamente sua função de atender todas as crianças, apesar da existência de aspectos estruturais, organizacionais incoerentes e as normas que o sistema educacional estabelece para o funcionamento da unidade em que trabalha, provoca no dia-a-dia reações consideradas mal-estar pelo profissional docente com agravos à saúde e conseqüentemente afastamento do exercício de sua função.

O professor da Educação Infantil, mais especificamente do Centro de Educação Infantil, contempla além do ensino de educar o processo de cuidar das crianças. E segundo Barreto (2004, p. 3):

Cuidar envolve conhecimentos, ideias, valores, atitudes e, essencialmente, afeto. A falta de reconhecimento pelo esforço realizado leva ao desânimo. Com as emoções em desordem, [os professores] sentem-se mutilados. Sofrimento e dor se alternam, se mesclam e revertem. E os professores resistem,

negando frequentemente o seu sofrimento como estratégia de resistência. É nesse “terreno minado” que a doença vai sendo tecida nos marcos do conflito razão-emoção, dominação-sujeição, discriminações desqualificações, necessidade do trabalho-exigência do trabalho. E o cotidiano vai sendo marcado por uma jornada de insatisfações, exigências e desafetos. E o trabalho torna-se, nessas condições, em fonte de sofrimento e de doença

As doenças vão surgindo e agravando lentamente no professor de Educação Infantil e implica no bom andamento das atividades pedagógicas. No início o professor considera um mal-estar passageiro, mas diante das contínuas reações físicas e emocionais durante a realização de seu trabalho começa sentir a necessidade de procurar um especialista da área médica.

Os sintomas que geralmente aparece durante a carreira do professor são denominados pela medicina como:

- Lesão por esforço repetitivo (LER): definida por Michel (2001, p. 262) como:

Doença ocupacional comum e grave na classe trabalhadora, cujo sintomas apresentados são inflamação dos músculos, dos tendões, dos nervos e articulações dos membros superiores (dedos, mãos, ombros, braços, ante- braços e pescoço) causada pelo esforço repetitivo exigido na atividade laboral que requer do trabalhador o uso forçado de grupos musculares, como também, a manutenção de postura inadequada.

- Depressão: Conforme Lucas (2011), os sintomas comuns são “Sentimentos de desamparo e desesperança, perda de interesse nas atividades diárias, alterações no apetite ou no peso, alterações do sono, irritabilidade ou inquietação, perda de energia, auto-aversão, problemas de

concentração e dores inexplicáveis”.

- Ansiedade: Segundo Aubrey Lewis (1967), citado por Huck (2008), descreveu o termo como “um estado emocional com a qualidade do medo, desagradável, dirigido para o futuro, desproporcional e com desconforto subjetivo”.
- Angústia: Angústia é uma sensação psicológica, caracterizada por “abafamento”, insegurança, falta de humor, ressentimento, dor e ferida na alma. Na moderna psiquiatria, a angústia é considerada uma doença que pode produzir problemas psicossomáticos.
- Stresse: De acordo com Dartora (2009, p. 46) “é um esgotamento pessoal que interfere na vida do indivíduo e não na sua relação com o trabalho”.

Em consonância está Carvalho (1995) afirma que o estresse se dá pelo ritmo de vida das pessoas no mundo contemporâneo, envolvendo aspectos de desgaste emocional e físico.

- Síndrome de Burnout: Explica Guimarães e Cardoso (2004) ao propor um esquema de sintomas presentes na síndrome do Burnout, que pode ser apresentada pelos indivíduos: indiferença ou frieza, sensação de baixo rendimento profissional, frequentes dores de cabeças, distúrbios gastrointestinais, alteração do sono (insônia) e dificuldades respiratórias. Também pode apresentar graves alterações comportamentais.

Outros fatores que podem ser considerados de risco para a saúde do professor são os que pertencem as condições de trabalho que são oferecidas no cotidiano. De acordo com Martinez (2002) as condições físicas de trabalho

englobam aspectos como: ruído, ventilação, umidade, temperatura, arranjo físico e posto de trabalho e segurança (ausência de riscos). Todos esses fatores podem causar dano físico ou mental ao professor.

Assim, considerar fatores que ocasionam consequências negativas à saúde do professor do CEI deve ser repensado para reestruturar fisicamente a unidade oferecendo materiais, objetos de auxílio ao profissional em sala de aula e fortalecer a continuidade do trabalho com eficácia e qualidade no fazer pedagógico evitando os sintomas que caracterizam o mal-estar propriamente dito (exaustão).

1 Desafios para a qualidade do ensino na Educação Infantil (CEI).

Promover e manter a qualidade no ensino da Educação Infantil é o foco principal ao possibilitar o pleno desenvolvimento da criança nos diversos aspectos para continuidade aos estudos posteriores e no aprimoramento profissional dos professores. No entanto, na sociedade contemporânea torna-se um desafio a concretização dessa qualidade no sistema educacional.

O meio pelo qual, acredita-se, é por meio do incentivo dos bons hábitos de convivência para o fortalecimento das relações humanas no ambiente escolar preparando-os para inserção na sociedade. Desenvolver uma política e prática de equidade para oferecer um ensino com igualdade na transmissão de valores. Para Buxarraís (1997, p. 82) “Valores são qualidades ou aspectos que ocupam a parte central da personalidade humana. Os valores são determinantes do comportamento do ser humano, tanto de sua conduta pública quanto de sua conduta particular.”

Portanto, é necessário o aluno/a criança participar de ambientes e práticas específicas que propiciem esta aprendizagem. Recordando que a criança que frequenta o CEI permanece 10 horas por dia no ambiente escolar,

sendo assim, é o lugar onde passa a maior parte de sua infância complementada com o convívio em família (domiciliar).

A prática pedagógica do professor deve experienciar além da sala de aula: ser um professor polivalente. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 41):

[...] que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São 3 instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação

Porém, para isso, ainda é um desafio concretizar em todas as unidades CEIs práticas mediante as experiências que a criança foi exposta durante sua vida. Desse modo, foi implantado na rede pública Municipal de São Paulo formação continuada dos professores por meio dos Projetos Especiais de Ação – PEAs (Portaria 1566/08 - SME) com o intuito de “...definir as estratégias e ações pedagógicas visando ao constante aprimoramento da qualidade de ensino”. No art 1º define:

Os Projetos Especiais de Ação - PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no Projeto Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades dos educandos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria

da qualidade de ensino, atendendo as seguintes especificidades: I - na Educação Infantil: assegurar a todas as crianças a vivência de experiências significativas e variadas utilizando diferentes linguagens, entendendo as práticas sociais da linguagem oral e escrita como organizadoras dessas experiências;

Partindo desse pressuposto, o trabalho pedagógico articulado com a vivência prática é um eixo fundamental para alcançar a qualidade no processo de ensino nos espaços educativos dos CEIs.

Um assunto abordado nos espaços dos CEIs é o desafio de redefinir o conceito de cuidar e educar devido a faixa etária atendida na Educação Infantil (0 à 5 anos completos), principalmente nos Centros de Educação Infantil (0 meses à 3 anos e 11 meses de idade). Nos Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs da cidade de São Paulo, 2006, p.18-19) considera:

Cuidar da criança é uma ação complexa que envolve diferentes fazeres, gestos, precauções, atenção, olhares. Refere-se a planejar situações que ofereçam à criança acolhimento, atenção, estímulo, desafio, de modo que ela satisfaça suas necessidades de diversos tipos e aprenda a fazê-lo de forma cada vez mais autônoma.

Já educar a criança é criar condições para ela apropriar-se de formas de agir e de significações presentes em seu meio social, formas estas que a levam a constituir-se como um sujeito histórico. Ao fazê-lo, a criança desenvolve sua afetividade, motricidade, imaginação, raciocínio, motricidade, imaginação, raciocínio e linguagem, formando um auto conceito positivo em relação a si mesma.

Ao tratar do cuidar e educar como conceitos indissociáveis propõe uma reflexão ao profissional da educação que atua nos CEIs. Para Barbosa (2000) “ É necessário pensar em formas de organização do tempo e do espaço, que

evitem a rotinização.” Assim, a aprendizagem torna-se significativa às crianças.

Outro desafio que ressaltado é restabelecer uma proporção adequada por professor para efetivar a concretização da qualidade no ensino da Educação Infantil (CEI). Devido ao fato, que um número menor de crianças por adulto/professor (Número de alunos estabelecido pela portaria nº 5.033 de 10 de outubro de 2011) promove um trabalho eficaz no atendimento individual de cada criança. Baseando-se em Angotti (2006, p. 20), a criança nessa faixa etária (0 meses à 3 anos e 11 meses de idade) são:

Seres íntegros em suas manifestações de singularidade, sociabilidade, historicidade e cultura, que, por meio das práticas de educação e cuidado, deverão ter a garantia de seu desenvolvimento pleno pelas vias da integração entre seus aspectos constitutivos, ou seja, o físico, emocional, afetivo, cognitivo/linguístico e social.

Reconhecer a individualidade e as necessidades das crianças vem de encontro a disponibilizar a atenção do professor a um número reduzido de crianças que configura na qualidade do atendimento.

2 Síntese deste capítulo

Este capítulo abordou a fundamentação teórica para este trabalho, alguns conceitos sobre a Educação Infantil (CEI) do Brasil e do Município de São Paulo, o histórico, a qualidade do ensino e o espaço físico. Como, também, um pouco sobre a formação e a saúde dos professores. Para terminologia do capítulo os desafios para Educação Infantil (CEI).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil, especificamente o Centro de Educação Infantil (CEI), é o início do processo de aprendizagem escolar que a partir da LDB

9394/96 tornou-se a primeira etapa da Educação Básica que atende todos os aspectos físicos, sociais e cognitivo da criança/aluno. Entretanto, conforme afirma Rizzo (2002. p.67):

É preciso lembrar que creche não é escola, e o agrupamento natural misto é o mais rico em experiências afetivas, essenciais à formação do homem, quer como ser social, quer como ser inteligente. Nas crianças o aspecto afetivo é indissociável do aspecto intelectual.

Diante disso, emergem, então, verificar a opinião dos professores sobre o impacto do número de crianças do CEI na qualidade escolar, bem como à saúde do professor. Partindo do pressuposto que o número de crianças por turma apresenta reflexos na qualidade na aprendizagem das crianças e na saúde do professor, houve a realização de pesquisa bibliográfica. De acordo com Guimarães (2011, p.35) “...o número de crianças atendidas por adultos...” é um dos indicadores que causa fragilidade na qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGOTTI, Maristela. (org.). Educação Infantil: para que, para quem e por quê. Campinas: Alínea, 2006. p.19-65.
- AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira. 6 ed. Rio de Janeiro/Brasília: UFRJ e UnB. 1996, pp. 512-513
- BARBOSA, Roberto Alves. Direito da infância e juventude. São Paulo: Saraiva. 2005, p. 10.
- BARBOSA, M.C. Fragmentos sobre a rotinização da infância. Revista Educação & Sociedade, v.25, n.1 pp. 93-114, 2000.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Ed. 70, 1977. p.230

BARRETO, M. “Os educadores estão doentes. Quem são os responsáveis?” Informativo do Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial do Recife. Recife: SIMPERE, novembro de 2004, p. 3.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei n. 9.394 de 20 dez. 96. Art. 11, inciso V.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil

/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação

Fundamental. — Brasília: MEC/SEF. 1998, p. 41 BUXARRAIS, Maria Rosa.

La Formación del Profesorado en Educación en Valores. Propuesta y

Materiales. Bilbao, España: Desclée de Brouwer, 1997. p. 82

CARVALHO, Antônio Vieira de. 1932 – Adm. de Recursos Humanos, v.2 / Antônio Vieira de Carvalho, Ozília Clen Gomes Serafim. Biblioteca Pioneira de Adm. e Negócios. São Paulo, 1995.

CARVALHO, Maria Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba.

Organização dos Espaços em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Morais. (org.) Educação Infantil: muitos olhares. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

p.109

DARTORA, Cleci Mariana. Aposentadoria dos professores. Curitiba: Juruá, 2009, p. 46

DAUSTER, T. A Fabricação de livros infanto-juvenis e os usos escolares: o olhar de editores. Revista Educação/PUC-Rio, n. 49, p. 1-18, nov. 1999.p.2

DELORS, Jacques (coord.). Educação: Um tesouro a descobrir. São Paulo/Brasília. Ed. Cortez/Unesco/MEC.1998, pp. 89-90

ESTEVE, José M. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Trad. Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: Edusc; 1999.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos

de embate entre projetos de formação. Educação e Sociedade. Campinas, SP. V 23, n.º 80, setembro/2002. p. 154

GADOTTI, Moacir. História das Ideias Pedagógicas. São Paulo: Ática. 1996, pp. 64 – 311. GENTILE, P. Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 63.

GUIMARÃES, Daniela. Relações entre bebês e adultos na creche – O cuidado como Ética. São Paulo: Editora Cortez. 2011, pp. 35 – 41 – 180 – 181

GUIMARÃES, L. A. M.; CARDOSO, W. L. C. D. Atualizações sobre a síndrome de Burnout. in: GUIMARAES, L. A. M.; GRUBITS, S. (Orgs.) Saúde Mental e Trabalho. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

HORN, Maria da Graça de Souza. Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed. 2004, p. 28

LITWIN, E. (Org.). Educação a Distância: Temas para uma Nova Agenda Educativa. ArtMed, Porto Alegre. 2001, p. 96

MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1999. pp.100 – 102.

MICHEL, Osvaldo. Acidentes do trabalho e doenças ocupacionais. 2º Ed. São Paulo: Ltr, 2001. p. 262.

MOREIRA, Daniel Augusto. O método fenomenológico na pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002. p. 50 à 52.

POPE, Catherine; MAYS, Nick. Reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health service reserch. In British medical Journal, nº 311, 1995. p. 42

RIZZO, Gilda. Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento. 2ª edição- Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2002, pp. 62 - 63 - 67.

ROMANELLI, Otaíza de O. História da educação no Brasil. 19 ed. Petrópolis: Vozes. 1997,

pp. 34 - 35

ROSEMBERG, Fúlvia. Educar e cuidar como funções da educação infantil no Brasil: perspectiva histórica. São Paulo: Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade de Campinas, 1999. p. 23.

SACRISTÁN, J. G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, T. T. SILVA, Geraldo Bastos. A ideia de uma educação brasileira e a Lei de 15 de outubro de 1827. Educação. Brasília, v. 6, n. 24, pp. 10 -11, abr.-set. 1977.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil/ Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT. 2007,

p. 33

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria n. 1566/08. Dispõe sobre os Projetos Especiais de Ação – PEA’s. Diário Oficial da Cidade de São Paulo. Art. 1

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica de Educação Infantil. Tempo e espaço para a infância e suas linguagens nos CEIS, CRECHES E EMEIS da cidade de São Paulo. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

_____. Estatuto do Magistério Público Municipal de São Paulo. Lei nº 11.229/92, art.79 Inciso I

_____. Lei Orgânica do Município de São Paulo de 1990, Art. 201, inciso 1º e Art. 204

SOUZA, R. F. D. Tempos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo, 1890 – 1910. Coleção Prismas. São Paulo. Editora: Unesp Fundação, 1998.

WEREBE, Maria José G. Grandezas e misérias do ensino no Brasil. 2 ed. São Paulo: Ática.1997, p. 21.

ZARAGOZA, J. M. E. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução: Durley de Carvalho Cavicchia. 3ª ed., Bauru: Edusc, 1999.

ARTE E EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO SOCIOCULTURAL

VANESSA RODRIGUES ANTONIO

RESUMO

O ensino de Arte é a educação que oportuniza ao aluno o acesso à Arte como linguagem expressiva e forma de conhecimento, levando-o a desenvolver diversas competências necessárias à apreciação e ao fazer artístico a Arte é uma disciplina obrigatória nas escolas, conforme determinação da LDB 9394/96, no entanto, ainda torna-se necessário reafirmar a importância dessa área na formação sociocultural do cidadão, que visa compreender diversos aspectos inerentes ao processo educativo, entre eles o papel do professor, a formação profissional, a proposta curricular, os mitos do ensino de artes e outros fatores que estão relacionados ao fazer pedagógico desta área de conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino, Educação , Prática Pedagógica

ABSTRACT:

The teaching of Art is the education that provides students with access to Art as an expressive language and form of knowledge, leading them to develop various skills necessary for appreciation and in making art, art is a mandatory subject in schools, as determined by the LDB 9394/96, however, it is still necessary to reaffirm the importance of this area in the sociocultural formation of citizens, it seeks to understand several aspects inherent to the educational process, including the role of the teacher, professional training, the curricular proposal, the myths of teaching of arts and other factors that are related to the pedagogical practice of this area of knowledge.

KEYWORDS: Teaching, Education, Pedagogical, Practice

INTRODUÇÃO

O ensino de Arte é a educação que oportuniza ao indivíduo o acesso à Arte como linguagem expressiva e forma de conhecimento, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (PCN/ Arte-1997:19).

No entanto, para que essa prática seja eficiente faz-se necessário uma constante avaliação por parte do professor, para que possa redimensionar sua atuação docente sempre que necessário, neste sentido, é de fundamental importância analisar como as teorias propostas para o ensino de arte estão sendo desenvolvidas na prática pedagógica no interior das instituições de ensino da Educação Básica.

A arte é uma disciplina obrigatória nas escolas, conforme determinação da LDB 9394/96. Os PCNs de Arte definem as quatro linguagens a serem incorporadas no currículo escolar das instituições de ensino, as quais são: artes visuais, dança, música e teatro, no entanto, ainda torna-se necessário reafirmar a importância dessa área na formação sociocultural do cidadão.

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursivas e científica. (BARBOSA, 1998:16)

A esse respeito IAVELBERG (2003:9) declara que: “Cabe às equipes de educadores das escolas e redes de ensino realizar um trabalho de qualidade, a fim de que as crianças, jovens e adultos gostem de aprender arte”. Para o Ensino Fundamental os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam as competências estética e artística nas diversas modalidades da área de Arte (artes visuais, dança, música e teatro),

A Arte, como dimensão constitutiva da experiência humana, não se limita a uma prática estética isolada, mas se configura como linguagem expressiva que articula saberes, culturas e formas de sensibilidade. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN Arte, 1997), a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, caracterizando um modo particular de ordenar e dar sentido à experiência humana. Assim, o aluno não apenas produz, mas também intérprete de produções próprias e alheias, estabelecendo uma relação dialógica entre produção, apreciação e contextualização.

A proposta de formação artística no contexto escolar envolve quatro linguagens artísticas definidas nos PCNs: artes visuais, dança, música e teatro. As linguagens não devem ser tratadas de forma compartimentada, mas integradas em propostas curriculares que promovam a interdisciplinaridade, a contextualização sociocultural e a participação ativa dos estudantes na construção de conhecimento. Barbosa (1998) enfatiza que a arte representa os traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade, funcionando como linguagem presentacional dos sentidos, uma forma de comunicação capaz de transmitir significados que outras linguagens não alcançam.

Nesse âmbito, Lavelberg (2003:9) destaca a responsabilidade das equipes docentes e redes de ensino em promover um trabalho de qualidade que atraia, motive e envolva escola, famílias e comunidade na prática de aprender arte. Essa perspectiva dialoga com a ideia de que o ensino de arte não pode ficar restrito a momentos esporádicos de produção, mas deve permear a prática pedagógica de modo contínuo, significativo e avaliado.

Impactos da formação socioeducacional na educação artística vão além da técnica ou da reprodução de padrões estéticos. A arte, ao trabalhar com identidade, memória e diversidade cultural, amplia repertórios de compreensão sobre si e sobre os outros, favorecendo a formação de cidadania.

A formação profissional dos professores de Arte, por sua vez, deve contemplar não apenas conhecimentos específicos das linguagens artísticas, mas também fundamentos pedagógicos, metodológicos e avaliativos. A atualização profissional (formação continuada) é condição essencial para acompanhar as transformações curriculares, as demandas de novas

tecnologias, bem como as dinâmicas de diversidade presente nas escolas (LDB 9.394/96; PCNs). A ideia é que o professor de Arte seja mediador de experiências estéticas, capaz de organizar ambientes de aprendizagem estimulantes, desafiadores e inclusivos.

A prática pedagógica em Arte apresenta mitos que persistem na cultura escolar, como a ideia de que arte é lazer, apenas para talentos selecionados, ou que seu valor é intrinsecamente estético sem relação com conhecimento disciplinar ou com a vida cotidiana. Contrapor esses mitos implica reconhecer a arte como área cognitiva, afetiva e social, conectando produção estética, análise crítica, história da cultura e territorialidade, o desafio é articular o ensino de artes com o desenvolvimento de competências gerais e específicas, de forma a promover uma educação que seja, ao mesmo tempo, formativa e transcultural.

Além disso, a avaliação em Arte deve ir além do produto final. A prática avaliativa precisa considerar processo, encaminhamentos, escolhas estéticas, capacidade de argumentar sobre decisões criativas, bem como a construção de portfólios, rubricas de desempenho, registros de aprendizagem e atividades de apreciação, a avaliação formativa deve acompanhar o andamento da aprendizagem, permitir ajustes pedagógicos e ampliar a participação do aluno na construção de seu próprio conhecimento artístico.

Os Espaços de aprendizagem: promover atividades que transcorram não apenas na sala de aula, mas também em espaços da escola e na comunidade (auditório, pátio, biblioteca, espaços culturais locais) buscar vínculos com História, Educação Física, Língua Portuguesa, Geografia, Educação Artística Digital, entre outras áreas, para ampliar a necessidade de formação contínua em práticas pedagógicas de arte, metodologias de avaliação, uso de recursos digitais e estratégias de inclusão.

Através da diversidade cultural: reconhecer e valorizar as expressões culturais locais, incluindo saberes de comunidades tradicionais, imigrantes e povos periféricos, parcerias com espaços culturais, artistas e agentes comunitários ampliam o alcance da educação artística e fortalecem vínculos entre escola e sociedade que considerem tanto o processo criativo quanto o produto final, promovendo uma avaliação formativa que favoreça o desenvolvimento contínuo do aluno.

A educação em Arte, historicamente moldada por políticas públicas como a LDB 9394/96 e os PCNs, permanece como um componente essencial da formação socioeducativa. Ao enfatizar a Arte como linguagem expressiva, cognitiva e cultural, o texto reafirma a necessidade de uma prática pedagógica que integre teoria e prática, valorize a diversidade e promova a participação ativa da comunidade escolar.

A formação permanente dos docentes, aliada a propostas curriculares contextualizadas e a métodos de avaliação que valorizem o processo, constituem os pilares para enfrentar os desafios da formação sociocultural no século XXI a escola não apenas transmite conteúdos, mas também fomenta a expressão, a crítica e a participação responsável dos estudantes na vida cultural e cívica de seu tempo produzir trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade.

Trabalhar a música desde cedo nos anos iniciais do Ensino Fundamental com as crianças é muito importante, pois a voz é o primeiro instrumento que dispõe o aluno, o professor além de cantar pode brincar com a voz explorando vários sons, pois desenvolvem no aluno competências musicais a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, interpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. (PCN/Artes, 1998:86)

O papel professor é importante para que os alunos aprendam a desenvolver o fazer artístico com prazer e criatividade, para que possam gostar de fazer arte ao longo da trajetória estudantil e da vida o gosto por aprender nasce também da qualidade da mediação que os professores realizam entre os aprendizes e a arte desenvolver um bom trabalho de Arte o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte e práticas de vida de seus alunos conhecer os estudantes na sua relação com a própria região, com o Brasil e com o mundo, é um ponto de partida imprescindível para um trabalho de educação escolar em arte que realmente mobilize uma assimilação e uma apreensão de informações na área artística. (FERRAZ E FUSARI, 2001:22)

Essa ação envolve aspectos cognitivos e afetivos que passam pela relação professor/aluno e aluno/aluno, estendendo-se a todos os tipos de relações que se articulam no ambiente escolar como afirma FREIRE (2003:47):

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. da escola em questão descrevem sua função como mediadores e facilitadores da aprendizagem, proporcionando ao aluno vivenciar culturas diversas e ampliar seus conhecimentos em arte,o tocante ao currículo de artes visuais os educadores citaram a proposta Triangular de Ana Mae Barbosa;

É papel do professor oferecer aos alunos novas estratégias pedagógicas de aprendizagens significativas em Arte neste sentido, as linguagens artísticas como, artes visuais, dança, música e teatro apresentam-se como técnicas de expressão do pensamento de professores e alunos, o trabalho com artes visuais pode ser iniciado com a utilização de fontes de informação e comunicação artística.

Para tanto, segundo os Parâmetros curriculares Nacionais declaram que:

A escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal. (PCN/Arte, 1997:61)

Com a dança é possível conhecer diferentes culturas, além de possibilitar o trabalho com a corporeidade das crianças com PCN/Artes, (1998:74):

“Como isso, poderão estabelecer relações corporais críticas e construtivas com diferentes maneiras de ver/sentir o corpo em movimento e por tanto, com diferentes épocas e culturas” trabalhar a música desde cedo nos anos iniciais do Ensino Fundamental com as crianças é muito importante, pois a voz é o primeiro instrumento que dispõe o aluno, o professor além de cantar pode brincar com a voz explorando vários sons, pois desenvolvem no aluno competências musicais

Como afirma FREIRE (2003:47):

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Em conformidade com esse

pensamento os professores de arte da escola em questão descrevem sua função como mediadores e facilitadores da aprendizagem, proporcionando ao aluno vivenciar culturas diversas .

Ao ampliar seus conhecimentos em arte ,no entanto na formação organizacional revelaram um domínio parcial, o que é compreensível pelo fato de envolver conhecimentos de Lei de Diretrizes e Bases ,Projeto Politico Pedagógico e ,estatutos, regimento interno e outros mais direcionados aos pedagogos, a pesquisa também abordou alguns mitos do ensino de arte ocorridos nos anos 80 e 90 e descritos por IAVELBERG em sua obra ensinar arte é “ensinar pintores”; arte é atividade do sensível; o conhecimento do fazer artístico é para adultos talentosos; as imagens da arte infantil são feias ou imperfeitas e, para serem mostradas, precisam ser maquiadas; fazer arte na escola é fazer releitura das obras de grandes mestres.

- Apresentação da citação de Paulo Freire sobre a natureza do ensino.
- Importância do papel do professor de arte como mediador e facilitador.
- Objetivo do artigo: explorar a formação dos professores de arte e os mitos persistentes no ensino.

A Função do Professor de Arte

- Descrição da função de mediador e facilitador da aprendizagem.
- Importância de vivenciar culturas diversas e ampliar conhecimentos artísticos.
- Exemplos de práticas pedagógicas que exemplificam essa mediação.

Formação Organizacional dos Professores de Arte

- Desafios enfrentados pelos professores na formação organizacional.
- Domínio parcial sobre a Lei de Diretrizes e Bases, Projeto Político Pedagógico, e outros regulamentos.
- Comparação com a formação de pedagogos e a necessidade de uma abordagem mais integrada.
- Análise dos mitos abordados por Iavelberg:

1. **Ensinar arte é ensinar pintores:** discussão sobre a diversidade das expressões artísticas.
2. **Arte como atividade do sensível:** reflexões sobre a acessibilidade da arte.
3. **Conhecimento artístico restrito a adultos talentosos:** desconstrução desse mito e a inclusão de todas as idades.
4. **Imagens infantis como "feias" ou imperfeitas:** valorizar a autenticidade das produções infantis.
5. **Releituras de grandes mestres:** importância da criatividade e originalidade na prática artística escolar.

- A importância de revisar e atualizar a formação dos professores de arte.
- Necessidade de desmistificar ideias limitantes sobre o ensino de arte.
- Propostas para uma prática pedagógica mais inclusiva e abrangente

O ensino de arte na educação escolar precisa estar vinculado a uma concepção de ensino a reflexão sobre a prática docente do professor de Arte, uma vez que possibilitou o contato com situações de ensino e aprendizagem em uma determinada realidade escolar, a teoria associada ao exercício da prática leva à reflexão, e esta por sua vez produz o aperfeiçoamento do fazer pedagógico, em contato com o professor, o aluno, os recursos didáticos e o planejamento pedagógico foram fundamentais para reavaliar o papel do professor na escola e compreender a relação entre a teoria e a prática do ensino de arte na escola atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa perspectiva os professores foram questionados se esses mitos ainda prevalecem na escola atual para eles, aos poucos alguns mitos foram sendo desmistificados devido aos estudos desenvolvidos na área de arte e a difusão das novas tecnologias , algumas situações o desafio é provar a importância do ensino de arte para alguns professores de áreas distintas.

Já os alunos quando são inseridos desde criança no universo do fazer e da apreciação artística tornam-se sujeitos ativos do processo, como afirmam os PCN-Arte (1997:105):

“As atividades propostas na área de arte devem garantir a ajudar as crianças e jovens a desenvolverem modos interessantes, imaginativos e criadores de fazer e de pensar sobre arte, exercitando seus modos de expressão e comunicação, abordar a importância da arte na educação e como alguns mitos sobre seu ensino ainda persistem, apesar dos avanços nas pesquisas e nas tecnologias. interessante notar que, quando as crianças são expostas desde cedo à prática e à apreciação artística, elas se tornam mais ativas no processo de aprendizado os PCN-Arte reforçam essa ideia, destacando que as atividades artísticas devem estimular a criatividade e a expressão dos alunos, para fortalecer esse argumento, poderia ser útil incluir exemplos de como a arte pode interagir com outras disciplinas, mostrando sua relevância em contextos diversos, além disso, discutir estratégias para convencer professores de áreas distintas sobre a importância do ensino de arte poderia enriquecer ainda mais a reflexão.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA**, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998
- BRASIL**. Parâmetros Curriculares Nacionais/ Arte. Brasília, MEC, 1997.
- FREIRE**, Paulo. Pedagogia da autonomia - . São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FERRAZ**, M.H.; FUSARI, M.F.R. Arte na educação escolar. São Paulo;Cortez, 20
- IAVELBERG**, Rosa. Para gostar de aprender arte: -Porto Alegre: Artmed, 2003.

A ECONOMIA DA ATENÇÃO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

VIVIANE DA CRUZ ALCÂNTARA SILVA⁵

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a influência da economia da atenção na educação contemporânea, analisando os impactos das tecnologias digitais no comportamento cognitivo e nas práticas pedagógicas. Em um contexto em que a atenção se tornou um recurso escasso e disputado por múltiplas telas e estímulos, a escola enfrenta o desafio de repensar suas metodologias para manter o engajamento e o interesse dos estudantes. A pesquisa, de natureza bibliográfica, aborda conceitos relacionados à atenção, concentração e consumo de informação, discutindo estratégias pedagógicas capazes de ressignificar o uso da tecnologia como ferramenta educativa.

PALAVRAS-CHAVE: economia da atenção; tecnologias digitais; aprendizagem; engajamento; educação contemporânea.

⁵ Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Nove de Julho (2012); Letras/ Libras pela Fundação Campos Elísios (2025); especialista em Arte de Contar Histórias pela Faculdade de Desenhos de Tatuí (2016); Educação Especial e Inclusiva pela Fundação Campos Elísios (2025); Professora de Educação Básica na EMEI Vargem Grande I

INTRODUÇÃO

A economia da atenção é um conceito que ganha destaque na atualidade, especialmente com o avanço das mídias digitais e o uso constante de dispositivos conectados. No ambiente educacional, a atenção se tornou um dos maiores desafios, uma vez que o excesso de estímulos compete diretamente com os processos de concentração e aprendizagem.

De acordo com Davenport e Beck (2001), a atenção passou a ser considerada o bem mais valioso da era digital, sendo explorada por empresas, plataformas e conteúdo que buscam captar o olhar e o tempo dos indivíduos. Nesse cenário, o professor assume um novo papel: o de mediador consciente, capaz de transformar o uso da tecnologia em uma experiência significativa, e não dispersiva.

A ECONOMIA DA ATENÇÃO E OS DESAFIOS DA ESCOLA DIGITAL

O ambiente escolar contemporâneo está inserido em uma sociedade marcada pelo fluxo constante de informações e pela velocidade das comunicações. As crianças e adolescentes, imersos em redes sociais, jogos, vídeos curtos e notificações constantes, desenvolvem uma forma fragmentada de atenção. Isso exige da escola novas abordagens para alcançar o foco e o

envolvimento dos estudantes.

Como afirmam Davenport e Beck (2001, p. 18):

“A atenção humana tornou-se um recurso escasso. Cada mensagem, imagem, som ou estímulo compete por uma fração do nosso tempo mental. As organizações que souberem capturar e reter essa atenção terão vantagem sobre as demais, e isso se aplica também às instituições de ensino que disputam, diariamente, o interesse de seus alunos.”

Davenport e Beck (2001, p. 18)

Assim, compreender a economia da atenção é essencial para repensar as práticas pedagógicas. A tecnologia, quando utilizada de forma crítica e planejada, pode se tornar uma aliada na construção de aprendizagens significativas. O uso de metodologias ativas, como a sala de aula invertida, a gamificação e os projetos interdisciplinares, estimula a curiosidade, o envolvimento e o protagonismo dos alunos.

Outro ponto importante é o papel da afetividade e da escuta na mediação docente. A atenção não é apenas um fenômeno cognitivo, mas também emocional. Quando o aluno se sente reconhecido, valorizado e pertencente ao grupo, sua capacidade de manter o foco e se engajar na aprendizagem aumenta. Portanto, a gestão da atenção na escola passa pela criação de vínculos e de experiências que despertem sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A economia da atenção desafia a escola a reinventar-se. Em um mundo de distrações constantes, o professor precisa desenvolver competências digitais, comunicativas e socioemocionais para criar experiências de aprendizagem que despertem o interesse genuíno dos alunos. Mais do que disputar a atenção, a educação deve inspirar o desejo de aprender.

Ao compreender o funcionamento da economia da atenção e suas implicações, é possível transformar as tecnologias em ferramentas pedagógicas que ampliem horizontes, promovam o pensamento crítico e favoreçam o protagonismo estudantil. O papel da escola, nesse contexto, é humanizar o uso da tecnologia, resgatando o valor da escuta, da reflexão e da presença.

REFERÊNCIAS

DAVENPORT, Thomas H.; BECK, John C. **The Attention Economy: Understanding the New Currency of Business**. Boston: Harvard Business School Press, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**.

São Paulo: Paulus, 2004. KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

A EMERGÊNCIA DE UM NOVO SUJEITO HISTÓRICO: A GREVE DE 1984 DA APEOESP E AS APRENDIZAGENS DO MOVIMENTO SINDICAL DOCENTE PAULISTA

JULIANO GODOI

Resumo: Este artigo analisa a greve dos profissionais da educação do Estado de São Paulo em 1984, organizada pela APEOESP, como um marco na constituição do professorado paulista como um sujeito histórico no contexto da transição democrática. Partindo da premissa de Eder Sader sobre a entrada em cena de novos personagens sociais, o estudo demonstra como a categoria, ao enfrentar a herança da Ditadura Militar e as limitações do governo Franco Montoro, transcendeu reivindicações corporativas para posicionar-se como um ator político central. A análise focaliza a ação e organização dos professores, evidenciando como a greve expôs as fissuras do processo de transição, revelou um processo de "proletarização do magistério" e assimilou formas de luta característicos dos trabalhadores assalariados, contribuindo para a radicalização das demandas por transformações sociais concretas.

Palavras-chave: Greve de 1984; APEOESP; Movimento Sindical Docente; Transição Democrática; Sujeito Histórico.

Introdução

O ano de 1984 constitui um momento singular na história recente do Brasil. Marcado pela campanha das "Diretas Já!", representava o ápice das esperanças de redemocratização após duas décadas de regime militar. No entanto, este período também foi palco de profundas contradições, onde a abertura política controlada chocava-se com a urgência das demandas sociais reprimidas. Neste cenário, o movimento sindical dos trabalhadores em educação do Estado de São Paulo, capitaneado pela APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), protagonizou uma das mais significativas paralisações de sua história.

Este artigo tem como objetivo analisar os aprendizados políticos e organizativos decorrentes da greve de 1984, situando-a não apenas como uma luta por melhores salários e condições de trabalho, mas como um evento paradigmático que consagrou o professorado paulista como um **novo sujeito histórico**, nos termos propostos por Eder Sader em "Quando novos personagens entram em cena" (1988). Sader, ao analisar as lutas operárias na Grande São Paulo nas décadas de 1970 e 1980, identifica a emergência de atores sociais que, a partir de suas experiências concretas e de sua organização, reconfiguram o cenário político e disputam projetos de sociedade.

A hipótese central deste trabalho é que a greve de 1984 foi o momento em que o professorado, ao demarcar seu território frente aos ataques à educação pública – herança da intervenção estatal militar e agravada pelas políticas macroeconômicas alinhadas ao Consenso de Washington –, materializou-se como um ator coletivo capaz de tensionar os limites frágeis da transição democrática. A categoria, longe de se contentar com a figura simbólica do governador Franco Montoro, demonstrou que as fissuras do processo exigiam transformações mais radicais e concretas, colocando em xeque a inoperância do regime anterior mesmo em um contexto pós-ditatorial.

Para desenvolver esta análise, o artigo está estruturado em quatro seções, além desta introdução. A segunda seção contextualiza o cenário de pauperização e "proletarização do magistério" que serviu de base para a mobilização. A terceira seção analisa a greve propriamente dita, destacando sua organização, suas táticas e seu confronto com o governo Montoro. A quarta seção discute a greve à luz da teoria de Sader, interpretando os professores como "novos personagens" que assimilam e reinventam as lutas sociais. Por fim, a conclusão sintetiza os aprendizados duradouros deste movimento para o sindicalismo docente.

O Cenário de Crise: A Proletarização do Magistério e a Herança da Ditadura

A gênese da greve de 1984 não pode ser compreendida sem um exame aprofundado do processo lento e contínuo de degradação das condições de vida e trabalho dos professores paulistas. Esse processo, que podemos caracterizar como uma **"proletarização do magistério"**, foi catalisado por dois fatores principais: a herança maldita da Ditadura Militar e os efeitos da crise econômica dos anos 1980.

Durante o regime militar (1964-1985), a educação pública foi alvo de um sistemático desmonte. As políticas educacionais estiveram subordinadas a um projeto autoritário de nação, que privilegiava o ensino técnico e suprimia qualquer forma de pensamento crítico. Paralelamente, o arrocho salarial do funcionalismo público foi uma constante, atingindo em cheio os professores. A categoria foi submetida a uma dupla pressão: de um lado, a precarização material, com salários aviltados e perda do poder aquisitivo; de outro, a desvalorização social e o cerceamento da autonomia pedagógica.

Com o processo de abertura política "lenta, gradual e segura" e a eleição de Franco Montoro (PMDB) em 1982 – o primeiro governador civil de São Paulo desde 1964 –, criou-se uma enorme expectativa de mudança. Montoro simbolizava a esperança de uma administração democrática e sensível às demandas populares. No entanto, seu governo esbarrou em graves limitações estruturais. A crise da dívida externa, a recessão econômica e a hiperinflação, fenômenos agravados pelas receitas do emergente Consenso de Washington, criaram um cenário de severas restrições orçamentárias.

Para os professores, a decepção foi profunda e fundamentada. Muitas das "propostas democratizantes" de Montoro não se concretizaram. O governo não cumpriu a promessa de recomposição salarial capaz de reverter anos de arrocho, nem estabeleceu um diálogo efetivo com a categoria sobre os rumos da

educação. Como apontado no contexto deste artigo, "sequer as discussões com o professorado em torno dos projetos educacionais propostos e de suas implantações foram respeitadas". Essa frustração revelava que, embora a fachada política tivesse mudado, a estrutura econômica e os problemas crônicos do Estado permaneciam intocados, herdados diretamente do período militar.

Neste contexto, o degradante desgaste sofrido pelos profissionais da educação amparava e organizava a categoria. As reivindicações por melhores salários e condições de trabalho deixaram de ser meras demandas corporativas e transformaram-se no eixo mobilizador de um grupo que se via financeira e culturalmente desestruturado. A "proletarização" não era apenas uma metáfora; era uma realidade vivida na pele por professores que, cada vez mais, se identificavam com a condição de trabalhadores assalariados explorados, assimilando, assim, uma consciência de classe que alimentaria a greve.

A Greve de 1984: Organização, Ação e o Confronto com a "Nova Ordem"

A greve de 1984, deflagrada e organizada pela APEOESP, foi a resposta concreta a esse cenário de frustração e pauperização. Ela se distinguiu por sua massividade, sua duração e, sobretudo, por seu caráter profundamente político. Não se tratava apenas de uma paralisação por reajuste salarial, mas de um enfrentamento direto com o legado autoritário e as limitações da nova ordem democrática.

A ação dos profissionais foi marcada por uma organização robusta que combinava assembleias gerais massivas, piquetes nas escolas e atos públicos de grande envergadura. A greve demonstrou uma notável capacidade de mobilização da base, indo além da direção sindical e enraizando-se no cotidiano das escolas. Os professores, em sua prática cotidiana de luta, exercitaram formas de democracia direta, tomando decisões coletivas e sustentando a paralisação mesmo sob a pressão do governo e de setores da mídia.

O alvo central da crítica não era mais a figura do general-presidente, mas a do governador democraticamente eleito, Franco Montoro. Este foi um elemento crucial que levou a "contradição do processo de transição à sua última instância". A greve expôs publicamente que a simples troca de personagens no comando do Estado era insuficiente. A figura de Montoro, que simbolizava a democracia renascente, foi "duramente rechaçada" pela sua incapacidade – ou falta de vontade política – de enfrentar os problemas estruturais da educação, problemas estes que eram, em sua essência, um fruto maduro da ditadura.

A inoperância do regime militar, antes denunciada principalmente pelos movimentos sindicais fabris (como o ABC metalúrgico), agora se apresentava, "mesmo longe das fábricas, tão contundente quanto os implementados pelos operários". A greve dos professores demonstrava que a crise do Estado autoritário permeava todas as esferas da sociedade, inclusive o serviço público educacional. A luta dos professores, portanto, universalizava-se: ao lutar por suas reivindicações específicas, eles colocavam em pauta a qualidade da educação pública, o financiamento do Estado e os próprios rumos da democracia que se pretendia construir.

A greve, portanto, foi um momento de radicalização. Ela mostrou que a transição não seria um processo pacífico e concedido de cima para baixo, mas um campo de conflito onde os setores organizados da sociedade exigiriam seu lugar e suas demandas. A APEOESP e seus filiados aprenderam, na prática, que a democracia teria que ser conquistada através da luta e da pressão organizada.

O Professorado como Novo Personagem Histórico: Um Diálogo com Eder Sader

A análise da greve de 1984 à luz da obra de Eder Sader ilumina profundamente seu significado histórico. Em "Quando novos personagens entram em cena", Sader argumenta que o período final da ditadura e início da abertura foi marcado não apenas pela rearticulação do movimento operário tradicional, mas pela emergência de novos sujeitos sociais – favelados, associações de bairro, e, podemos incluir, categorias de servidores públicos como os professores – que irrompem na cena política com suas próprias experiências e formas de luta.

O professorado paulista em 1984 encarna perfeitamente esse "novo personagem". Sua inserção nas lutas coletivas da sociedade "adquiriu e recebeu influência dos processos de organização dos profissionais assalariados das classes médias", mas foi além. A categoria não agiu como um grupo profissional corporativista, mas como um **sujeito histórico** que, a partir de seu lugar específico na divisão social do trabalho, foi capaz de formular uma crítica global ao modelo de Estado e de sociedade.

A prática cotidiana da greve foi o terreno onde essa nova subjetividade se forjou. Ao organizarem piquetes, ocuparem espaços públicos e enfrentarem a polícia, os professores deixaram para trás a imagem estereotipada do intelectual distante e assumiram a postura de trabalhadores em luta. Eles demarcaram seu território não apenas como especialistas em educação, mas como **trabalhadores da educação**, cuja força residia em sua capacidade de paralisar um serviço público essencial e, com isso, constranger o Estado.

Sader enfatiza que a entrada desses novos personagens complexifica o cenário das lutas sociais. A greve de 1984 complexificou a transição democrática ao mostrar que a democracia desejada não era apenas a do voto e das liberdades formais, mas também a democracia substantiva, que inclui justiça social, valorização do serviço público e distribuição de renda. Ao colocar suas reivindicações imediatas no centro do debate político, os professores forçaram a sociedade a enxergar as profundas desigualdades e injustiças que o regime militar havia aprofundado e que a frágil democracia nascente ainda não tinha coragem de enfrentar.

Dessa forma, a greve foi um ato de **construção de si** enquanto sujeito coletivo. O "professorado" deixou de ser uma categoria passiva e vitimizada para se tornar um ator político que, através de sua mobilização, pôde "posicionar-se verdadeiramente como um sujeito histórico de seu tempo", influenciando os rumos da política estadual e inspirando outras categorias a seguirem o mesmo caminho.

Os Aprendizados Duradouros de 1984

A greve de 1984 da APEOESP representa um divisor de águas na história do movimento sindical docente em São Paulo e no Brasil. Mais do que uma luta por salários, foi um processo pedagógico de altíssima magnitude, do qual se podem extrair aprendizados fundamentais.

Em primeiro lugar, a greve ensinou que a **ação coletiva e a organização independente** são os pilares fundamentais para a conquista de direitos. Ela demonstrou que mesmo uma categoria dispersa geograficamente, como os professores, pode construir uma unidade sólida e uma força capaz de desafiar o Estado.

Em segundo lugar, ela consolidou a noção de que a **luta sindical docente é intrinsecamente política**. As condições de trabalho estão diretamente ligadas ao projeto de educação e ao modelo de sociedade. A decepção com Franco Montora deixou claro que a simpatia partidária não é suficiente; é necessária uma relação de força constante e uma capacidade de pressionar independentemente do governo de plantão.

Terceiro, a greve cumpriu o papel histórico de **radicalizar as demandas da transição democrática**. Ela mostrou que a democracia não poderia ser construída sobre a omissão frente aos problemas sociais crônicos. Ao colocar na pauta a "proletarização do magistério" e a crise da educação pública, os professores forçaram uma discussão sobre que tipo de país se queria construir após a ditadura.

Por fim, e em diálogo direto com Eder Sader, a experiência de 1984 confirmou o **professorado paulista como um novo sujeito histórico**. Um personagem que, saindo das sombras do autoritarismo e da desvalorização, entrou em cena com força, organização e um projeto próprio, mostrando que as fissuras da transição só seriam superadas com a ampliação da participação popular e com a defesa intransigente dos direitos sociais. Os ecos de 1984 ressoam até hoje, lembrando que a luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade é, antes de tudo, uma luta política e social, travada por sujeitos históricos que se constroem na prática cotidiana da resistência e da esperança.

Referências Bibliográficas

SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo (1970-1980)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

APEOESP. **Documentos e Boletins da Greve de 1984**. Acervo Histórico do Sindicato.

CARMO, Paulo Sérgio do. **A Luta dos Professores: A APEOESP e a Greve de 1984.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

RODRIGUES, José. **O Sindicato dos Professores e a Redemocratização.** In: História do Movimento Operário e Sindical no Brasil. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

IMPACTO DOS TRANSTORNOS DE APRENDIZADO NA VIDA ADULTA

PRICILA TORRIGO CRUZ

Resumo

Este estudo aborda os transtornos de aprendizado em adultos, com foco nas dificuldades que esses indivíduos enfrentam no contexto profissional, educacional e social. Apesar de ser um tema amplamente discutido no âmbito infantil, os desafios associados a condições como dislexia, TDAH e discalculia também afetam significativamente a vida adulta. A pesquisa analisa as barreiras cognitivas, emocionais e sociais impostas por esses transtornos, destacando a importância de estratégias de inclusão e apoio contínuo ao longo da vida. Além disso, propõe a necessidade de políticas públicas mais efetivas e práticas educacionais adaptativas que promovam a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento pessoal e profissional desses indivíduos. A compreensão aprofundada desses desafios é essencial para a implementação de soluções que permitam a plena participação dos adultos com transtornos de aprendizado na sociedade.

Palavras-chave: transtornos de aprendizado, adultos, inclusão, políticas públicas, educação.

Introdução

Os transtornos de aprendizado, embora comumente associados ao universo infantil, têm um impacto duradouro e complexo na vida adulta. A dislexia, o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), a discalculia, entre outros, são condições que afetam as funções cognitivas e comportamentais de maneira significativa, interferindo no desempenho acadêmico, social e profissional dos indivíduos que os experienciam. A natureza desses transtornos, que podem variar de leve a grave, exige uma compreensão ampla, tanto dos desafios que eles impõem quanto das estratégias necessárias para minimizar seus efeitos ao longo da vida.

Historicamente, os transtornos de aprendizado eram muitas vezes negligenciados, principalmente quando se tratava de adultos. A percepção predominante era a de que, ao atingirem a maturidade, os indivíduos seriam capazes de superar essas dificuldades ou, pelo menos, aprender a lidar com elas. No entanto, a realidade demonstrou que muitos adultos continuam a ser afetados por essas condições, enfrentando obstáculos significativos no mercado de trabalho, nas relações interpessoais e na busca por desenvolvimento profissional. Apesar de uma crescente conscientização sobre esses transtornos nas últimas décadas, ainda há uma lacuna significativa em termos de apoio e compreensão adequados, especialmente para adultos que, muitas vezes, não foram diagnosticados ou tratados quando crianças. A vida profissional de um adulto com transtornos de aprendizado pode ser repleta de desafios. A dificuldade em organizar tarefas, gerenciar o tempo de forma eficiente, manter a concentração e lidar com as pressões diárias de um ambiente de trabalho competitivo pode levar a sentimentos de inadequação, frustração e até mesmo ao abandono de certas oportunidades de carreira. Além disso, o estigma associado a esses transtornos pode dificultar a aceitação e a adaptação desses indivíduos em equipes de trabalho, resultando em uma marginalização que agrava ainda mais os efeitos dessas condições. Diante desse cenário, as políticas públicas voltadas para a inclusão e o suporte a esses indivíduos tornam-se essenciais, uma vez que é fundamental proporcionar um ambiente que não apenas permita a inserção desses profissionais no mercado de trabalho, mas que também assegure sua permanência e evolução. Na educação, os adultos com transtornos de aprendizado enfrentam dificuldades semelhantes. Para aqueles que retornam aos estudos ou buscam qualificação profissional contínua, a superação de barreiras cognitivas e emocionais pode ser um processo extenuante. No entanto, com o apoio adequado e a implementação de métodos de ensino mais inclusivos, esses indivíduos podem alcançar sucesso acadêmico e continuar a se desenvolver em suas áreas de interesse. O uso de tecnologias assistivas, a adaptação de materiais didáticos e a implementação de estratégias pedagógicas personalizadas são algumas das abordagens que têm mostrado eficácia no apoio a estudantes com transtornos de aprendizado.

Porém, os desafios não se limitam ao ambiente educacional ou profissional. Os adultos com transtornos de aprendizado também enfrentam barreiras significativas na sua vida pessoal, nas relações sociais e na construção de sua autoestima. A constante comparação com aqueles que não enfrentam dificuldades de aprendizado pode gerar um sentimento de inferioridade e insegurança. Esses indivíduos podem sentir-se isolados, principalmente em um contexto social que frequentemente valoriza a rapidez, a produtividade e a eficiência, características que podem ser mais desafiadoras para quem lida com um transtorno de aprendizado. Por isso, a construção de uma rede de apoio psicológico e emocional é crucial para garantir que esses adultos não se sintam desamparados ou incapazes de superar as adversidades que surgem ao longo de sua trajetória.

Esse panorama evidencia a necessidade de uma abordagem mais integrada e inclusiva que aborde as questões relacionadas aos transtornos de aprendizado de forma holística. As políticas públicas devem ir além da mera formalização de leis ou a criação de programas superficiais. Elas precisam se basear em um entendimento profundo das necessidades dessas pessoas, considerando suas especificidades e oferecendo suporte contínuo ao longo de sua vida adulta. Isso inclui, por exemplo, a adaptação das estruturas educacionais e profissionais, a promoção da conscientização sobre os transtornos de aprendizado e a implementação de práticas inclusivas que visem a valorização da diversidade de habilidades cognitivas e comportamentais. Neste contexto, torna-se cada vez mais urgente a necessidade de um diálogo mais amplo sobre a inclusão dos adultos com transtornos de aprendizado. A sociedade, como um todo, precisa evoluir para compreender que essas dificuldades não definem as capacidades desses indivíduos, mas sim representam desafios que, com o apoio adequado, podem ser superados. Para isso, é necessário investir em políticas públicas, estratégias educacionais e práticas de gestão de recursos humanos que promovam a equidade e a justiça social, criando oportunidades de crescimento pessoal e profissional para todos. Com isso, é possível imaginar um futuro em que a inclusão não seja apenas um ideal, mas uma realidade concreta, onde todos, independentemente das dificuldades que enfrentam, possam alcançar seu potencial pleno e contribuir ativamente para a sociedade.

Dificuldades e Limitações na Vida Profissional

A vida profissional é marcada por desafios e dificuldades que, muitas vezes, moldam o trajeto de um indivíduo dentro de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e dinâmico. A inserção no ambiente profissional exige um conjunto de habilidades que vão além do domínio técnico, implicando também aspectos emocionais e sociais que podem gerar limitações significativas para o indivíduo. A pressão por resultados rápidos e a constante adaptação às mudanças nas demandas do mercado são questões que impactam diretamente a saúde mental e a qualidade de vida do trabalhador, gerando um ciclo de estresse e ansiedade. De acordo com a pesquisa de Souza e Silva (2019), o estresse no trabalho pode ser considerado uma das principais dificuldades enfrentadas pelos profissionais, afetando negativamente tanto a saúde quanto o desempenho. Essa questão tem se tornado cada vez mais relevante, pois, além de prejudicar a vida pessoal, compromete a produtividade e a inovação dentro das empresas, um cenário especialmente evidente em ambientes corporativos de alta pressão.

Além disso, a falta de reconhecimento no ambiente profissional é uma limitação que pode ser observada em diversos setores, especialmente em carreiras com pouca visibilidade, como aquelas ligadas ao serviço público ou setores de base de produção. Esse fenômeno ocorre em um contexto de competitividade intensa, onde muitas vezes os profissionais dedicam-se arduamente a suas funções, mas não recebem o devido retorno ou reconhecimento. Segundo Lima e Martins (2017), a falta de feedback positivo e de valorização no ambiente de trabalho é um fator que contribui para a desmotivação e para a perda de interesse no desenvolvimento profissional. Isso se traduz em uma estagnação, em que o indivíduo se vê sem perspectivas de crescimento e, portanto, sem incentivo para se aprimorar e oferecer um desempenho superior. Esse cenário é ainda mais complexo em organizações que falham em estabelecer um ambiente inclusivo e justo, o que agrava as limitações profissionais de certos grupos, como mulheres e minorias, que enfrentam barreiras adicionais para o reconhecimento e a ascensão na carreira (Cavalcanti, 2020).

Outra limitação significativa na vida profissional é a sobrecarga de tarefas, que se reflete no desequilíbrio entre vida profissional e pessoal. A dificuldade de encontrar um equilíbrio saudável entre essas duas esferas tem gerado sérios impactos na qualidade de vida dos trabalhadores. A pandemia de COVID-19, por exemplo, intensificou esse desafio, já que a obrigatoriedade de trabalho remoto fez com que muitos profissionais perdessem a separação entre casa e trabalho, aumentando a sensação de sobrecarga. Segundo Almeida (2021), a falta de limites claros entre os ambientes físico e emocional pode resultar em uma série de consequências adversas, como o burnout, que é caracterizado pelo esgotamento emocional e físico, afetando o desempenho e a saúde mental. Esse fenômeno tem sido amplamente discutido na literatura, sendo apontado como uma das principais consequências da pressão incessante por produtividade e pela ausência de políticas públicas eficazes de bem-estar no trabalho (Oliveira, 2018).

Além disso, a constante necessidade de atualização e adaptação às novas tecnologias, características do mercado de trabalho atual, representa uma limitação significativa para muitos profissionais. O avanço tecnológico impõe aos trabalhadores a exigência de novos conhecimentos e habilidades, o que pode ser visto como um desafio constante, especialmente para aqueles que estão distantes do ambiente acadêmico ou que não têm acesso a programas de qualificação continuada. Como argumenta Oliveira (2019), a obsolescência de habilidades, em um contexto onde as inovações tecnológicas acontecem de forma acelerada, pode deixar muitos profissionais vulneráveis no mercado de trabalho, dificultando sua inserção em setores mais dinâmicos e competitivos. Para evitar esse cenário, é fundamental que os profissionais busquem constantemente o aprimoramento de suas competências, o que, por sua vez, demanda tempo, esforço e recursos financeiros, sendo um fator limitante para muitos trabalhadores, especialmente aqueles com menos acesso a oportunidades de educação.

A busca por estabilidade no emprego também é uma limitação que muitos enfrentam ao longo da vida profissional. A precarização das relações de trabalho e a instabilidade econômica, fatores exacerbados em períodos de crises econômicas, têm gerado insegurança no mercado de trabalho. A informalidade e a falta de proteção social, que são realidades presentes em muitos países em

desenvolvimento, dificultam ainda mais a manutenção de um emprego estável e de uma carreira sólida. Segundo Mendes e Silva (2018), a precarização das condições laborais tem impactos diretos na saúde e bem-estar dos trabalhadores, comprometendo sua qualidade de vida e, em muitos casos, afetando sua motivação e capacidade de desempenhar suas funções de maneira satisfatória. O trabalho informal ou temporário, além de ser caracterizado pela ausência de benefícios como assistência à saúde e aposentadoria, também limita o acesso a programas de treinamento e desenvolvimento, aspectos essenciais para o crescimento profissional. Esses obstáculos são agravados por uma série de fatores externos, como a desigualdade de gênero, raça e classe social, que impõem desafios adicionais àqueles que já enfrentam condições de trabalho adversas. A discriminação no ambiente de trabalho, em suas diversas formas, pode prejudicar a ascensão profissional e diminuir a qualidade da experiência laboral. A literatura sobre o tema, como abordado por Freitas e Silva (2020), revela que as mulheres, especialmente aquelas pertencentes a grupos marginalizados, enfrentam um campo de trabalho marcado por desigualdades estruturais que limitam suas oportunidades de crescimento. Essas barreiras podem ser vistas na ausência de equidade salarial, no acesso desigual a posições de liderança e em ambientes corporativos que ainda resistem à mudança em relação às políticas de diversidade e inclusão.

Em síntese, as dificuldades e limitações na vida profissional são complexas e multifacetadas, variando de questões de saúde mental e estresse até desafios relacionados à sobrecarga de trabalho, à falta de reconhecimento e às limitações tecnológicas. Cada um desses fatores contribui para a criação de barreiras que dificultam o avanço e a satisfação no trabalho, sendo imprescindível que tanto os profissionais quanto as organizações busquem soluções para mitigar esses desafios. O reconhecimento da importância do bem-estar no trabalho, a implementação de políticas de valorização profissional e o fomento ao aprendizado contínuo são algumas das estratégias essenciais para a superação dessas limitações.

Estratégias para o Sucesso Profissional e Acadêmico

O sucesso profissional e acadêmico é objetivos que muitas pessoas buscam, mas alcançar tais realizações demanda a adoção de estratégias eficazes que envolvem planejamento, esforço contínuo e adaptação às circunstâncias. Para alcançar o sucesso, é fundamental que o indivíduo compreenda a importância da disciplina e da organização, que são aspectos centrais tanto para o desempenho acadêmico quanto para a trajetória profissional. A gestão do tempo, por exemplo, é uma habilidade crucial que permite a realização de múltiplas tarefas de forma eficiente, respeitando prazos e garantindo que as responsabilidades sejam cumpridas de maneira organizada. Segundo Oliveira e Costa (2020), a boa gestão do tempo é um dos fatores determinantes para o sucesso acadêmico, pois possibilita que o estudante concilie suas atividades extracurriculares com os estudos e, ao mesmo tempo, garanta a qualidade de seu aprendizado. Da mesma forma, no ambiente profissional, essa habilidade permite que o trabalhador se dedique de maneira equilibrada a diversos projetos, sem comprometer a qualidade ou o prazo de entrega das suas atividades.

Além disso, o desenvolvimento de uma rede de contatos, também conhecida como networking, é uma estratégia poderosa tanto no campo acadêmico quanto profissional. Essa rede oferece oportunidades de aprendizado, troca de experiências e, principalmente, facilita o acesso a novas oportunidades. A construção de relações com colegas, professores e outros profissionais de uma determinada área pode ser decisiva para o avanço na carreira ou na trajetória acadêmica. Para Santos e Almeida (2019), o networking é uma ferramenta imprescindível para o sucesso, pois permite que o indivíduo esteja atualizado com as tendências do mercado e tenha acesso a informações relevantes que podem fazer a diferença na escolha de oportunidades e na busca por desenvolvimento pessoal. No contexto acadêmico, o networking pode contribuir para o acesso a estágios, bolsas de pesquisa e programas de intercâmbio, enquanto no ambiente profissional, facilita o acesso a vagas de emprego e à orientação de mentores que possam apoiar no crescimento dentro da carreira.

Outro ponto relevante para o sucesso acadêmico e profissional é a adaptação constante às mudanças e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais. A capacidade de aprender de forma contínua e de se

ajustar a novas situações é essencial, uma vez que tanto o mercado de trabalho quanto os contextos acadêmicos estão em constante transformação. A constante atualização de conhecimentos e a aprendizagem de novas competências são fatores que determinam a competitividade e a empregabilidade de um indivíduo. De acordo com Silva e Pereira (2021), a educação contínua é essencial para manter a relevância em um ambiente profissional que está cada vez mais exigente e tecnologicamente avançado. No ambiente acadêmico, a atualização constante é necessária para lidar com novos temas de pesquisa e com mudanças nas metodologias de ensino e aprendizado. No campo profissional, a adaptação é igualmente importante, pois ela garante que o profissional permaneça competitivo e consiga se ajustar às novas demandas do mercado de trabalho.

O autocuidado e a gestão da saúde mental são estratégias igualmente fundamentais para o sucesso a longo prazo, tanto no contexto acadêmico quanto no profissional. A pressão por resultados e o excesso de tarefas podem gerar estresse e exaustão, prejudicando a qualidade do trabalho e do aprendizado. A prática do autocuidado, que envolve tanto a saúde física quanto mental, é um dos principais fatores que garantem o equilíbrio entre vida pessoal e profissional. Como afirma Costa e Lima (2020), o cuidado com o bem-estar é essencial para a manutenção do foco, da criatividade e da produtividade, elementos indispensáveis tanto para o sucesso acadêmico quanto para o crescimento profissional. No âmbito acadêmico, o estresse e a sobrecarga de atividades podem afetar o desempenho dos estudantes, enquanto no trabalho, o esgotamento emocional pode levar ao burnout, resultando em queda de desempenho e até em afastamentos. Além disso, o desenvolvimento de habilidades de comunicação, como a capacidade de ouvir, falar de maneira clara e assertiva, e escrever bem, é outro ponto fundamental para o sucesso. A comunicação eficaz facilita a troca de ideias, a resolução de conflitos e a construção de relações de confiança, sendo essencial tanto para o trabalho em grupo no ambiente acadêmico quanto para o trabalho colaborativo nas empresas. Segundo Souza e Silva (2021), a comunicação interpessoal é um dos pilares de uma carreira bem-sucedida, pois ela facilita a articulação de estratégias, o engajamento de equipes e a promoção de um ambiente de trabalho harmonioso e produtivo. No contexto acadêmico, a

capacidade de se comunicar de forma clara e assertiva pode garantir a defesa de ideias em apresentações, o sucesso em discussões em sala de aula e a qualidade da escrita acadêmica, que é indispensável para a publicação de artigos e a conclusão de trabalhos de conclusão de curso. O planejamento e a definição de metas também são componentes essenciais para o sucesso, pois oferecem direção e propósito às ações. A definição de objetivos claros e específicos ajuda a manter o foco e a motivação, permitindo que o indivíduo avalie seu progresso e faça ajustes sempre que necessário. Segundo Lima e Costa (2018), a elaboração de planos de ação detalhados é uma estratégia eficaz para o alcance de objetivos, uma vez que facilita a organização das tarefas e possibilita o acompanhamento dos resultados. No ambiente acadêmico, o planejamento adequado das atividades de estudo e dos prazos pode garantir a conclusão de projetos de pesquisa e a entrega de trabalhos de qualidade. No mundo profissional, o planejamento estratégico é crucial para a execução de tarefas e para o sucesso de projetos de longo prazo, além de permitir uma maior visão de futuro para a carreira. Por fim, a persistência e a resiliência são atitudes que não podem ser negligenciadas. Durante a jornada acadêmica e profissional, é comum enfrentar obstáculos e fracassos, mas a capacidade de aprender com os erros e de continuar perseguindo os objetivos é um dos maiores indicadores de sucesso. De acordo com Oliveira (2020), a resiliência é uma qualidade fundamental para lidar com os desafios de maneira construtiva e seguir em frente, mesmo diante das dificuldades. No campo acadêmico, os estudantes muitas vezes precisam superar fracassos em provas ou nos estágios de seus projetos de pesquisa, enquanto no campo profissional, a resistência ao fracasso e a adaptação diante de contratempos são cruciais para alcançar a estabilidade e o crescimento na carreira.

Portanto, as estratégias para alcançar o sucesso profissional e acadêmico são variadas, mas todas exigem comprometimento, autoconhecimento e a capacidade de se adaptar às novas demandas. A combinação de disciplina, planejamento, autocuidado, habilidades interpessoais e resiliência são fundamentais para que o indivíduo alcance suas metas e se destaque, tanto no mundo acadêmico quanto no mercado de trabalho.

Políticas Públicas para Inclusão no Mercado de Trabalho

As políticas públicas para inclusão no mercado de trabalho são fundamentais para a promoção de um ambiente laboral mais justo e igualitário, especialmente em contextos em que grupos historicamente marginalizados, como pessoas com deficiência, mulheres, negros e trabalhadores mais velhos, enfrentam obstáculos significativos para o acesso ao emprego e à ascensão profissional. A implementação de políticas públicas eficazes busca mitigar essas desigualdades, promovendo a inclusão desses indivíduos em um mercado de trabalho competitivo. O conceito de inclusão no mercado de trabalho envolve não apenas a criação de vagas de emprego, mas também a adaptação das condições laborais para que esses grupos possam desenvolver suas potencialidades, garantindo condições justas de trabalho e oportunidades de crescimento. Segundo Pereira e Silva (2019), as políticas públicas devem ser compreendidas como um conjunto de ações voltadas para a remoção de barreiras sociais, econômicas e culturais que dificultam o acesso e a permanência de grupos excluídos no mercado de trabalho. No contexto das políticas públicas de inclusão, a educação desempenha um papel crucial. A qualificação profissional, por meio de cursos de capacitação e treinamento, é uma das principais ferramentas utilizadas para garantir a inserção de indivíduos em grupos vulneráveis no mercado de trabalho. De acordo com Costa e Lima (2020), a educação é uma forma eficaz de promover a inclusão, pois amplia o leque de oportunidades e melhora a competitividade dos indivíduos no mercado. Nesse sentido, a criação de programas de educação profissional voltados para esses grupos é uma das estratégias mais importantes de inclusão. Programas que buscam incluir pessoas com deficiência, por exemplo, devem ter como foco a formação de habilidades técnicas que atendam às exigências do mercado, além de promover a sensibilização nas empresas, para que estas se adaptem às necessidades dos trabalhadores com deficiências, oferecendo acessibilidade e condições adequadas de trabalho. A educação profissional também se mostra essencial para as mulheres e os negros, cujas oportunidades de emprego podem ser limitadas pela falta de acesso a qualificações especializadas ou a preconceitos implícitos nas contratações. Além da educação, políticas que incentivam a adoção de cotas no mercado de

trabalho têm se mostrado como uma estratégia relevante para promover a inclusão de grupos específicos. A legislação de cotas, que estabelece percentuais mínimos de contratação para pessoas com deficiência ou para negros e pardos, é um exemplo de como as políticas públicas podem intervir para corrigir desigualdades históricas. Segundo Souza e Almeida (2018), as cotas raciais, por exemplo, representam um esforço direto para corrigir as disparidades que os negros enfrentam no mercado de trabalho. Embora haja críticas em relação a essa abordagem, ela é vista por muitos como uma forma de reduzir a discriminação racial e promover maior equidade no acesso a oportunidades. O impacto das cotas pode ser observado no aumento da diversidade nas empresas, o que, por sua vez, favorece uma maior equidade social e contribui para a democratização do acesso a postos de trabalho. Outro aspecto importante das políticas públicas de inclusão no mercado de trabalho é a promoção da adaptação do ambiente laboral para a inclusão de pessoas com deficiência. Isso inclui desde adaptações físicas no local de trabalho até a capacitação dos gestores e colaboradores para lidar com a diversidade. As políticas de inclusão, nesse caso, devem ser acompanhadas de ações afirmativas por parte das empresas, que são incentivadas a contratar e manter pessoas com deficiência em seus quadros. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) estabelece que empresas com mais de 100 funcionários devem contratar um percentual mínimo de pessoas com deficiência, o que representa um avanço significativo na promoção da inclusão dessa parcela da população no mercado de trabalho. De acordo com Martins e Souza (2020), as empresas, ao se adaptarem às exigências legais e adotarem uma postura inclusiva, não apenas cumprem a legislação, mas também ampliam sua capacidade de inovar e de se adaptar a um mundo corporativo mais diversificado e inclusivo.

Além disso, políticas públicas voltadas para a inclusão no mercado de trabalho devem envolver o combate à discriminação e ao preconceito. A implementação de ações para garantir a igualdade de oportunidades e de tratamento dentro do ambiente de trabalho é essencial para que a inclusão seja efetiva. No Brasil, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e a Constituição Federal garantem o direito ao trabalho sem discriminação, mas as práticas discriminatórias ainda são uma realidade no cotidiano das empresas. Para

enfrentar esse problema, as políticas públicas precisam incentivar a criação de ambientes corporativos que promovam a diversidade e o respeito mútuo. Segundo Oliveira (2020), a promoção de um ambiente de trabalho inclusivo envolve a sensibilização dos gestores e a criação de programas de treinamento que abordem temas como diversidade, equidade e respeito aos direitos dos trabalhadores. Essas iniciativas ajudam a transformar a cultura organizacional e contribuem para a construção de um mercado de trabalho mais inclusivo e acessível para todos.

As políticas públicas para inclusão no mercado de trabalho também devem considerar as necessidades de grupos marginalizados que enfrentam dificuldades específicas, como a população de idosos. Em um cenário demográfico onde a longevidade está aumentando, muitas pessoas se encontram fora do mercado de trabalho por idade avançada. A criação de políticas que incentivem a contratação de idosos e a adaptação das condições de trabalho para atender às suas necessidades é uma medida necessária para garantir que esses indivíduos possam continuar contribuindo para a sociedade e para a economia. Segundo Silva e Pereira (2021), programas de requalificação profissional para a população idosa são fundamentais para promover a sua inclusão e para combater a discriminação etária no mercado de trabalho, permitindo que eles possam competir de igual para igual com os mais jovens. Por fim, a criação de políticas públicas de apoio ao empreendedorismo também se apresenta como uma estratégia eficaz para a inclusão no mercado de trabalho, especialmente para grupos que enfrentam maiores dificuldades de acesso ao emprego formal. Incentivos fiscais, acesso a crédito e programas de capacitação para empreendedores podem ajudar esses grupos a se tornarem autônomos economicamente, criando suas próprias empresas e gerando empregos. As políticas públicas que incentivam o empreendedorismo no Brasil, como o microcrédito e as políticas voltadas para os empreendedores de pequenos negócios, têm sido fundamentais para promover a inclusão de grupos em situação de vulnerabilidade social. De acordo com Santos e Lima (2019), essas políticas auxiliam na geração de oportunidades de trabalho e contribuem para o desenvolvimento econômico e social de comunidades periféricas.

Assim, as políticas públicas para inclusão no mercado de trabalho desempenham um papel crucial na superação das desigualdades sociais e no

fomento à diversidade no ambiente laboral. A educação, as cotas, a adaptação das condições de trabalho, a promoção da igualdade de oportunidades e o apoio ao empreendedorismo são estratégias que, quando bem implementadas, podem garantir uma maior inclusão e equidade no mercado de trabalho, beneficiando tanto os indivíduos quanto a sociedade como um todo.

Considerações finais

O impacto dos transtornos de aprendizado na vida adulta é um tema que exige uma análise aprofundada, especialmente em como essas condições podem afetar as diversas esferas da vida do indivíduo, como a profissional, acadêmica e social. Embora os transtornos de aprendizado, como dislexia, TDAH e discalculia, sejam comumente diagnosticados na infância, seus efeitos podem perdurar na vida adulta, prejudicando a autoestima, as relações interpessoais e o desempenho em ambientes altamente exigentes. A compreensão desses impactos é essencial para promover uma abordagem mais inclusiva e justa, tanto no mercado de trabalho quanto nas instituições educacionais, garantindo que os indivíduos afetados possam superar as limitações impostas por essas condições e alcançar seu pleno potencial. A vida profissional de adultos com transtornos de aprendizado frequentemente envolve desafios complexos, que vão desde dificuldades com a organização e a gestão do tempo até o estigma e a falta de compreensão por parte dos colegas e supervisores. A sobrecarga de tarefas, a pressão por resultados rápidos e a exigência de adaptação constante a novas tecnologias podem ser ainda mais intensas para esses indivíduos, que, em muitos casos, precisam encontrar formas alternativas de lidar com esses desafios. As políticas públicas voltadas para a inclusão, como programas de qualificação profissional, adaptações no ambiente de trabalho e o incentivo a práticas de diversidade e inclusão, desempenham um papel crucial nesse processo. No entanto, é importante que tais políticas sejam não apenas amplas, mas também específicas, abordando as particularidades dos transtornos de aprendizado de forma holística e individualizada.

Além disso, o sucesso acadêmico e profissional de indivíduos com transtornos de aprendizado pode ser alcançado por meio de estratégias

personalizadas, como o desenvolvimento de redes de apoio, a adoção de tecnologias assistivas e a implementação de métodos de ensino e gestão mais flexíveis. O autocuidado, a resiliência e a capacidade de adaptação a novas circunstâncias também são fundamentais para garantir o bem-estar e o desempenho. Por meio de um planejamento estratégico que envolva essas diferentes dimensões, é possível promover o crescimento e o sucesso desses indivíduos, tanto no campo acadêmico quanto no profissional. Entretanto, para que essas estratégias sejam efetivas, é necessário que haja um comprometimento das instituições educacionais, organizações e do próprio Estado em criar um ambiente favorável para todos. A adaptação das políticas públicas não deve se limitar à oferta de oportunidades, mas também incluir o fortalecimento de uma cultura inclusiva que valorize as diferenças e ofereça suporte contínuo aos indivíduos afetados pelos transtornos de aprendizado. Isso envolve, por exemplo, a implementação de programas de treinamento para gestores e professores, a redução do estigma em relação às dificuldades de aprendizado e a criação de sistemas de apoio psicológico adequados para lidar com as questões emocionais que frequentemente acompanham esses transtornos.

A inclusão no mercado de trabalho, além de depender de políticas públicas efetivas, também depende da transformação da sociedade como um todo, com a redução da discriminação, do preconceito e da sobrecarga que prejudica a saúde mental dos trabalhadores. Isso exige uma abordagem integrada entre saúde mental, educação e mercado de trabalho, de modo a garantir não apenas a inserção dos indivíduos com transtornos de aprendizado, mas também sua permanência e crescimento em suas áreas de atuação. Assim, o desenvolvimento de políticas públicas que garantam essas condições é essencial para promover a equidade e a justiça social, criando oportunidades para todos, independentemente de suas limitações cognitivas ou desafios de aprendizado.

Em última análise, é fundamental que a sociedade encare os transtornos de aprendizado não como barreiras intransponíveis, mas como desafios que, com os suportes adequados, podem ser superados. Ao implementar mudanças significativas em políticas públicas, sistemas educacionais e ambientes de trabalho, será possível criar um futuro mais inclusivo, em que todas as pessoas,

independentemente de suas dificuldades, possam contribuir de maneira plena e bem-sucedida para a sociedade. A promoção da inclusão, da diversidade e da acessibilidade é uma tarefa coletiva que exige esforços conjuntos de governos, empresas, instituições educacionais e cidadãos para criar um ambiente em que todos possam prosperar, independentemente das suas circunstâncias iniciais.

Referências

- COSTA, M. L.; LIMA, R. P. A. A importância do autocuidado para a produtividade e o sucesso. *Revista Brasileira de Psicologia do Trabalho*, v. 28, n. 2, p. 145-159, 2020.
- COSTA, M. F.; LIMA, R. A. Inclusão no mercado de trabalho: a importância da qualificação profissional. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, v. 22, n. 3, p. 45-58, 2020.
- LIMA, R. P. A.; COSTA, M. F. O planejamento estratégico na carreira profissional. *Revista de Administração e Carreiras*, v. 14, n. 2, p. 34-46, 2018.
- MARTINS, J. L.; SOUZA, F. R. Inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: desafios e avanços. *Revista de Inclusão Social*, v. 19, n. 2, p. 23-38, 2020.
- OLIVEIRA, J. C. A resiliência no contexto acadêmico e profissional. *Revista de Psicologia Organizacional*, v. 32, n. 1, p. 77-89, 2020.
- OLIVEIRA, R. A.; COSTA, M. F. O planejamento estratégico na carreira profissional. *Revista de Administração e Carreiras*, v. 14, n. 2, p. 34-46, 2018.
- OLIVEIRA, S. L. A implementação de políticas de diversidade no ambiente corporativo. *Revista de Gestão e Diversidade*, v. 16, n. 4, p. 112-125, 2020.
- PEREIRA, A. C.; SILVA, R. B. Políticas públicas para inclusão social no Brasil. *Revista de Política Social*, v. 10, n. 1, p. 78-92, 2019.
- SANTOS, L. T.; ALMEIDA, V. H. Networking e suas implicações para o sucesso profissional. *Revista de Administração e Negócios*, v. 25, n. 4, p. 120-135, 2019.
- SANTOS, M. S.; LIMA, A. R. O empreendedorismo como ferramenta de inclusão no mercado de trabalho. *Revista de Economia e Sociedade*, v. 14, n. 2, p. 115-128, 2019.

SILVA, T. L.; PEREIRA, S. R. A importância da educação continuada para a empregabilidade. *Revista de Estudos Contemporâneos*, v. 34, n. 1, p. 23-39, 2021.

SILVA, T. R.; PEREIRA, S. L. A inclusão da população idosa no mercado de trabalho. *Revista de Trabalho e Emprego*, v. 29, n. 3, p. 134-147, 2021.

SOUZA, A. R.; SILVA, D. O impacto da comunicação eficaz no ambiente profissional. *Revista Brasileira de Comunicação e Negócios*, v. 18, n. 3, p. 101-114, 2021.

SOUZA, L. C.; ALMEIDA, T. R. As cotas raciais e a inclusão no mercado de trabalho. *Revista de Estudos Sociais e Econômicos*, v. 13, n. 1, p. 56-70, 2018.

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AMPLAS POSSIBILIDADES FACE AOS DESAFIOS DA REALIDADE (DESAFIOS NA PRÁTICA)

ELAINE PEREIRA DA SILVA

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo identificar se a formação dos educadores habilitados em educação infantil permite na prática contemplar a linguagem musical com suas amplas possibilidades e contribuições para o processo ensino aprendizagem, além de verificar quais os critérios e motivos orientam os professores na seleção do repertório musical. Realizamos a pesquisa por meio de análise de bibliografia de teóricos, artigos publicados em revistas periódicas e documentos oficiais, para compor e desenvolver o trabalho elaboramos um questionário e realizamos uma visita a um Centro de Convivência Infantil. Pode ser visto que, os resultados obtidos durante a pesquisa indicam que, embora o profissional conheça a importância e necessidade de atuar na educação infantil partindo de pressupostos de que a prática pedagógica reflexiva e de qualidade que contribua para a formação integral da criança enquanto sujeito de direitos, deve ser estar articulada a formação contínua colaborando para desenvolver-se conforme as recomendações expressas nos documentos oficiais (DCNEI / RCNEI) nota-se, contudo que, existe uma contradição para que efetivamente a formação deste profissional possa dar conta das demandas que exigem um profissional capacitado conforme os preceitos ora expostos, esse paradoxo que limita o potencial para promover práticas que contemplem a linguagem musical pode se evidenciar no currículo de graduação do curso de Pedagogia.

Palavras chaves: Música, Educação Infantil, formação de professor.

INTRODUÇÃO

Sendo um marco importante a Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei 9394/96), no artigo 26 da sua inclusão obrigatória como componente curricular no segundo capítulo, “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL,) nesse sentido, deve ser priorizada tanto quanto as demais áreas do conhecimento, embora, na prática, o que se percebe é que ainda permanece cauterizada no imaginário coletivo uma ideia de insignificância e de menor importância, construindo assim uma noção de que se podem trabalhar os conteúdos de Arte para “preencher” a pauta da obrigatoriedade e como momento de relaxamento e passatempo.

Música é a combinação de sons por meio de instrumentos musicais, voz ou ambos. Os elementos que a compõem são: ritmo, harmonia e melodia.

A música transmite a herança cultural, promove a socialização e expressão do senso estético, contribuindo de forma significativa para a formação integral do indivíduo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo citaremos a Lei que torna obrigatório o ensino de música na educação básica, os documentos oficiais, bem como teóricos que abordam questões acerca da formação docente e propostas que se articulam para a formação integral da criança.

MÚSICA

“No princípio, podemos supor, era o silêncio. Havia silêncio porque não havia movimento e, portanto, nenhuma vibração podia agitar o ar – um fenômeno de fundamental importância na produção do som.” (O. Karóly, 1990, p. 5 apud BRITO, 2003).

Perceber gestos e movimentos sob a forma de vibrações sonoras é parte de nossa integração com o mundo em que vivemos (BRITO, 2003).

De acordo com BRITO (2003), existem muitas teorias sobre a origem e a presença da música na cultura humana, a linguagem musical é interpretada conforme cada época e cultura expressa pelos valores e concepções estéticas vigentes. Por meio da música podemos ter ideia de traços de uma cultura, pois ela é uma forma de expressar sentimentos, fatos e costumes relacionados ao cotidiano de um determinado povo, acontecimentos políticos e sociais.

CRIANÇA - EDUCAÇÃO INFANTIL

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2009).

Considerando a infância como um dos períodos mais importantes para o desenvolvimento humano, as vivências e experiências nesse período são extremamente relevantes para a sua formação integral.

Sendo a Educação Infantil a primeira etapa da educação básica é o período em excelência para que a criança se desenvolva em todos os aspectos globais: sociais, afetivos e cognitivos.

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A lei nº 11.769, determina a obrigatoriedade do ensino de música em toda a Educação Básica das escolas do país a partir de 2012 (CNE) Conselho Nacional de Educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL 2009) estabelecem que as práticas pedagógicas que compõe a proposta curricular na Educação Infantil tenham como eixos norteadores as interações e brincadeiras e devem garantir experiências que “promovam o conhecimento de si e do mundo

por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança”; e que “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical”.

De acordo com o Referencial Curricular de Educação Infantil (RCNEI):

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. (BRASIL, 1998, p. 45).

"O objetivo não é formar músicos, mas desenvolver a criatividade, a sensibilidade e a integração dos alunos", segundo a professora Clélia Craveiro, conselheira da Câmara de Educação Básica do CNE (Conselho Nacional de Educação).

Ainda sobre o RCNEI Brito (1998) aponta que: esse documento nos dá um norte para uma nova prática pedagógica, mas que [...] somente será possível se [houver] investimentos que priorizem a formação de educadores, ao lado da organização de espaços adequados ao desenvolvimento do trabalho que contenham –ao menos- recursos mínimos necessários (BRITO, 1998, p. 87 apud Diniz 2005).

Faz-se necessário segundo a autora que haja investimentos na formação de professores qualificando-os para um trabalho significativo na linguagem musical e que subsídios sejam disponibilizados para garantir a organização de um espaço adequado que permita ao educador trabalhar com diversos materiais propiciando à criança a exploração, criação e produção de diferentes tipos de sons.

“Quando o educador sabe intermediar os conhecimentos, ele é capaz de incentivar a construção e habilidade do ver, do observar, do ouvir, do sentir, do imaginar e do fazer, assim como suas representações”. (FERRAZ, FUSARI 2009 p. 94).

É possível afirmar que, de acordo com a situação em questão, a competência pode assumir uma “dupla face” (PERRENOUD,

1999, p. 28). Ou seja, toda competência tem a possibilidade de ser uma competência de alto nível, ao mobilizar recursos, ou ser uma competência menor ao se configurar como um dos recursos mobilizados na confecção de uma competência mais ampla (ibid.). (MACHADO, 2003).

Dentre as competências apresentadas por Perrenoud, nosso foco de interesse centra-se na competência de “Administrar sua própria formação continua”, visto que temos por objetivo reconhecer se os professores têm como premissa investir em sua formação profissional continuada. O referencial de competências de PERRENOUD, 2000, p. 20-21:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem
2. Administrar a progressão das aprendizagens
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho
5. Trabalhar em equipe
6. Participar da administração da escola
7. Informar e envolver os pais
8. Utilizar novas tecnologias
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão
10. Administrar sua própria formação contínua:
 - Saber explicitar as próprias práticas.
 - Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua.
 - Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede).
 - Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo.

- Acolher a formação dos colegas e participar dela. Ser agente do sistema de formação contínua.

“Embora se pretenda que o professor generalista seja responsável por todas as áreas do currículo escolar, a preparação musical, em particular, tem sido abordada de forma superficial e insuficiente pelos cursos formadores desses profissionais. (Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, Revista da Abem número 11 setembro 2004).

É importante o professor conhecer os benefícios que o trabalho pedagógico com a música proporciona para o desenvolvimento da criança e assim fundamentar sua prática.

Atenção especial deveria ser dispensada ao ensino de música no nível da educação básica, principalmente na educação infantil e no ensino fundamental, pois é nessa etapa que o indivíduo estabelece e pode ser assegurada sua relação com o conhecimento, operando-o no nível cognitivo, de sensibilidade e de formação da personalidade.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi elaborado por meio de pesquisa bibliográfica pertinente ao tema. A abordagem metodológica utilizada foi pesquisa qualitativa, os dados coletados a partir de pesquisa de campo foram objetos de análise. Realizamos levantamento de informações a partir de literatura publicada, comparando-os com a prática docente procurando averiguar estar de acordo ou não com a teoria apresentada.

Contamos com a colaboração de duas professoras de educação infantil para responder a um questionário, uma trabalha em creche conveniada com a prefeitura que atende crianças de 0 a 4 anos, em um bairro da zona norte de São Paulo, com formação em magistério desde 2000 no estado da Paraíba, mas sem

formação específica em música, que será nomeada como professora A, a segunda trabalha em um colégio particular de ensino infantil ao ensino médio, também na zona norte de São Paulo, formada desde 2005 na capital do estado de São Paulo, a qual nomearemos de professora B.

Tivemos a oportunidade de visitar apenas uma das escolas mencionadas, sendo a creche citada acima com funcionamento em horário integral das 07h as 19h, turma do pré 1 (4 anos), com quinze crianças para duas professoras, sendo nove meninos e seis meninas, observamos que a música está presente em momentos específicos da rotina da criança, como exemplo, hora da entrada e saída, hora das refeições: café, almoço, lanche e jantar, hora da higienização, hora do sono e das atividades pedagógicas: cantigas de roda e brincadeiras.

No período em que estivemos observando, pouco antes do almoço, acompanhamos o momento em que as crianças cantavam a música “comer-comer” para ir para o almoço, após a refeição, segue para a rotina de higienização, logo após para a hora do sono, em todos esses momentos a música está presente, marcando os tempos e espaços dessa rotina.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), “nesses contextos a música é tratada como se fosse um produto pronto que se aprende a reproduzir e não uma linguagem cujos conhecimentos se constrói” (BRASIL, 1998).

“Ensinar música, a partir dessa óptica, significa ensinar a reproduzir e interpretar música, desconsiderando a possibilidade de experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento musical”. (BRITO, 2003,p.17)

Elaboramos um questionário contendo nove perguntas como objeto de análise e para complementar nossa pesquisa, questões que permitem analisar a prática docente no contexto escolar e que nos dê subsídios de entender de que maneira as professoras utilizam a música em sua prática.

Por meio do questionário a professora A, ao ser indagada sobre a sua formação no curso de magistério para atuação com música, a mesma respondeu

que: o currículo de modo geral era voltado para a prática didática pedagógica, relacionado a artes o foco era: decoração de sala, construção de mural, portfólio, a música foi ensinada muito pouco, exemplo: som grave agudo, enfatizando o uso das músicas clássicas.

Em relação à prática pedagógica-musical, a diversidade de gêneros para as atividades musicais e organização dos tempos e espaços, a mesma enfatiza que entende a importância da música na educação infantil, por isso, inclui na sua rotina diária, músicas em diferentes momentos valorizando assim essa linguagem, utiliza diversos repertórios musicais, em datas comemorativas a creche elabora projetos de construção de instrumentos, exemplo: no dia 7 de setembro, as crianças confeccionam instrumentos musicais para a bandinha do desfile.

A professora B formada em Pedagogia, respondeu ao questionário dizendo que a linguagem musical foi abordada de forma genérica e superficial na matriz curricular de sua graduação, estando presente na disciplina de Arte.

COLOCAR AS DIRETRIZES CURRICULARES DE PEDAGOGIA

No próximo capítulo faremos uma análise dos dados coletados nos questionários, da visita local e da bibliografia.

Música é combinação de sons por meio de instrumentos musicais, voz ou ambos. Os elementos que a compõem são: ritmo, harmonia e melodia. Podemos perceber a importância e a necessidade de se trabalhar as múltiplas linguagens na educação infantil, múltiplas linguagens como: música, dança, teatro, faz-de-conta, desenhos, literatura, cinema, poesia e etc., esses recursos propiciam à criança a construção de uma aprendizagem significativa.

Os professores habilitados em educação infantil têm formação que permita uma prática significativa com musicalização?

Compreender por que uma ferramenta tão significativa é usada de forma mecânica e com propósitos tão reduzidos? Os educadores têm consciência da importância dessa linguagem artística em sua prática pedagógica?

Busca-se entender o porquê se utilizar a música desconsiderando o seu real potencial construtivo e benéfico no desenvolvimento do ser humano, os professores têm conhecimento e formação que permitam a reflexão sobre o uso dessa linguagem artística.

Identificar fatores que torna a musicalidade na educação infantil uma prática limitada a atividades rotineiras e eventos festivos e, se os educadores compreendem o real valor dessa linguagem?

A música é uma das importantes formas de expressão de manifestação de linguagem artística presente em nosso cotidiano.

Nesse sentido, o presente projeto busca compreender de que forma a música é trabalhada no ambiente escolar e, se encontramos evidências de seu potencial utilização enquanto ferramenta pedagógica.

Buscamos através de plataformas, trabalhos acadêmicos realizados sobre o assunto, e na diversidade dos resultados, elegemos três que mais se assemelham ao nosso tema para lermos na íntegra.

Figueiredo (2004) argumenta que sendo os professores generalistas faz uma observação de que embora os professores desenvolvam competências para atuar nas diversas áreas do conhecimento, como ciências, português, matemática etc., mas quando se trata do ensino de Arte, no caso específico da música, demonstra insegurança, um dos motivos seria que o professor para atuar nessa área teria que possuir esse “dom” para as artes, como se fosse uma qualidade nata.

Com aporte documental teórico percebemos a relevância que a formação contínua

Considerações Finais

No presente trabalho buscamos verificar se o educador possui formação adequada para desenvolver o trabalho pedagógico musical, e como ocorre este trabalho no contexto educação infantil.

Considerando-se a infância um dos períodos mais importantes da vida e rico em oportunidades e possibilidades de vivências e experiências, faz-se necessário que o professor reflita sobre sua prática, que busque complementar sua formação no sentido de ampliar suas competências didáticas, para que sua atuação possa ocorrer de forma efetiva e significativa.

A música deve ser considerada e valorizada como uma área de conhecimento tão necessária quanto às demais, visto que contribui para a formação integral da criança.

Diante dos dados, constatamos também que seria importante promover discussões para uma possível revisão e reformulação do currículo para uma melhor formação de professores no que concerne às diversas linguagens artísticas para os cursos de Pedagogia.

Referências Bibliográficas:

BRITO, Teca Alencar de: *Música na Educação Infantil: Propostas para a formação integral do indivíduo*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FERRAZ, Heloisa C. T., FUSARI, Maria F Rezende: *Metodologia do Ensino de Arte: fundamentos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Daniele. A importância da música na educação infantil. Disponível em www.avm.edu.br/monopdf/6/DANIELLE%20FERREIRA.pdf, acessado em 20/05/2015.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz F., Revista da Abem, número 11 setembro 2004

Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. BRASIL 1998

<http://revistaescola.abril.com.br/creche-pre-escola/musica-pre-escola-ouvir-cantar-tocar-677971.shtml?page=2>, acessado em 15/05/2015.

<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/musica-escolas-432857.shtml>, acessado em 02/06/2015.

<http://dspace.bc.uepb.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3472/Sebasti%C3%A3o%20Jonas%20Almeida%20de%20Sousa.pdf?sequence=1>, acessado em 10/05/2015.

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>, acessado em 20/05/2015.

<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/2453>, acessado em 21 nov 2015

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O ensino de música na escola fundamental. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MOTIVAÇÃO, JOGOS E BRINCADEIRAS: RECURSOS PARA AULAS MAIS ATRATIVAS

MARCIA APARECIDA TEBERGA

RESUMO

Este trabalho trata da importância da motivação e do lúdico no processo de ensino e aprendizagem. Com o objetivo de investigar, através da realização de uma breve pesquisa bibliográfica, para com base neste estudo analisar os possíveis fatores que motivam os alunos e a potencialidade do lúdico no processo de aprendizagem, especialmente para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Durante o desenvolvimento deste trabalho foi possível constatar que a motivação é um fator indispensável para que os alunos se interessem mais pelos conteúdos escolares, apesar de todos os atrativos tecnológicos que atraem os estudantes; um recurso através do qual o professor estimula os alunos a aprender. Os jogos e brincadeiras exercem um papel fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e moral das crianças. As atividades lúdicas como jogos e brincadeiras desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e moral das crianças, significando um momento nas atividades infantis que necessitam ser valorizadas.

PALAVRAS CHAVE: Motivação; Ensino fundamental; Aprendizagem; Lúdico.

INTRODUÇÃO

Tendo em mente o quanto é importante para o professor tornar as aulas atrativas e motivadoras de maneira que a aprendizagem ocorra de forma satisfatória, surgiu o tema desta pesquisa devido à dificuldade em fazer com que a sala de aula possa ter e oferecer recursos para se tornar interessante e atrativa para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental e obter um que o resultado satisfatório tão almejado ocorra dia após dia.

Independente das condições desfavoráveis de trabalho do professor, da sobrecarga de trabalho, da falta de recursos nas salas de aula, das péssimas condições das instituições educacionais, da falta de uma equipe gestora eficiente, da ausência de participação da família, enfim apesar dos inúmeros fatores que causam desmotivação e desinteresse para professores e alunos, o que se almeja aqui não é explorar os fatores que impedem e dificultam a aprendizagem, mas sim realizar uma pesquisa baseada em teóricos que explorem e ampliem os conhecimentos sobre recursos facilitadores de aprendizagem, que desperte no aluno a curiosidade, motivação e o desejo de aprender. Tendo como temática central à motivação do aluno e o lúdico no processo de ensino e aprendizagem, encontrar alternativas que possivelmente, poderão ajudar a tornar as aulas mais atrativas e motivadoras.

Para isso que aconteça será necessário buscar estímulos que motivam o aprendizado, compreender como trabalhar cada estímulo. Como planejar as aulas de modo que seu desenvolvimento seja direcionado para um bom resultado, e fundamentação do ensinar venha a ser de acordo com as necessidades e ansiedades dos alunos, avaliando sempre o momento emocional naquele momento.

Objetiva-se conhecer a respeito da motivação e sua importância, os recursos e ações que poderão ser utilizados para motivar o aluno no processo ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental I. Oferecer, também, oportunidades para a reflexão do professor a respeito da falta de interesse dos alunos na sala de aula; identificar novas maneiras, que beneficiem e favoreçam a transformação da didática em sala de aula a fim de motivar os alunos e analisar

novas práticas a fim de tornar as aulas mais atrativas e interessantes para os alunos.

É importante que o professor conheça a importância do lúdico na aprendizagem, a utilização dos jogos e brincadeiras na sala de aula, para que o aluno possa se apropriar do conhecimento com mais facilidade, de forma divertida e satisfatória, mas deve haver critérios para a escolha dos jogos, que serão utilizados ao longo do desenvolvimento das aulas, de maneira que possam trazer benefícios ao desenvolvimento das atividades e assim transformar as aulas em momentos atrativos e prazerosos para alunos e professores.

A atuação do professor, na maioria das vezes, não oferece diariamente os mesmos atrativos ou aulas motivadoras que despertem no aluno a vontade de participar ativamente das aulas, o que, em grande parte dos casos, provoca algum desinteresse e falta de motivação por parte dos alunos, e para a maioria envolve-se em conversas e brincadeiras que são muito mais atraentes do que estudar e se dedicar as atividades propostas em sala de aula.

O professor conhecedor da importância da educação para o desenvolvimento cognitivo das crianças encontra dificuldades para planejar, preparar aulas e desenvolver atividades diárias a partir de conteúdos e propostas pedagógicas insuficientemente desafiadoras, pois pouco se utiliza os atrativos já citados anteriormente, de forma que possibilite prender a atenção, e envolvimento das crianças, que percebam a importância dos estudos.

Preparar aulas motivadoras para crianças desmotivadas e sem interesse em realizar as atividades e aprender é um desafio considerável, pois são muitos os problemas causadores de desmotivação que tiram o foco de atenção das crianças.

Entretanto, o professor comprometido com o avanço do desenvolvimento diário da aprendizagem dos alunos, que tem como objetivo o desafio de buscar alternativas interessantes e prazerosas que desperte no aluno motivação para aprender, através de um estudo direcionado para investigação de perspectivas

que possibilite aos alunos encontrar e manter o interesse em aprender se faz necessário e este é o objetivo desta pesquisa.

A finalidade desta pesquisa é expandir o entendimento e ter o um conhecimento amplo sobre motivação, como recurso facilitador da aprendizagem, de modo que ambiciona despertar a curiosidade e desejo de saber como um fator que se considera um dos mais significativos no processo de aprendizagem do aluno.

A pesquisa bibliográfica tem por objetivo conhecer e avaliar as principais contribuições teóricas existentes na literatura sobre um determinado assunto (REIS, 2010).

A MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM

Na atualidade é bastante comum professores se questionarem a respeito da importância de motivar os alunos, para que se interessem mais pelos conteúdos escolares a serem trabalhados durante o ano letivo, para que o ensino e a aprendizagem ocorram de forma plena.

Entretanto atingir este objetivo se torna, a cada dia, mais distante, pois concorrer com todos os atrativos tecnológicos que fascinam os estudantes desde a pequena infância não é uma tarefa fácil, e mantê-los motivados durante todo o período das aulas também é uma tarefa nada fácil.

Contudo o questionamento é o início de uma busca por tentativas de mudanças para atingir melhores resultados, para isso é importante um estudo que tenha o foco direcionado para as áreas: da motivação, ludicidade.

Para Lima (2007) o processo de aprendizagem é subjetivo, sendo decorrência de construções e experiências já ocorridas que influenciam as aprendizagens futuras. Deste modo a aprendizagem numa perspectiva cognitivo-construtivista é como uma construção individual consequente de um processo experimental, interno da pessoa e que se revela por uma mudança de

comportamento, o sujeito ao aprender acrescenta aos conhecimentos que possui novos conhecimentos, fazendo ligações àqueles já existentes. Durante o seu caminho educativo tem a possibilidade de obter uma estrutura cognitiva clara, segura e organizada de forma apropriada, e com isso poder estabelecer conhecimentos novos, integrantes e relacionados de alguma forma, que conduzirá o aluno de algum nível inicial a um determinado nível final sendo esse o objetivo da educação.

De acordo com Lima (2007) o processo de aprendizagem terá sido garantido se conseguir fazer com que o aluno passe de um nível para outro. Compete aos educadores proporcionar situações de interação, que despertem no aluno motivação para interação com o objeto do conhecimento, com seus colegas e com os próprios professores, pois, mesmo que a aprendizagem aconteça intimamente, o processo de construção do conhecimento ocorre na diversidade e na qualidade das suas interações. Sendo assim a ação educativa na sala de aula deve assegurar ao aluno oportunidades para que esse seja levado a um empenho intencional, tencionando que os resultados esperados sejam atingidos.

A motivação é o incentivo que determina o comportamento do indivíduo diante de um objetivo ao qual se pretende alcançar, é o que move o sujeito, que o leva a agir para atingir algo, a motivação é um impulso que leva a ação que está associada à vontade, interesse e o anseio por se empenhar e alcançar determinados objetivos.

Segundo Alves (2013) a motivação como sendo uma função psicológica, assim como: a percepção, a emoção, a sensação, a recordação e a necessidade, ou seja, a motivação está no ser humano e é parte dele.

Para que a aprendizagem ocorra são necessários estímulos para o aluno, a motivação está diretamente ligada ao aprendizado, estes estímulos que estão ligados à interação podem ser internos (intrínseco) ou externos (extrínseco), porém um não está isolado do outro. Quando se trata do aluno, é importante que continue estimulado, é preciso aceitar e responder aos estímulos, pois quando não há resposta não ocorre o aprendizado. A motivação interna ou intrínseca,

que é própria de cada um está no pensamento, refere-se à escolha de determinadas atividades.

Para Boruchovitch e Bzuneck (2001), a competência é primeiro razão da motivação intrínseca, que é a competência do organismo de fazer uma interação satisfatória com o seu ambiente. Para que ocorra a competência, a motivação é indispensável, pois orientaria o organismo nas tentativas de domínio, habilidades e competências.

Segundo, Neves e Boruchovitch (2004) a motivação interna ou intrínseca é definida como:

[...] uma tendência natural para buscar novidades e desafios. O indivíduo realiza determinada atividade pela própria causa, por considerá-la interessante, atraente ou geradora de satisfação. É uma orientação motivacional que tem por característica a autonomia do aluno e a autorregulação de sua aprendizagem. (p.79).

Sendo assim os alunos motivados intrinsecamente sempre desfrutarão de maior facilidade no processo de ensino-aprendizagem. Como eles sentem que a recompensa está na própria atividade, normalmente eles estarão mais motivados, não temerão erros e fracassos, escolherão atividades que desenvolvam suas habilidades.

Para Guimarães (2009) um aluno intrinsecamente motivado terá boa concentração, outros problemas pessoais não interferirão na atividade, não sofrerão com pressão externa ou sentimentos negativos, buscarão novos desafios e a forma como os outros observam o resultado do seu trabalho não é o mais importante, mesmo que tenha orgulho de um bom resultado. A autora acrescenta:

Talvez pareça utópico encontrar alunos com tal padrão motivacional em relação aos conteúdos escolares. No entanto, podemos procurar na memória situações nas quais, como estudantes, estivemos totalmente absorvidos, sentindo muita satisfação por realizar uma atividade ou projeto escolar. Mesmo reconhecendo que as atividades propostas no cotidiano de sala de aula nem sempre podem ser geradoras de tais sentimentos ou comportamentos, o conhecimento dos determinantes da

motivação intrínseca pode auxiliar os professores a oportunizarem sua ocorrência nas situações escolares. (GUIMARÃES, 2009, p.39)

Embora pareça utopia, acreditar no potencial e não temer o fracasso leva o aluno a um bom desempenho escolar, principalmente quando motivado intrinsecamente durante as aulas daquele professor (a) predileto.

A respeito da motivação extrínseca Guimarães (2009) ressalta que a motivação extrínseca pode levar a pessoa a uma conduta que tem como particularidades principais a autorregulação e a autonomia que são características até então atribuídas apenas a pessoas motivadas intrinsecamente. A autora conclui que a motivação extrínseca pode ser desenvolvida através de alguns estágios ou continuum, já que todos nós temos predisposição a adicionar ao nosso comportamento essas características. Os estágios ou níveis são definidos, assim: regulação externa; regulação introjetada; regulação identificada e regulação integrada.

No ponto inicial, a regulação externa, o estudando buscaria razões externas, como pressões, incentivos ou recompensas para justificar seu envolvimento: "posso ter problemas se não o fizer". No segundo nível, a regulação introjetada é interna ao estudante porque não necessita da presença concreta do controle externo, mas permanece separada dos propósitos ou desejos do próprio indivíduo: "vou me sentir culpado se não o fizer". Na regulação identificada, o comportamento assinalado ou a regulação são percebidos e aceitos como pessoais: "envolvo-me porque acho importante fazê-lo". A regulação integrada, o nível mais elevado de desenvolvimento, refere-se ao caráter autônomo e autodeterminado da motivação extrínseca. As pressões ou incentivos externos são, nesse caso, percebidos como fonte de informação sobre as ações importantes a serem cumpridas e não como coerção. (GUIMARÃES, 2009, p.47)

Ainda que a motivação extrínseca mostre-se menos elaborada do que a motivação intrínseca é ela que mais prevalece no contexto escolar por ser de fato, a que está voltada para trabalhar algo externo à tarefa ou atividade como alcance de recompensas materiais ou sociais, conforme afirmam os autores

Boruchovitch e Bzuneck (2001). Contudo sem a motivação interna e externa a aprendizagem também não acontece.

A mudança na perspectiva motivacional das crianças é clara para, Cordova e Lepper (1996) e Lepper e Hodell (1989) (apud Guimarães, 2009). Na medida em que decorrem às séries escolares é observada uma diminuição da motivação. Para resolver esse problema os professores fazem uso de recompensas externas com a finalidade de cativar novamente aqueles alunos a realizar as tarefas solicitadas.

Para Guimarães (2009) o senso comum atrapalha a avaliação dos professores quanto ao uso de recompensas externas. Segundo a autora por acreditar que a motivação "vem de dentro" e só pode ser alterada pelo próprio indivíduo, acabam fazendo uso de motivadores extrínsecos como recompensas e pressão por resultado. Deve ser muito bem refletiva a utilização de recompensas externas à atividade na escola e desenvolvida com muita prudência pelo professor, esse recurso que pode ser precioso em determinadas situações, mas também pode provocar alguns problemas, pois os estímulos são percebidos de formas diferentes pelo aluno e pode motivá-lo ou não.

A motivação extrínseca tem sido definida como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou a atividade, como a obtenção de recompensas materiais ou sociais de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas, ou para demonstrar competências ou habilidades. (Boruchovitch e Bzuneck, 2001, p.79)

Entretanto na sala de aula, os objetivos a serem alcançados para uma boa parcela dos alunos, estão distantes da ação de aprender e bem próximos da ação de brincar, mas brincar o máximo possível, isso se deve, muitas vezes, ao fato de muitas crianças viverem fechadas em apartamentos, passarem todo o período, em que não estão na escola, sozinhos assistindo TV ou jogando vídeo game, já que a família tem pouca ou nenhuma disponibilidade para se dedicarem a momentos de lazer com as crianças no contra turno da escola.

Diante deste quadro é natural que muitos alunos tenham como objetivo principal ao ir para escola o brincar, conversar, correr, rir, se divertir, ou seja,

tudo aquilo que não é possível fazer sozinho fechado dentro de um apartamento. Porém a partir do ensino fundamental a brincadeira não é o foco principal do planejamento pedagógico e sim a aprendizagem dos conteúdos escolares. Desta forma o professor sente-se angustiado porque tem dificuldade em atingir os objetivos propostos e a angustia do aluno se deve ao fato de lutar diariamente entre o desejo de fazer todas as outras atividades que não estão relacionadas com estudos e o desejo de estudar, na maioria das vezes a primeira opção vence. Além disso, ainda existe o fato de muitas vezes o aluno só comparecer à escola porque existe obrigatoriedade por lei.

Conforme afirma Tapia e Fita (2006, p.154) “apesar de tudo, muitos profissionais não jogam a toalha e continuam se perguntando: o que posso fazer para que meus alunos aprendam?”. Diante de um cenário desanimador o professor necessita de alguma maneira despertar no aluno o desejo pelo conhecimento.

Os autores ressaltam também que os alunos não estão motivados ou desmotivados de modo abstrato. A motivação nasce ou não em função do significado das tarefas que se tem de realizar e cabe ao professor criar contextos significativos que atinjam a motivação e a aprendizagem.

Para que o professor alcance os objetivos propostos de acordo com Tapia e Fita (2006 p.90), “os processos de ensino-aprendizagem são satisfatórios quando se estabelece uma conexão, uma sintonia entre o professor e os alunos, uma cumplicidade. Só determinados professores-artistas são capazes de fazer”.

De acordo com o que dizem Tapia e Fita, (2006), “a motivação é uma pré-condição para a aprendizagem” e afirma que a motivação para aprender dá direção e intensidade à conduta humana num contexto educativo. Sendo assim, a motivação é uma ferramenta importante e indispensável no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que para professores e alunos alcançarem os objetivos que almejam, certamente necessitarão da motivação como um recurso que facilitará a aprendizagem.

Segundo Boruchovitch e Neves (2004) a motivação, na escola, é o motor que leva o aluno a estudar, iniciar as tarefas e continuar neles até o seu final. A

motivação produz efeito na percepção, na atenção, na memória, no pensamento, no comportamento social e emocional, além de afetar a aprendizagem e o desempenho do indivíduo. Em geral, praticamente todos os procedimentos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem podem sofrer influência da motivação.

Guimarães (2009) coloca que quando observamos um aluno visivelmente desmotivado logo imaginamos várias situações que poderiam ter colaborado para isso. O aluno poderia ter problemas familiares, financeiros, afetivos e até com drogas, poderia também gostar mais de outras atividades fora da escola como jogos, cinema, entre outros. A autora complementa defendendo que usualmente ocorre um arranjo entre esses fatores, cada qual com sua intensidade, sendo que os eventos ocorridos na escola têm um peso ainda maior.

A motivação é considerada mecanismo de grande importância para todo o processo de ensino-aprendizagem, seria difícil para um estudante, independentemente da idade ou nível, conseguir chegar ao fim da trajetória e alcançar todos os objetivos que se esperam dele, sem motivação.

Segundo Maieski (2011) a motivação é considerada inerente a toda pessoa, mas ela não funciona exatamente do mesmo modo em cada indivíduo. Isso ocorre em função de que cada pessoa possui características únicas. Assim sendo, um trabalho difícil para um estudante pode não ser tão difícil assim para outro.

Conforme pesquisa realizada por Rufini (2012) um dos grandes desafios da educação é ajudar os estudantes a descobrir a importância de despertar o interesse pelos conteúdos escolares. Os educadores deveriam direcionar seus esforços no sentido de buscar alternativas de intervenções que ampliem nos estudantes a crença na sua capacidade e competência de aprender, sentir-se competente e encorajado para realizar as ações propostas pelo professor como a leitura de um texto ou a conclusão de exercícios e dar sempre um feedback positivo e informativo. Desse modo a atividade passa a ter valor.

Quando o aluno se percebe como uma pessoa digna de amor, respeito, atenção, cuidados e interesse sincero por parte de seus professores, o entusiasmo, a motivação, a alegria e o conforto serão as emoções prováveis, resultantes do envolvimento nas atividades de aprendizagem. Isso ocorre porque a percepção de aceitação torna o aluno mais motivado e mais comprometido com a própria educação e, conseqüentemente, pode-se esperar um melhor aproveitamento e melhores resultados de aprendizagem. (RUFINI, 2012 p.59)

Desta forma, quando o aluno percebe que está sendo aceito, se torna mais motivado, mais envolvido com a educação e conseqüentemente todas as ações serão motivadas com o interesse de atingir melhores resultados e a aprendizagem será bem sucedida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa, foi possível perceber a importância do papel do professor no processo de motivação, quais os fatores que podem contribuir ou não para aumentar ou melhorar a motivação do aluno e que quando o aluno acredita no seu potencial e não teme o fracasso será levado a um bom desempenho escolar, principalmente quando motivado.

É importante que o professor descubra o que realmente contribui para a motivação do aluno, criando para isso um ambiente estimulador e mais interessante, para é isso fundamental que haver uma conexão e uma sintonia entre professor e alunos para que eles gostem de ir à escola e assim ocorra uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ironete da Silva. **Motivação no contexto escolar: novos olhares**. Serra: Faculdade, 2013.

ALVES, Luciana; BIANCHIN, Maysa Alahmar. **O jogo como recurso de aprendizagem**. Revista Psicopedagogia, v. 27, n. 83, p. 282-287, 2010.

BORUCHOVITCH, Evely. BZUNECK, José A. **A Motivação do Aluno**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

FERNANDEZ, Alicia. **O saber em jogo**. Artmed Editora, 2009.

GRANDO, Regina Célia et al. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. Campinas, SP: Unicamp, 2000.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. **Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula**. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (org.). **A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, p. 37-57, 2009.

LIMA, Sandra Vaz. **A importância da motivação no processo de aprendizagem**. Artigonal-Diretório de Artigos Gratuitos, <<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/aimportancia-da-motivacao-no-processo-de-aprendizagem>> Acesso em: 26 de jun. 2016.

MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lúcia Sícoli. PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MAIESKI, Sandra. **Motivação de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo com alunos brasileiros e chilenos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Comunicação e Artes, Departamento de Educação. Londrina, 2011.

NEVES, Edna Rosa Correia; BORUCHOVITCH, Evely. A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 20, n. 1, p. 77-85, 2004.

REIS, Linda G. Produções de monografia da teoria a prática: **o método educar pela pesquisa** (MEP). 3.ed. Brasília: Senac.2010. 180 p.

RUFINI, Sueli Édi; BZUNECK, José Aloyseo; OLIVEIRA, Katya Luciane de. **A qualidade da motivação em estudantes do ensino fundamental**. Paidéia, v. 22, n. 51, p. 53-62, 2012.

SANTOS, Valdirene Aparecida; VILLELA SANTOS, Marina Cristina. O lúdico no processo de ensino-aprendizagem. **Artigo Parcial**, v. 1, n. 4, 2012.

TAPIA, Jesus Alonso. FITA, Enrique Caturla. **Motivação em sala de aula - o que é como se faz**. Edições Loyola, 2006.

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM JOGOS ORTOGRÁFICOS

GRAZIELE VASCONCELOS DOS SANTOS⁶

RESUMO

Este trabalho apresenta uma proposta de intervenção no reforço escolar utilizando jogos ortográficos como ferramenta para melhorar a aprendizagem das normas regulares e irregulares da escrita. A partir da análise inicial das produções dos alunos dos 4º e 5º anos, foram identificadas as principais dificuldades relacionadas à ortografia. Com base nisso, foram elaboradas atividades lúdicas que incentivaram a observação, a reflexão e o uso consciente das regras. Os resultados mostraram avanços significativos, especialmente nas normas regulares, e uma redução importante dos erros ligados às irregularidades. O uso dos jogos tornou o processo mais dinâmico, estimulante e acessível, confirmando seu potencial como recurso eficaz no ensino da ortografia no reforço escolar.

Palavra chave: jogos, palavras, ensino, normas

INTRODUÇÃO

O ensino da ortografia é fator importante no processo de alfabetização, ocorre que, muitos educadores, durante o processo do ensino ortográfico, adotam o método de memorização. No cotidiano escolar é comum nos depararmos com atividades que visam apenas localizar o erro ou o acerto do aluno, não viabilizando assim o desenvolvimento e o entendimento das regularidades ortográficas. À luz disso, o presente artigo aborda a intervenção pedagógica com jogos ortográficos em uma turma de 4º e 5º ano do ensino fundamental participante do projeto de reforço escolar em uma escola estadual da cidade de São Paulo.

⁶ Pós-graduanda pelo curso de Alfabetização e Letramento do Centro Universitário Assunção – UNIFAI, Graduada em Pedagogia pela Universidade Brasil. Professora de Educação Básica I pelo Estado de São Paulo e Professora Mediadora pelo programa Novo Mais Educação.

A hipótese desta pesquisa é que adequando os recursos e procedimentos de ensino, apoiando-se nas atividades diferenciadas, os jogos ortográficos se tornam um facilitador do processo de apropriação e aplicação do conhecimento.

Portanto, o objetivo geral é analisar como a estratégia didática pode afetar na construção da consciência ortográfica do educando por meio da motivação, compreendendo assim o papel dos jogos ortográficos para a compreensão do funcionamento da escrita.

Assim sendo, este trabalho se justifica porque pretende buscar e analisar meios de potencializar o reforço escolar de modo que proporcione aos alunos maiores chances de eliminar as dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem.

JOGOS ORTOGRÁFICOS PARA A APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA PARA O PROJETO DE REFORÇO ESCOLAR

Segundo o portal do MEC com a finalidade de aprimorar o ensino em Língua Portuguesa e Matemática, pretendendo uma melhor aprendizagem no ensino fundamental, o Ministério da Educação pela Portaria MEC nº 1.144/2016 regido pela resolução FNDE nº 17/2017 foi criado o Programa Novo Mais Educação. Implementado em 2017, o programa propõe uma ampliação do período de estudos com orientação pedagógica em língua portuguesa e matemática, podendo se estender para a elaboração de dinâmicas nas áreas de artes, cultura, esporte e lazer.

Por meio do aumento da permanência dos alunos no ambiente escolar em até quinze horas semanais, o projeto busca a redução do abandono escolar causado pela reprovação e dificuldades enfrentadas pelos alunos durante o processo educacional. Apostando em aulas diferenciadas com metodologias divertidas e com um número reduzido de alunos que geram a possibilidade de uma abordagem mais próxima entre o professor e o aluno e uma relação de confiança para que os alunos se sintam confortáveis para dividir com a turma suas dificuldades e seus avanços.

Para dar seguimento ao projeto o Ministério da Educação disponibilizou vagas para que professores e estudantes das áreas da educação se voluntariassem

como professores mediadores do projeto. Coube a cada unidade escolar, que julgasse necessário a implementação do programa, realizar, por meio de aplicação de provas e entrevistas, a seleção dos candidatos.

Na escola estadual Professor Geraldo Domingos Cortez, situada no bairro de Itaquera na zona leste da cidade de São Paulo, a iniciativa ocorre de segunda a quinta feira, onde dois dias são destinados ao ensino de Língua portuguesa e dois dias para o ensino de matemática. A indicação dos alunos que devem participar das aulas de reforço ocorre por seleção dos professores titulares das turmas regulares e o consentimento da coordenação pedagógica.

As turmas são divididas levando em consideração o nível de dificuldade, as necessidades e as possibilidades de cada aluno. A turma II, que será analisada por esta intervenção, é constituída por alunos dos 4º e 5º anos do ensino fundamental que são alfabetizados, mas apresentam algumas dificuldades na produção textual e na compreensão do funcionamento de regras da escrita culta.

Esta pesquisa propõe o ensino do uso das normas ortográficas por meio de jogos e atividades reflexivas e participativas. Antes de começar a intervenção foi realizado uma análise da produção textual e o ditado de uma história já trabalhada pelos alunos. Observou-se as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos durante o processo de escrita. Quando o aluno apresentava pelo menos três erros na grafia de palavras que são orientadas pela mesma regra, demonstrando não conhecer a norma, passava a ser considerada uma dificuldade.

A partir dessas amostras foi possível levantar os seguintes dados:

ALUNO	DIFICULDADES					
	ANO	R ou RR	M ou N	S ou SS	G ou J	sons de X
Ana Carolina Marçal	4º					
Benedito	4º					
Gabriel Messias	5º					
Gabrielly Cardoso	4º					
Julia almeida	5º					
Juliano Moura	4º					
Leonardo Santos	5º					

Maria Clara Marçal	5º					
Maria Eduarda Araújo	5º					
Matheus Donizete	5º					
Matheus Paccini	5º					
Natanael Erick	5º					
Nicolas Montini	4º					
Rafaella Lima	4º					
Rebeka Dias	4º					
Vitoria Cristina	4º					
Yasmin Diniz	5º					
Porcentagem de alunos		23,52%	29,41%	35,29%	52,94%	82,35%

Percebe-se que os erros mais comuns entre os alunos são os das normas irregulares onde não há regra norteadora para a grafia correta da palavra.

Conhecendo as dificuldades e necessidades da turma foi traçado um plano de atividades que pretendiam sanar as dúvidas e dar autonomia para a reflexão quanto as regras de cada caso apresentado.

Assim como orientado por Artur Gomes de Moraes (1998) as atividades foram separadas levando em conta a divisão entre as normas regulares e irregulares.

REGULARES

Para trabalhar as normas regulares, seguindo o exemplo de Artur Gomes de Moraes, foram disponibilizadas algumas palavras para que os alunos pudessem, por meio da observação e reflexão, reconhecer as regras utilizadas.

Após o contato com as palavras a turma oralizou as principais semelhanças encontradas entre as palavras que utilizavam determinada letra. E com ajuda da educadora criaram uma lista de regras para cada caso de dificuldades apresentadas.

Ter a oportunidade de sistematizar as regras, por meio da observação, trouxe para os alunos a sensação de terem criado as regras e assim possuem um profundo conhecimento.

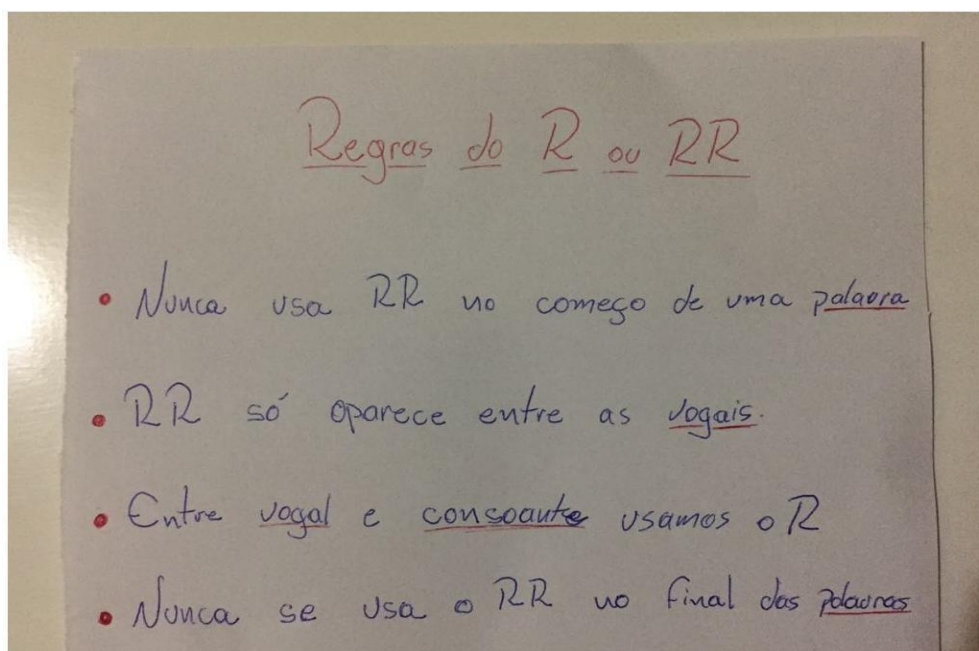
Determinadas as regras e feita a análise, as regras se tornaram também as regras dos jogos trabalhados, o que exigiu que as regras fossem repensadas e levadas em consideração a cada rodada e fez com que o interesse em internalizar as

regras aumentasse.

- **R ou RR**

Ao analisar diversas palavras com R ou RR os alunos começaram a levantar hipóteses de quais seriam as regras que norteavam as escolhas para cada palavra. Em primeiro momento o que pareceu ser mais claro e visível para os alunos foi que em nenhuma delas o RR aparecia no início ou no final da grafia. Com a educadora provocando uma observação cada vez mais minuciosa, aos poucos foram percebendo outras regras.

Regras sistematizadas pelos alunos:



Após o levantamento das regras os alunos aprenderam sobre cada regra e puderam contribuir dando exemplos de palavras que atendiam a cada regra. Para então estarem preparados para o jogo que se baseava nas regras aprendidas pelos educandos.

Jogo completo com R ou RR:



Participantes: 3 jogadores;

Objetivo: Completar as palavras usando R ou RR de acordo com as regras;

Como jogar: Antes do jogo começar os jogadores escolhem um jogador para que, naquela rodada, seja o juiz. Determinado isso, o juiz sorteia cinco fichas de palavras para cada jogador e dispõe a ficha com R e RR sobre a mesa. Com a ordem do juiz o jogo começa e os jogadores começam a preencher suas fichas usando R ou RR, após preencher o juiz corrige e marca os pontos contabilizados.

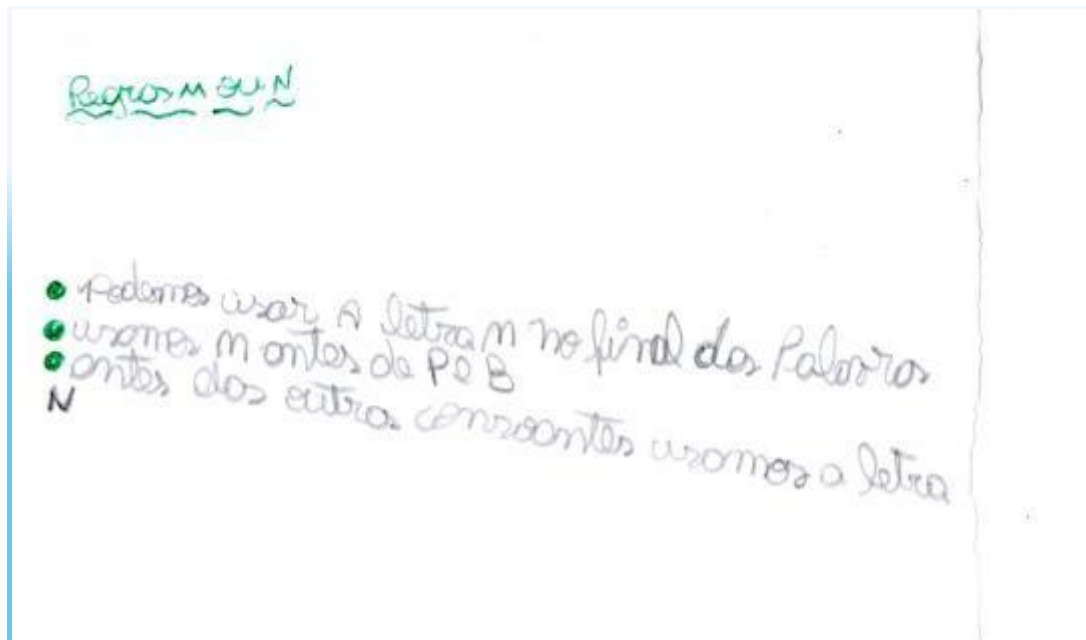
Quando o jogo “R ou RR?” foi aplicado na turma do reforço, percebeu-se que no primeiro momento as crianças buscavam as regras para se orientar, no decorrer das rodadas os alunos passaram a ter a autonomia e não se fez necessário o uso das regras escritas. O mesmo aconteceu com o juiz, que nas primeiras rodadas usava as regras para corrigir as palavras dos colegas, mas com o tempo internalizou-as e passou a corrigir e explicar para o colega onde estava o erro sem o recurso da regra escrita.

- **M ou N**

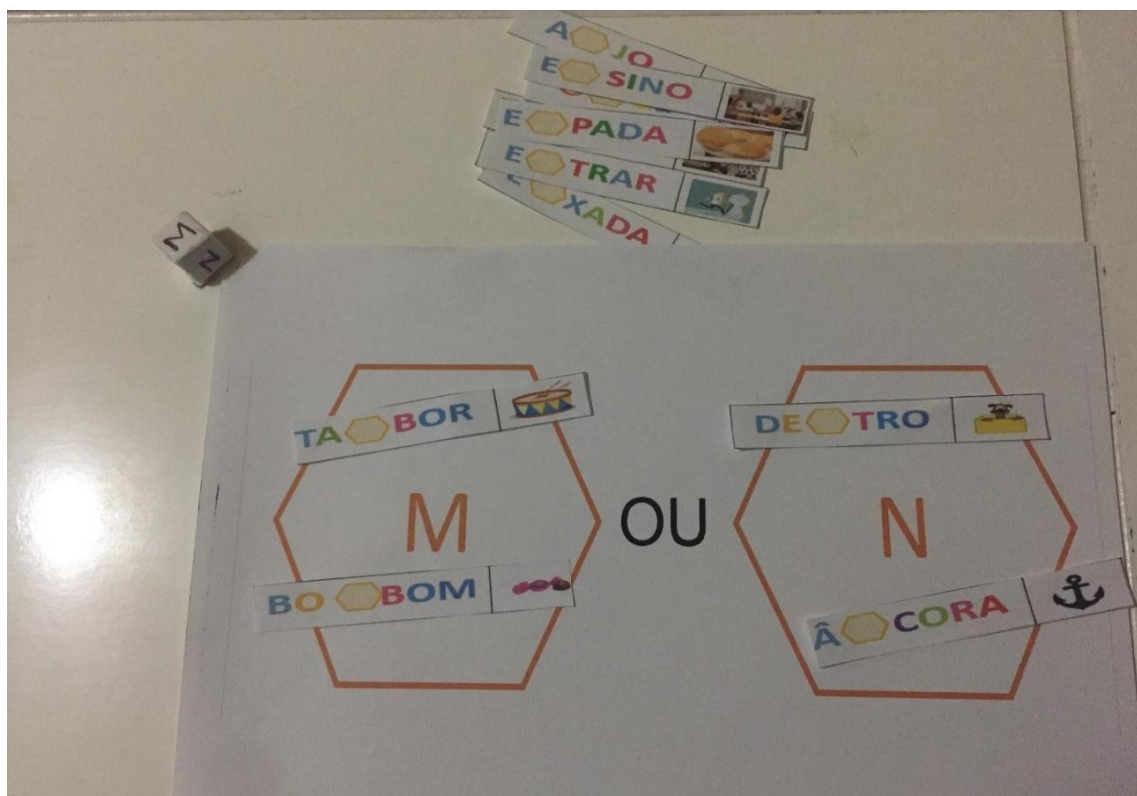
No caso da regra quanto ao uso do M ou N a intervenção continuou com a proposta de oferecer uma lista de palavras para que quando os alunos as observassem pudessem visualizar a regra aplicada na prática.

Assim que tiveram a oportunidade de analisar as palavras os alunos logo perceberam que em todos os casos a letra M não acompanhavam qualquer consoante.

Regra segundo os alunos:



Jogo M ou N?:



Participantes: 3 jogadores;

Objetivo: Separar as palavras entre as que se faz o uso M ou N;

Como jogar: Cada jogador recebe 10 fichas com palavras que tem sua grafia definida pela regra do M ou N. Cada um em sua vez, joga o dado que tem as letras M e N, e conforme o apontado pelo dado deve escolher, dentro das palavras que tiver em mãos uma que seja preenchido pela letra indicada pelo dado, quando o jogador não tiver a palavra correspondente passa a vez. Se colocar uma palavra no local incorreto perde a vez e fica uma rodada sem jogar. Vence aquele quem se livrar de todas as palavras primeiro.

Nas aulas de reforço o jogo “M ou n” foi bem aceito por ser uma competição direta entre os participantes, e por se assemelhar muito com um jogo de cartas muito conhecido entre os alunos. Pode se perceber que por ser uma regra direta e muito sucinta os alunos logo a compreenderam e não houve muitos erros durante as jogadas.

Irregulares

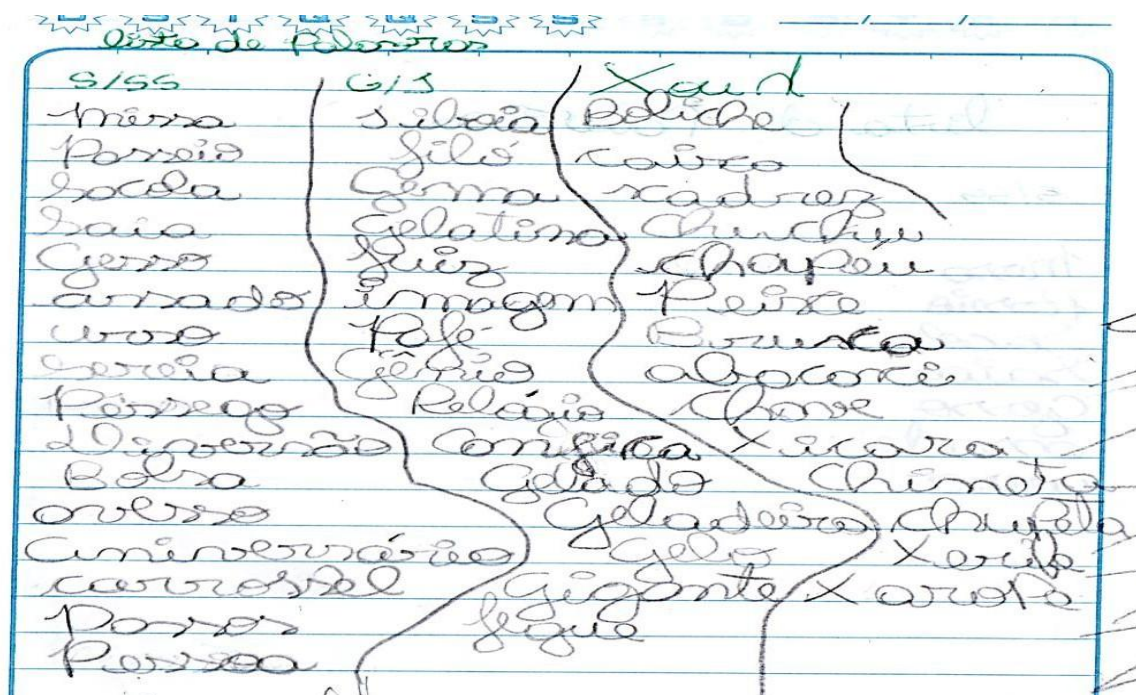
Para trabalhar as normas regulares, aquelas que não obedecem a regras para a sua escrita, compreendendo que nesses casos a memorização é indispensável

para o ensino, já nas primeiras aulas a presente intervenção buscou aumentar o acesso dos alunos ao dicionário, aumentando dessa forma o contato com as palavras em suas grafias corretas.

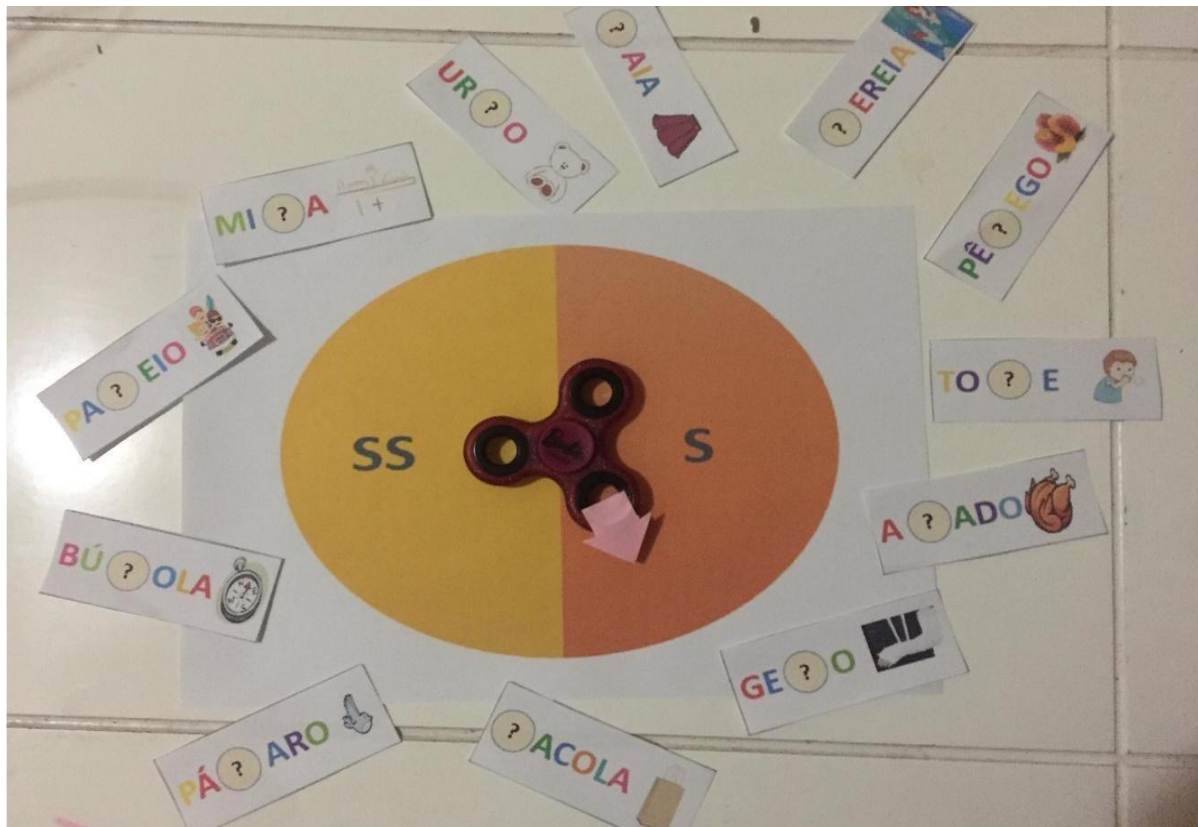
Antes de dar início as consultas ao dicionário foi preciso uma apresentação ao material, para conhecerem a forma de organização das palavras e a indicação de como fazer uma busca no instrumento didático.

Em conjunto com os alunos foi decidido que seria confeccionado uma lista com as palavras que eles mais usavam durante as aulas, mas sentiam dificuldades durante a produção da escrita na forma culta. As palavras foram livremente sugeridas pelos próprios alunos que consultavam o dicionário e realizavam a grafia da forma padrão. A lista ficou disponível para a consulta dos alunos durante as aulas regulares e de reforço, com uma constante utilização da lista e do dicionário os alunos passaram a se familiarizar com a palavras. Assim, nas ultimas aulas da intervenção os alunos já estavam preparados para usarem tais palavras nos jogos.

Lista de palavras selecionadas pelos alunos:



Jogo da Roleta S/SS:

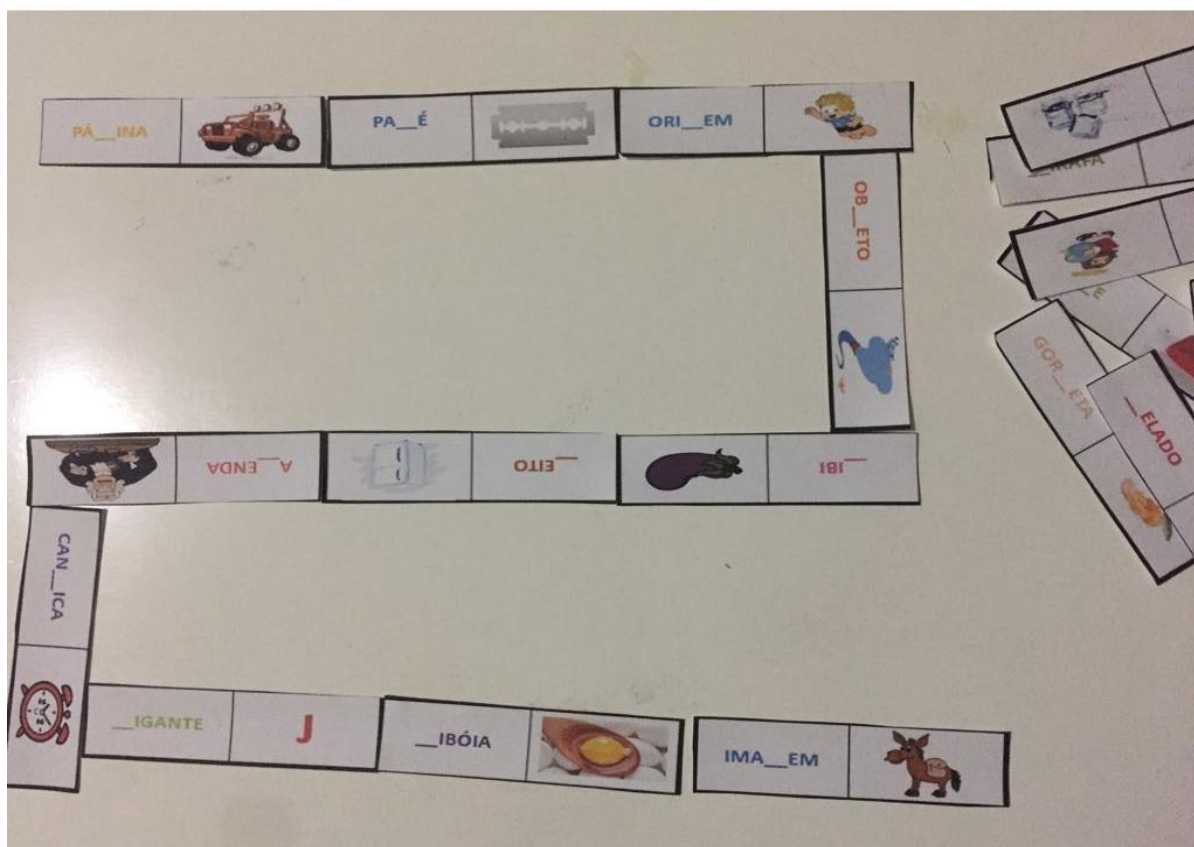


Participantes: 2 jogadores;

Objetivo: Encontrar as palavras que sejam preenchidas com as letras indicada pela roleta;

Como jogar: Antes de começar o jogo os jogadores decidem, em comum acordo, quanto tempo cada jogador terá para procurar as palavras sobre a mesa. Decidido o tempo cada jogador, em sua vez, roda a roleta e busca nas palavras disponíveis a quais se encaixa com a letra indicada, cumprindo o tempo determinado e se atentando para pegar apenas as palavras corretas. Ao final os jogadores contabilizam os pontos. Vence aquele que tiver mais palavras corretas.

Jogo da Dominó G/J:

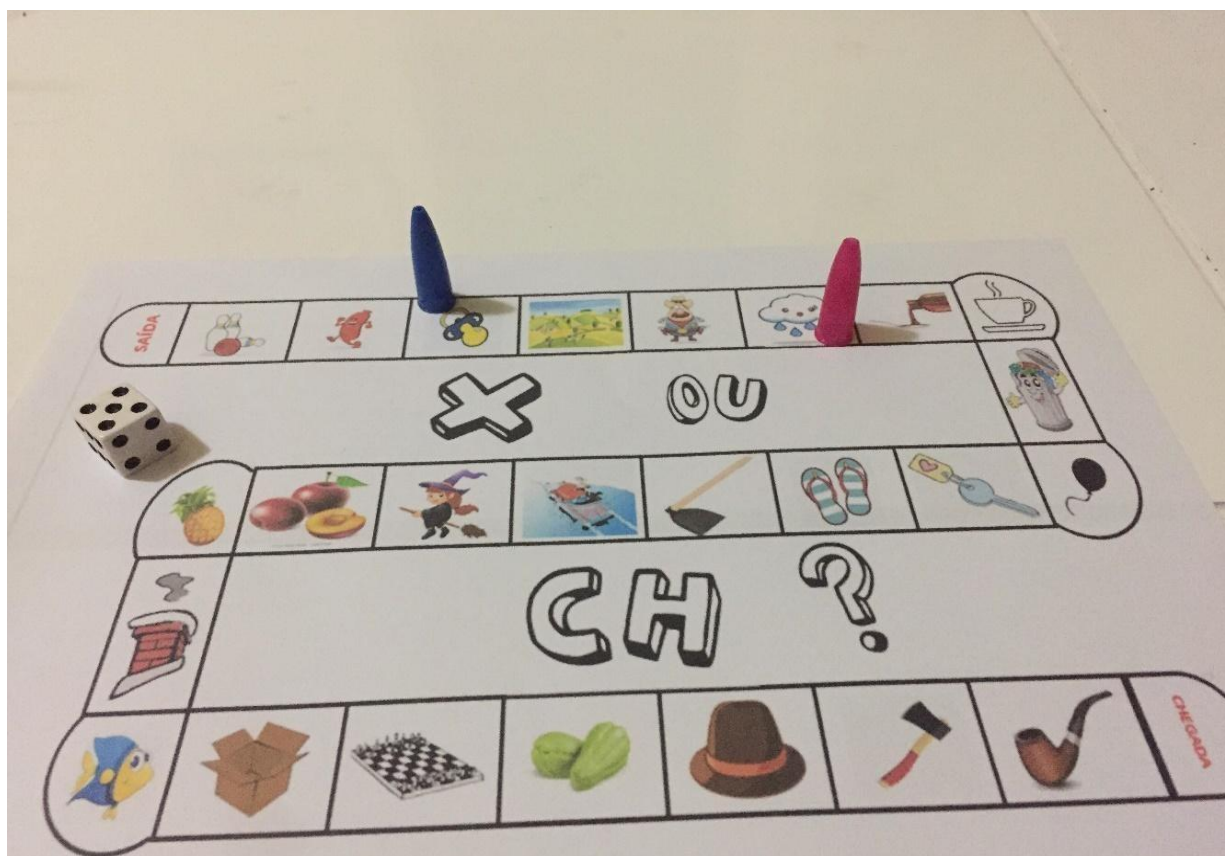


Participantes: Até 3 jogadores;

Objetivo: Realizar as combinações e colocar todas as peças na mesa antes dos adversários;

Como jogar: Cada jogador recebe seis peças e em sua vez coloca sobre a mesa uma peça que combine com peça anterior, seguindo a sequência de uma imagem e uma palavra em que ambas se fazem o uso de **J** ou **G**. Quando o jogador não tem a peça que dê sequência às combinações passa a vez. Vence o jogador que primeiro se livrar de todas as peças.

Jogo da Trilha X ou CH:



Participantes: Até 3 jogadores;

Objetivo: Chegar ao final da trilha passando por todos obstáculos antes dos adversários;

Como jogar: Cada jogador coloca seu peão no início do tabuleiro e em sua vez joga o dado e anda o número de casas indicado, ao parar na casa correspondente deve responder se o desenho tem sua grafia correta indicada com **X** ou **CH**, acertando pode permanecer na casa, se errar deve voltar ao início e esperar a próxima rodada. Vence o jogador que chegar ao final da trilha primeiro.

Nos jogos das irregularidades os alunos apresentam uma maior dificuldade, por ter que, durante a partida, buscar na memória o modo correto da palavra. Assim em muitos momentos, mesmo durante a partida os alunos viram a necessidade de tirar as dúvidas no dicionário ou em suas listas. O que criou um jogo paralelo, pois antes de consultar os alunos defendiam como achavam que se escrevia determinada palavra e ao consultar comemoravam quando

encontravam respostas positivas às suas hipóteses. Desse modo o ato de consultar o dicionário passou a ser divertido e comum a esses alunos.

No final do processo, os alunos realizaram novas produções textuais livres e a reescrita do mesmo texto trabalhado antes das atividades, para que, por meio de análise fosse possível conferir os avanços que os alunos obtiveram com a intervenção pedagógica por meio dos jogos ortográficos. Assim como no primeiro levantamento de dados, para ser considerado uma dificuldade o aluno deve apresentar pelo menos três erros na mesma regra.

Com a observação das produções, foi possível fazer o levantamento dos seguintes dados.

ALUNO	DIFICULDADES					
	ANO	R ou RR	M ou N	S ou SS	G ou J	sons de X
Ana Carolina Marçal	4º					
Benedito	4º					
Gabriel Messias	5º					
Gabrielly Cardoso	4º					
Julia almeida	5º					
Juliano Moura	4º					
Leonardo Santos	5º					
Maria Clara Marçal	5º					
Maria Eduarda Araújo	5º					
Matheus Donizete	5º					
Matheus Paccini	5º					
Natanael Erick	5º					
Nicolas Montini	4º					
Rafaella Lima	4º					
Rebeka Dias	4º					
Vitoria Cristina	4º					
Yasmin Diniz	5º					
Porcentagem de alunos		0%	0 %	11,76%	17,74%	29,41%

Foi notório que os alunos tiveram, assim como já salientado por Moraes, uma maior facilidade na compreensão das normas regulares da escrita ortográfica. Assim, durante os jogos e as produções seguintes, não houve grandes reincidências de erros nestes casos.

Para alguns alunos, as irregularidades continuaram sendo os casos em que

apresentaram maiores dificuldades, contudo houve uma grande diminuição no número de alunos que erraram nestes momentos de escrita. As atividades de irregularidades exigem um constante uso e contato com as palavras, portanto espera-se que esse número venha a diminuir durante a continuação das atividades apresentadas.

CONCLUSÃO

Levando em conta o apontamento de Antunes (1937) de que os jogos, quando aplicadas de forma correta, se tornam um instrumento para propiciar desafios e atrair o interesse dos alunos para o processo de aprendizado, o presente artigo levantou a hipótese de que, os jogos ortográficos seria um facilitador na compreensão dos alunos do reforço escolar para as normas ortográficas, além de promover um conhecimento efetivo das regras e assim um melhor desempenho nas produções textuais.

Para isso, se propôs a analisar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças diante das atividades pedagógicas dinâmicas e ativas, assim realizou-se uma série de atividades e jogos que tinha como principal objetivo propor a reflexão para que os alunos reconhecessem as regras ortográficas e que, por meio do uso consciente, compreendessem o porquê de cada regra e das grafias das palavras regidas pela norma. No decorrer da pesquisa percebeu-se a confirmação da efetividade dos jogos no ensino das regras irregulares e regulares com a observação do comportamento dos alunos diante da escrita de palavras antes vistas como difíceis e análise das produções textuais que demonstraram uma melhora significativa na compreensão do funcionamento da ortografia na escrita.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das inteligências múltiplas**. 11. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC). “Programa Novo Mais Educação” s/d. Disponível em: < portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>.

>. Acesso em: 28/09/2018.

FREIRE, MADALENA (apresent.). **Jogos em grupo:** na educação infantil: implicações da Teoria de Piaget. Prefácio Jean Piaget; Carrasqueira, Marina Célia Dias; Waldstein, Silva; Latorre, Antonio Carlos. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1991.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia:** ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 1998.

TERRA, Ernani. Linguagem, língua e fala. São Paulo: **Scipione**, 1997.

UNIFAI, Centro Universitário Assunção. Manual de Trabalho Acadêmico. / Atualizado - Centro Universitário Assunção - São Paulo, outubro de 2017.

ZANELLA, Maura Spada. Leitura e aprendizagem da ortografia: Um estudo com alunos de 4a a 6a série do Ensino Fundamental. São Paulo. 2007

ENTRE AFETO E SABER: A PSICANÁLISE NA CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES SEGUROS DE APRENDIZAGEM

ANDRÉ SILVA DE SOUZA⁷

RESUMO

Este artigo, fundamentado exclusivamente no trabalho “Psique e Educação: Uma Abordagem Psicanalítica para o Crescimento Integral dos Estudantes”, analisa o papel das relações afetivas e dos processos inconscientes na constituição de ambientes escolares que favoreçam a aprendizagem. Partindo de conceitos de Freud e Lacan, discute-se a presença da transferência, dos mecanismos de defesa, da angústia e do desejo na relação pedagógica, articulando esses fundamentos a contribuições de autores contemporâneos que abordam subjetividade, vínculo, regulação emocional e produção do fracasso escolar. Argumenta-se que ambientes seguros não podem ser confundidos com espaços sem conflito ou sem tensão, mas com contextos que permitem a elaboração simbólica da experiência e a transformação da angústia em possibilidade de pensamento. Ao reconhecer a centralidade do afeto e do inconsciente na prática educativa, o artigo sustenta que a construção de um clima escolar acolhedor é condição necessária para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a circulação viva do saber.

Palavras-chave: vínculo pedagógico; subjetividade; psicanálise; ambiente escolar.

INTRODUÇÃO

A escola costuma ser descrita, pelos discursos oficiais e pelos documentos curriculares, como lugar de desenvolvimento de competências, de aquisição de conteúdos e de preparação para a cidadania. No entanto, a psicanálise indica que, por trás desse cenário aparentemente organizado por metas e objetivos

⁷ Graduação em História pela Universidade de São Paulo (2015); Especialização no Programa em História, Ciências, Ensino e Sociedade Universidade Federal do ABC (2024); Professor(a) de Ensino Fundamental II de História na EMEF Péricles Eugênio da Silva Ramos.

pedagógicos, circulam afetos, medos, expectativas e fantasias que influenciam profundamente a relação dos sujeitos com o conhecimento. Freud, em textos como “Recordar, Repetir e Elaborar” e “O Inconsciente” (Freud, 1914; 1915), mostra que toda experiência de aprendizagem toca, de algum modo, zonas sensíveis do psiquismo, ativando mecanismos de defesa e reatualizando conflitos antigos.

Lacan, ao insistir na centralidade da linguagem e do desejo para pensar o inconsciente (Lacan, 1964), reforça essa perspectiva ao situar a sala de aula como um dos espaços privilegiados em que se produzem significantes sobre o que é ser aluno, ser professor, ser bem-sucedido ou fracassar. A aprendizagem, nessa chave, não é apenas uma tarefa cognitiva, mas uma experiência de subjetivação em que o estudante se vê interpelado por discursos que o nomeiam, classificam e posicionam em diferentes lugares dentro da instituição.

O trabalho de conclusão de curso que serve de base para este artigo desenvolve a hipótese de que ambientes de aprendizagem que acolhem a subjetividade favorecem de forma decisiva o desenvolvimento integral. Isso implica reconhecer que o clima emocional da sala de aula não é um aspecto periférico, e sim um elemento constitutivo da própria possibilidade de ensinar e aprender. A construção de espaços seguros não significa eliminar conflitos ou neutralizar diferenças, mas criar condições simbólicas para que esses conflitos possam ser nomeados, pensados e elaborados.

A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE AFETOS

Freud destaca que aprender envolve deslocamentos psíquicos que podem despertar angústias e acionar mecanismos de defesa (Freud, 1914; 1915). Cada nova exigência cognitiva recoloca o sujeito diante de suas possibilidades e limites, e esse confronto raramente é neutro. Na escola, esses mecanismos aparecem sob formas variadas: retraimento silencioso, comportamentos disruptivos, aparente desinteresse, recusa sistemática diante de determinadas atividades ou, ainda, um perfeccionismo rígido que impede o aluno de lidar com o erro.

Patto (2013), ao analisar a produção do fracasso escolar, mostra que boa parte das dificuldades atribuídas ao aluno é, na verdade, resultado de uma complexa

trama de fatores subjetivos e sociais. Atribuir o fracasso apenas à falta de esforço ou à suposta incapacidade intelectual apaga a dimensão afetiva do processo educativo e impede que a escola se interrogue sobre o modo como organiza suas práticas, seus discursos e suas expectativas. Quando não se considera que o estudante é afetado por sua história, por suas relações familiares, por sua inserção social e pelos modos como é olhado e nomeado na instituição, corre-se o risco de transformar em culpa individual aquilo que é, em grande parte, efeito de um contexto.

Britzman (2003) reforça essa perspectiva ao afirmar que a sala de aula é um lugar de encontro entre narrativas internas e discursos públicos. O aluno chega à escola com uma história de fracassos e sucessos, de elogios e humilhações, de desejos e perdas. Esses elementos subjetivos não ficam do lado de fora, na porta da sala, mas acompanham o estudante e se atualizam nas situações de aprendizagem. Quando um conteúdo provoca bloqueio, quando uma leitura gera angústia, quando uma avaliação desperta pânico, não se trata apenas de um problema de técnica de estudo. Trata-se de um encontro entre aquilo que a escola demanda e aquilo que o sujeito foi capaz de elaborar até então em sua trajetória.

A partir dessa compreensão, torna-se evidente que o professor não lida com sujeitos “em branco”, passivos e homogêneos. Cada aluno é portador de um universo psíquico que se faz presente, ainda que silenciosamente, em seus gestos, olhares, respostas e recuos. Reconhecer a sala de aula como espaço de afetos significa admitir que o que se passa ali não é apenas instrução, mas também dramatização de histórias internas, repetição de padrões relacionais, busca de reconhecimento e tentativa de evitar a dor.

TRANSFERÊNCIA E VÍNCULO PEDAGÓGICO

A transferência, conceito central em Freud (1914) e reformulado por Lacan (1964), atravessa todas as relações educativas, ainda que a escola raramente a nomeie. Na transferência, o aluno projeta no professor afetos que pertencem à sua história emocional, reativando experiências anteriores de cuidado, de autoridade, de acolhimento ou de abandono. Essa projeção não é um fenômeno superficial e ocasional: ela constitui a maneira pela qual o estudante se vincula

à figura docente e, muitas vezes, determina o grau de abertura ou de resistência frente ao saber.

A relação professor aluno não é, portanto, um elemento externo à aprendizagem, mas um de seus motores. Quando o docente é investido como figura confiável, capaz de sustentar o conflito sem humilhar, o aluno tende a se arriscar mais, a formular dúvidas, a aceitar que não sabe. Em contrapartida, quando o professor é percebido como ameaça, como alguém que expõe, ridiculariza ou desqualifica, o estudante busca defender-se, seja evitando participar, seja atacando simbolicamente o espaço da aula. A recusa ao conteúdo pode ser, nesse sentido, uma recusa à forma como o sujeito percebe o vínculo com quem transmite esse conteúdo.

Orange (2010) argumenta que vínculos confiáveis oferecem ao sujeito um lugar de sustentação simbólica que o ajuda a enfrentar angústias e a desenvolver maior capacidade reflexiva. Essa ideia encontra ressonância em Fonagy et al. (2002), para quem a capacidade de mentalização se apoia em relações nas quais o outro é percebido como alguém que reconhece a experiência interna do sujeito e lhe atribui sentido. Transposta para o ambiente escolar, essa perspectiva indica que professores capazes de escutar, nomear e validar o que os alunos sentem contribuem para o fortalecimento da capacidade destes de pensar sobre si mesmos e sobre o mundo.

Mitchell e Black (1995) afirmam que o desenvolvimento humano é inseparável das relações que o sustentam. Em contextos educacionais, isso significa que o vínculo pedagógico não é apenas uma ferramenta de gestão de sala, mas um componente estrutural do processo de aprendizagem. O modo como o professor lida com o erro, com o conflito, com a divergência e com a diferença repercute diretamente na disposição dos estudantes para se implicarem no trabalho escolar.

AMBIENTES SEGUROS E ELABORAÇÃO DA ANGÚSTIA

Han (2017), ao discutir a sociedade do desempenho e da transparência, descreve sujeitos exaustos, pressionados por exigências permanentes de produtividade e de exposição. Crianças e adolescentes, inseridos nesse contexto, chegam à escola frequentemente atravessados por ansiedade,

sensação de inadequação e medo de fracassar. A instituição escolar, em vez de funcionar como contraponto a essa lógica, muitas vezes a reproduz, transformando cada atividade em prova de valor pessoal e cada nota em índice de merecimento.

Ambientes seguros, na perspectiva psicanalítica, não são aqueles em que não há conflitos, mas aqueles em que o conflito pode ser simbolizado. Quando o erro é vivido como catástrofe moral, quando o aluno sente que qualquer vacilo será punido com humilhação, a angústia tende a paralisar a capacidade de pensar. Em contrapartida, quando o espaço escolar permite que o estudante reconheça seus limites sem ser reduzido a eles, a angústia pode ser transformada em curiosidade, em abertura para o novo, em desejo de compreender.

Fonagy et al. (2002) mostram que a capacidade de mentalizar se desenvolve especialmente em contextos em que o sujeito pode experimentar suas emoções sem ser engolido por elas. Isso depende de figuras de referência que funcionem como espelhos suficientemente estáveis, capazes de devolver ao indivíduo uma imagem de si mesmo que não seja nem idealizada nem devastadora. Professores que escutam, que toleram o tempo da dúvida, que sustentam a frustração sem desqualificar o aluno, colaboram para a construção desse tipo de ambiente.

A escola, quando sensível à subjetividade, torna-se espaço de criação simbólica, onde conflitos podem ser elaborados e onde o aluno se engaja não apenas por obrigação, mas por desejo. O saber deixa de ser algo imposto de fora e passa a ser vivido como possibilidade de reorganizar a própria experiência, de nomear o que antes era apenas sensação difusa, de compreender melhor o lugar que se ocupa no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicanálise contribui para a educação ao revelar que aprender é experiência afetiva, simbólica e relacional. Ambientes seguros não eliminam conflitos, mas oferecem sustentação emocional para que eles sejam elaborados e transformados em pensamento. Ao reconhecer a subjetividade dos estudantes, a escola deixa de tratar as dificuldades como falhas morais ou déficits individuais

e passa a interrogá-las como expressões de uma história, de um contexto e de um modo singular de se relacionar com o saber.

O trabalho de conclusão de curso que sustenta este artigo mostra que a construção de ambientes de aprendizagem sensíveis à psicanálise implica uma ética da escuta e do reconhecimento. Não se trata de transformar professores em analistas, mas de oferecer instrumentos conceituais que lhes permitam perceber a profundidade dos processos com os quais lidam diariamente. A sala de aula deixa, assim, de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos para se tornar um lugar em que os sujeitos podem, pouco a pouco, elaborar o que vivem e encontrar no saber um aliado na tarefa sempre inacabada de se constituir.

REFERÊNCIAS

- BRITZMAN, Deborah. After-Education: Anna Freud, Melanie Klein and Psychoanalytic Histories of Learning. 2003.
- FONAGY, Peter et al. Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self. 2002.
- FREUD, Sigmund. Recordar, Repetir e Elaborar. 1914.
- FREUD, Sigmund. O Inconsciente. 1915.
- FREUD, Sigmund. Psicologia das Massas e Análise do Eu. 1921.
- HAN, Byung-Chul. Sociedade da Transparência. 2017.
- HAROCHE, Claudine. As Lógicas do Mundo Social. 2015.
- LACAN, Jacques. Seminário, Livro 11: Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise. 1964.
- MITCHELL, Stephen; BLACK, Margaret. Freud and Beyond. 1995.
- ORANGE, Donna. Thinking for Clinicians. 2010.
- PATTO, Maria Helena Souza. A Produção do Fracasso Escolar. 2013.

INDISCIPLINA E FALTA DE COMPREENSÃO DAS REGRAS

BRUNO JOSÉ OLIVEIRA

RESUMO

O presente artigo discute a indisciplina e a falta de compreensão das regras no ambiente escolar, com foco especial nas aulas de Educação Física. A indisciplina, frequentemente apontada como um dos principais desafios enfrentados pelos professores, está relacionada a múltiplos fatores sociais, emocionais, pedagógicos e institucionais. A falta de compreensão das regras, por sua vez, pode resultar tanto de dificuldades cognitivas quanto de falhas no processo de ensino, comunicação e construção coletiva de normas. Este estudo, fundamentado em revisão bibliográfica, busca analisar as causas da indisciplina, suas manifestações no cotidiano escolar, e refletir sobre estratégias pedagógicas para promover a compreensão, internalização e valorização das regras como elemento de convivência e aprendizagem. O artigo defende que o enfrentamento da indisciplina passa pela mediação dialógica, pela construção coletiva das normas e pelo fortalecimento das relações entre professores e estudantes.

Palavras-chave

indisciplina; regras; Educação Física; gestão de sala; convivência escolar.

INTRODUÇÃO

A indisciplina escolar é um fenômeno complexo que atravessa todas as etapas da Educação Básica e se apresenta de forma acentuada no cotidiano das aulas de Educação Física, devido ao caráter dinâmico, coletivo e interativo das práticas corporais. A ausência ou a frágil compreensão das regras contribui para conflitos, desorganização, insegurança e prejuízos no processo de ensino-aprendizagem.

A escola, enquanto espaço social e educativo, tem o papel de promover a convivência democrática, o respeito mútuo e a construção de valores que

permitam aos estudantes desenvolverem autonomia, responsabilidade e consciência social. As regras, nesse contexto, não podem ser entendidas como instrumentos autoritários, mas como construções coletivas que orientam a ação e garantem a participação de todos.

Este artigo tem como objetivo analisar a relação entre indisciplina e falta de compreensão das regras no contexto escolar, discutindo possibilidades pedagógicas para fortalecer o entendimento das normas e promover um ambiente mais colaborativo e organizado.

A INDISCIPLINA COMO FENÔMENO PEDAGÓGICO E SOCIAL

A indisciplina não deve ser interpretada apenas como desobediência ou quebra de regras, mas como um fenômeno pedagógico, social e relacional. Pesquisas na área da educação apontam que a indisciplina pode estar associada a fatores como:

- ausência de vínculos afetivos com o professor ou com a escola;
- falta de clareza nas orientações e regras estabelecidas;
- atividades pouco significativas ou descontextualizadas;
- conflitos familiares e emocionais;
- busca por atenção ou reconhecimento entre os pares;
- dificuldade de lidar com frustrações e limites.

No contexto da Educação Física, a indisciplina frequentemente se manifesta por meio de comportamentos como interrupções constantes, recusa em participar das atividades, agressões físicas ou verbais, deslocamentos sem autorização e disputas competitivas exageradas.

Compreender a indisciplina exige do professor uma postura investigativa, sensível às necessidades e particularidades dos estudantes, evitando interpretações moralistas ou punitivas.

A IMPORTÂNCIA DAS REGRAS NA CONSTRUÇÃO DA CONVIVÊNCIA ESCOLAR

As regras são fundamentais para a organização do espaço escolar e para o desenvolvimento de valores como respeito, cooperação e responsabilidade. No entanto, muitos estudantes não compreendem sua função social ou as percebem como imposições arbitrárias.

Nas aulas de Educação Física, as regras possuem papel estruturante: orientam movimentos, organizam jogos, definem limites, garantem segurança e possibilitam a participação equilibrada de todos. A falta de compreensão das regras pode resultar em frustrações, conflitos, acidentes e sentimentos de injustiça.

É importante reconhecer que compreender uma regra é diferente de apenas ouvi-la. A compreensão envolve reflexão, experimentação, diálogo e internalização. Sem esses elementos, as regras tornam-se frases vazias, facilmente ignoradas.

METODOLOGIAS PARA A COMPREENSÃO E INTERNALIZAÇÃO DAS REGRAS

A promoção da compreensão das regras deve ser parte integrante da proposta pedagógica do professor. Para isso, algumas estratégias são fundamentais:

1. Construção coletiva das regras – permitir que os estudantes participem da elaboração das normas aumenta o senso de pertencimento e responsabilidade.
2. Explicitação clara dos objetivos das regras – mostrar por que elas existem e quais problemas resolvem.

3. Demonstração prática – ensinar regras por meio de vivências, jogos adaptados e experimentações.
4. Regras progressivas – iniciar com normas simples e ampliar conforme o grupo amadurece.
5. Mediação dialógica – discutir conflitos e revisar normas quando necessário.
6. Ambiente consistente – aplicar regras de forma justa, contínua e coerente.

Essas estratégias ajudam o aluno a compreender que a regra não é inimiga da liberdade, mas instrumento para garantir convivência, organização e justiça.

GESTÃO DE CONFLITOS E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

O enfrentamento da indisciplina exige que o professor atue como mediador de conflitos, promovendo diálogo e desenvolvendo habilidades socioemocionais nos estudantes. Em vez de respostas punitivas, é importante adotar práticas restaurativas, escutas individuais e intervenções educativas que ajudem o estudante a refletir sobre seu comportamento.

A gestão da sala de aula na Educação Física exige sensibilidade e planejamento. Ambientes organizados, previsíveis e com rotinas claras reduzem significativamente episódios de indisciplina. O professor deve estabelecer relações de confiança, evitando práticas autoritárias e cultivando respeito mútuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A indisciplina e a falta de compreensão das regras são desafios reais no cotidiano escolar, especialmente nas aulas de Educação Física. Entretanto, longe de serem insolúveis, esses desafios podem ser enfrentados a partir de ações pedagógicas intencionais, dialógicas e fundamentadas em princípios de convivência democrática.

Compreender as causas da indisciplina, construir regras de forma coletiva, fortalecer vínculos afetivos e desenvolver práticas pedagógicas significativas são caminhos essenciais para transformar o ambiente educacional. As regras, quando compreendidas, deixam de ser imposições e se tornam parte do processo de aprendizagem, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, responsáveis e capazes de conviver em sociedade.

Assim, o papel do professor é fundamental: mais do que aplicar regras, ele deve ensinar seu sentido, mediar conflitos e promover experiências educativas que valorizem o diálogo, o respeito e a cooperação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CHARLOT, B. Da relação com o saber. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ESTRELA, Maria Teresa. Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula. Porto: Porto Editora, 2005.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa. São Paulo: Libertad, 2004.

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

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NAS FUNÇÕES EXECUTIVAS

ELAINE GOMES ARASHIRO

Resumo:

O artigo aborda os principais componentes das funções executivas controle inibitório, flexibilidade cognitiva e memória de trabalho e sua relevância no processo de ensino e aprendizagem. O controle inibitório refere-se à capacidade de inibir impulsos, controlar comportamentos inadequados e manter a atenção seletiva, sendo essencial para a autorregulação emocional e comportamental. A flexibilidade cognitiva diz respeito à habilidade de adaptar-se a novas demandas, rever estratégias e alternar perspectivas, desenvolvendo-se de forma mais intensa a partir da infância tardia e ao longo da adolescência. Já a memória de trabalho é responsável pelo armazenamento e manipulação temporária de informações, sustentando processos cognitivos complexos como leitura, raciocínio e resolução de problemas. O artigo também destaca a importância da ludicidade no desenvolvimento dessas habilidades, evidenciando que jogos, brincadeiras, musicalidade e atividades simbólicas estimulam diferentes áreas cerebrais, fortalecem as conexões neurais e favorecem a aprendizagem. Autores como Piaget, Diamond e Kishimoto ressaltam que o brincar constitui uma base fundamental para aprendizagens futuras, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Assim, conclui-se que a integração entre funções executivas e práticas lúdicas potencializa o aprendizado, contribui para o sucesso escolar e fortalece as habilidades sociais e emocionais dos alunos.

Palavras-chaves: Funções Executivas; Controle Inibitório; Flexibilidade Cognitiva; Memória de Trabalho; Ludicidade; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO: As funções executivas constituem um conjunto de habilidades cognitivas fundamentais para o comportamento adaptativo, o controle emocional e o processo de aprendizagem. Entre seus principais componentes destacam-se o controle inibitório, a flexibilidade cognitiva e a memória de trabalho, que atuam de forma integrada desde a infância até a adolescência. No contexto educacional, compreender esses componentes permite ao professor planejar estratégias pedagógicas mais eficazes, respeitando o desenvolvimento neurocognitivo do aluno. Associada a esse processo, a ludicidade surge como uma ferramenta essencial, pois favorece o desenvolvimento das funções executivas ao estimular a motivação, a socialização, a criatividade e a construção do conhecimento de forma significativa.

COMPONENTES PRINCIPAIS DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS

Nossa capacidade de aprendizagem está diretamente relacionada à habilidade de selecionar e inibir informações o tempo todo, de acordo com o objetivo do momento. Segundo Menezes (2012), cada função executiva está integrada e corresponde a três componentes principais: o controle inibitório, a flexibilidade cognitiva e a memória de trabalho.

O controle inibitório: é a habilidade de controlar comportamentos inapropriados, assim como a atenção e os pensamentos. É pensar antecipadamente a ação, controlando um ato impulsivo, adiando ou inibindo uma resposta comportamental inadequada. Isso coloca o indivíduo no controle de seus processos cognitivos e comportamentais.

De forma geral a inibição possibilita ao indivíduo inibir impulsos e respostas automáticas ou prepotentes, assim como inibir estímulos (externos ou internos) irrelevantes e pensar antes de emitir uma resposta. (Diamond, 2013; Nigg, 2001)

Quando o controle inibitório é desenvolvido, os elementos distratores ou o processo de pensamento (controle de interferência) passa a inibir os estímulos irrelevantes, fornecendo uma atenção seletiva, integrando emoções, impulsos e reações, exigindo do indivíduo um monitoramento e uma autoavaliação.

Como resposta imediata a esta atitude, temos um comportamento apropriado e adequado, de acordo com a situação momentânea. Com os impulsos controlados, gerenciamos as interferências que nos impedem de atingir nosso objetivo. Para exemplificar, seria como uma criança que consegue aguardar na fila ou um aluno que consegue ignorar quando outra criança se levanta para apontar o lápis.

Barkeley (1997) descreve que as alterações no desenvolvimento dessas habilidades ou o comprometimento após lesão neurológica tem sido relacionada a problemas comportamentais, como impulsividade, falta de tolerância ou exigência de recompensa imediata pelos seus atos. Encontramos em sala de aula essas situações, que são extremamente desafiadoras para o professor.

Segundo Moffit (2011), entre os indivíduos que demonstram essas habilidades em equilíbrio, há baixa evasão escolar por manter-se sempre focado e interessado nos conteúdos, aprendizados e experiências adquiridas. Eles apresentam melhor saúde física e mental segundo pesquisas realizadas com alunos até a fase da adolescência.

A flexibilidade cognitiva refere-se à mudança do foco atencional, da perspectiva, das prioridades ou das regras; à adaptação às demandas do ambiente e à capacidade de ler o ambiente e ser flexível para considerar diferentes abordagens de uma situação ou um problema.

Logo, é relacionada à habilidade de alternar e modificar os próprios objetivos, de acordo com as necessidades ou imprevistos, adequando não somente os aspectos comportamentais ou emocionais, mas também os objetivos iniciais.

As habilidades estão interligadas, porque neste caso, também exige o controle inibitório e o monitoramento de pensamentos e emoções, uma autoavaliação e a memória de trabalho, que veremos mais à frente. Assim, podemos avaliar nossos próprios erros, revê-los e corrigi-los, experimentando diferentes estratégias cognitivas e comportamentais.

Segundo Miller (2009), o desenvolvimento da flexibilidade é mais tardia, entre os 5 e 7 anos, já que ela requer uma grande capacidade de abstração, que continua em desenvolvimento durante toda a infância e a adolescência.

A flexibilidade é aplicada em sala de aula, por exemplo, quando um aluno compreende a exceção à regra (um aluno com incontinência urinária pode sair da sala para ir ao banheiro quantas vezes forem necessárias) ou quando revê suas ações no caso de seus objetivos não terem sido alcançados (brincadeira ou regras).

A memória de trabalho é a responsável por armazenar temporariamente informações sobre uma determinada tarefa que está sendo realizada, integrando a informação a estímulos ambientais e a memória de longo prazo.

Diamond (2013) afirma que a memória de trabalho ajuda que o indivíduo manipule uma informação, relacionando-a a outras ideias e interagindo com

informações já armazenadas na memória de longo prazo; ordene os acontecimentos; e projete ações futuras.

A memória de trabalho apresenta um longo curso de desenvolvimento, que parece iniciar-se precocemente, quando a criança adquire a noção de permanência de objetos, ou seja, quando é capaz de representar mentalmente o objeto na sua ausência física. (Gazzaniga et al. 2006)

A memória de trabalho, conhecida como memória operacional, oferece suporte para situações cognitivas mais complexas, como o raciocínio e a construção do pensamento. Como exemplo, temos a resolução de cálculos ou armazenamento temporário de informação quando precisamos lembrar do valor de um produto até separar o valor suficiente para pagar uma compra, ou lembrar de terminar uma tarefa quando somos interrompidos.

A função executiva é primordial no processo de aprendizagem. Esse componente gerencia outros sistemas durante a execução da tarefa cognitiva, manipulando ou modificando a informação, principalmente no processo de leitura segundo Cole (2009).

A memória de trabalho é desenvolvida progressivamente, da infância até o fim da adolescência ou mesmo no início da vida adulta. Em cada faixa etária, os indivíduos podem utilizar estratégias diferenciadas para resolver problemas, já que o amadurecimento dessas estruturas cerebrais está relacionado ao desenvolvimento das funções executivas.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE

Diamond (2001) descreve que as crianças que apresentam melhor desempenho nas áreas cerebrais cuja função é o desenvolvimento da linguagem e o raciocínio lógico são aquelas que receberam estímulos como: cantar, desenhar, ouvir ou inventar histórias e explorar diversos tipos de jogos e brincadeiras por parte dos pais e professores nos primeiros anos de vida. Tudo isso predispõe o indivíduo a se adaptar melhor a escolarização e elevar a

autoestima da criança devido as experiências que incorporam seus conhecimentos prévios.

Piaget classifica os jogos em três fases. O primeiro é o jogo de exercício (assimilação funcional ou repetitiva) que ajudam na memória de trabalho e na plasticidade cerebral reforçando as conexões cerebrais. Já o jogo simbólico tem uma função explicativa contribuindo na linguagem e na compreensão da teoria. O jogo simbólico está ligado diretamente à flexibilidade e ao controle inibitório. E por último, o jogo de regra está associado à memória de trabalho e ao controle inibitório, estimulando principalmente a socialização.

Segundo Rodrigues (2007), a musicalidade e as brincadeiras musicais ajudam a produzir mudanças significativas no cérebro, melhorando a capacidade cognitiva porque ativa diversos circuitos de ambos os hemisférios, contribuindo com a atenção, memória, no fortalecimento de habilidades de planejamento e organização.

Kishimoto (2002) reforça que, “ao entender necessidades infantis, o jogo infantil torna-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares.” A autora descreve que todas essas brincadeiras de faz-de-conta ou jogos, sejam de tabuleiro, tradicionais, didáticos, corporais ou musicais, ampliam os conhecimentos e habilidades através de atividades lúdicas.

“O brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem”. (ROLIM, GUERRA e TASSIGNY, 2008, p.177)

Segundo a BNCC, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Oliveira (2014) sustenta que, por meio desta experiência, provocamos formas de sentir, pensar, compreender, o que promove o encontro do sujeito com diferentes formas de expressão e compreensão de vida, tornando a experiência rica porque ele desenvolve o cognitivo, social e o emocional.

Ter as funções executivas bem estruturadas ajuda o aluno no período escolar porque conforme os anos escolares avançam estas habilidades também são cobradas de forma gradativa. Por exemplo, no início do processo de alfabetização a criança tem contato com palavras, depois com frases, parágrafos e pequenos textos em diferentes atividades mentais simbólicas. Quando inicia o Ensino Fundamental II a exigência para ler e compreender textos, organizar estas informações e debatê-las exige-se memória de trabalho, flexibilidade e o controle inibitório.

Segundo Maloy Dinis (2010) as funções executivas são consideradas o "coração das habilidades sociais, fundamental para a construção da personalidade e habilidades criativas". E quando o indivíduo age de forma lúdica ele vive sua experiência de forma plena e significativa.

CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se o movimento físico também coordena o movimento dos pensamentos, precisamos adotar mais jogos e brincadeiras que estimulem cada vez mais a movimentação, principalmente diante de uma geração que está crescendo parada na frente do computador e do celular em uma das fases da vida crucial para o desenvolvimento cerebral. E isso vale não apenas para os processos de alfabetização, como também para adolescentes e adultos.

Como o professor é um dos facilitadores do processo, cabe a ele proporcionar brincadeiras, provocar estímulos sensoriais e mentais, sociais e emocionais, para que seus alunos possam compreender, fixar e absorver os conteúdos ministrados de forma lúdica e integrada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ALMEIDA, A. R. S (1999) A emoção na sala de aula. Campinas: Papyrus

ALVAREZ, Ana; LEMOS, Ivana de C. Os neurobiomecanismos do aprender: a aplicação de novos conceitos no dia-a-dia escolar e terapêutico. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 23, n. 71, p. 181-190, 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000200011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 maio 2019.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil/ Ministério da educação e do Desporto, Secretaria de Educação fundamental. ____ Brasília: MEC/SEF, 1998.

BANHATO, E.F.C. & Nascimento, E. (2007). Função executiva em idosos: Um estudo utilizando um subteste da Escala WAIS–III. Psico USF, 12 (1), 65-73.

BARKLEY, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention and executive function: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin* 121, 65-94

CONSENZA, Ramon M., GUERRA, Lenon. B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 76 – 100

COLE, Cutting, L. E., Materek, A., C. A. S., Levine, T. M., & Mahone, E. M. (2009). Effects of fluency, oral language, and executive function on reading comprehension performance. *Annals of Dyslexia*, 59, 34–54.

DIAMOND, A. (2001). Response of the Brain to Na, Acad. Bras. Cienc. Enrichement 73

DIAMOND, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168

FISCHER, K. W., Rose, S. P. (1998). Growth cycles of the brain and mind. *Educational Leadership*, 56(3):56-60.

FONSECA, Vitor da. Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FUENTES, D.; Malloy-Diniz; L. F. ;Camargo; C. H. P.; & Cosenza; R. M. (2008). Neuropsicologia: teoria e prática. Porto Alegre: Artmed

GAZZANIGA MS, Ivry RB, Mangun GR. Neurociência cognitiva. Porto Alegre: Artmed; 2006.

GUERRA, L. B. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. Revista Interlocução, v 4, n 4, p. 01-10, 2011. Disponível em:<<http://interlocucao.loyola.g12.br/index.php/revista/article/viewArticle/91>> Acesso em: 12. maio. 2019

KREBS Charles; Brown Jenny; A Revolutionary Way of Thinking: from a near-fatal accident to a new science of healing, Melbourne, Australia: Hill of Content, 1998.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002;

MAIA, Heber Org. Neurociências e Desenvolvimento cognitivo V.2. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

MALLOY-DINIZ, L. F., Fuentes, D., Mattos, P., & Abreu, N. (2010). Avaliação Neuropsicológica. Porto Alegre: Artmed

MENEZES A, Godoy S, Teixeira MCTV, Carreiro LRR, Seabra AG. Definições teóricas acerca das funções executivas e da atenção. In: Seabra AG, Dias NM, eds. Avaliação neuropsicológica cognitiva: atenção e funções executivas. Vol. 1. São Paulo: Memnon; 2012. p.34-41

MILLER, K.; Wallis, J. (2009). Executive Functions and Higher-Order Cognition: Definition and Neural Substrates. In: L. Squire. Encyclopedia of Neuroscience, 4, 99-104.

MOFFITT, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Ross, S., Sears, M.R., Thomson, W.M., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. Proceedings of the National Academy of Sciences, 108(7), 2693–2698.

OLIVEIRA, G. G. de. Neurociências e os processos educativos: um saber necessário para a formação de professores. **Educação Unisinos**, v 18, n 1, p. 13-24. janeiro/abril 2014. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2014.181.02/3987>> Acesso em: 07. maio. 2019.

OLIVEIRA, C.; DIAS, A Criança e a Importância do lúdico na Educação. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. V. 13. n.2.p. 113-128 2018.

RATEY, John J, O Cérebro: um guia para o usuário, Rio de Janeiro-RJ: Objetiva, 2002.

ROLIM; Guerra, & Tassigny (Julho/Dezembro de 2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento Infântil. Revista Humanidades v.23, pp. 176-180.

O PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR: MEDIAÇÃO, AFETIVIDADE E PRÁTICAS DE LEITURA

JÉSSICA GERUSA DE SOUZA EVANGELISTA DA SILVA

Resumo

O presente artigo discute a importância da escola e da família no processo de formação leitora, destacando a leitura como uma prática social, cultural e afetiva fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Inicialmente, aborda-se o papel da família como primeira mediadora do contato da criança com os livros, enfatizando a leitura compartilhada e o vínculo afetivo como fatores determinantes para a constituição do hábito leitor. Em seguida, analisa-se a atuação do professor e da escola como espaços privilegiados para a mediação da leitura literária, ressaltando a necessidade de práticas pedagógicas planejadas, flexíveis e contextualizadas, capazes de promover o prazer pela leitura e o desenvolvimento da competência interpretativa. Por fim, problematiza-se o chamado “vazio da leitura”, refletindo sobre as consequências sociais e educacionais da ausência de práticas significativas de letramento literário, como o analfabetismo funcional e a fragilização do pensamento crítico. Conclui-se que a parceria entre escola e família é indispensável para a formação de leitores autônomos, críticos e socialmente conscientes.

Palavras-chave; Formação leitora, Mediação da leitura, Literatura infantil, Escola e família, Letramento literário.

INTRODUÇÃO

A leitura constitui-se como uma das principais ferramentas para a inserção do indivíduo na vida social, cultural e política, sendo fundamental para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento do pensamento crítico. No entanto, a formação de leitores não ocorre de maneira espontânea, exigindo a mediação consciente de adultos que apresentem a leitura como uma prática significativa e prazerosa. Nesse sentido, a escola e a família assumem papéis complementares e indispensáveis no processo de constituição do sujeito leitor.

A família, enquanto primeiro espaço de socialização da criança, exerce forte influência na construção de hábitos culturais, incluindo o contato inicial com os livros e as práticas de leitura compartilhada. Já a escola, por sua vez, possui a responsabilidade de garantir o acesso democrático à literatura, promovendo experiências leitoras que ampliem o repertório cultural dos alunos e desenvolvam suas capacidades interpretativas. Quando essas instituições

atuam de forma articulada, favorecem a consolidação do letramento literário e a permanência do hábito de ler ao longo da vida escolar e social.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar o papel da escola e da família na formação leitora, enfatizando a importância da mediação afetiva, das práticas pedagógicas significativas e da valorização da literatura no ambiente escolar. Além disso, busca-se refletir sobre as consequências da ausência dessas práticas, evidenciando os impactos do chamado “vazio da leitura” na formação do indivíduo e da sociedade.

A LITERATURA E A MEDIAÇÃO DA FAMÍLIA

Para que a criança se beneficie das virtudes promovidas pela leitura, é preciso que a família tenha essa prática incorporada à sua rotina, pois o aprendizado começa muito antes de ingressar no contexto escolar. Mais tarde, é importante cultivar a parceria entre aluno, escola e família, assim, assegura-se o desenvolvimento do aluno e uma melhor divisão das responsabilidades dessas instituições.

Os psicólogos Lev Semyonovich Vigotsky (1896-1934), Jean William Fritz Piaget (1896-1980) e Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962) dedicaram anos de sua vida estudando a psicologia infantil, oferecendo grandes contribuições à Pedagogia e a outros autores que discutem suas obras, visto que eles procuraram provar a importância dos fatores sociais, ambientais e afetivos para o desenvolvimento da criança.

Em seu livro, Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão, La Taille (1992) certifica “o homem é um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive” (p. 11). Desta forma, afirma-se a relação do desenvolvimento infantil com o seu ambiente físico e social, de modo que podemos verificar a influência desses fatores na personalidade da criança.

Sabendo que o hábito da leitura é algo que se consolida culturalmente, é imprescindível que a literatura deva estar presente na vida do aluno o quanto antes, onde preferencialmente a apresentação da mesma seja feita pela família, pois:

Ter compartilhado contos nos primeiros anos de vida duplica a possibilidade de tornar-se um leitor, que falar sobre livros com as pessoas que nos rodeiam é o fator que mais se relaciona com a permanência de hábitos de leitura, o que parece ser uma das dimensões mais afetivas nas atividades de estímulo à leitura (COLOMER, 2007, p. 143).

De modo a contribuir para o letramento, para o vínculo familiar e para o próprio desenvolvimento da criança, a leitura realizada de maneira

adequada reforça a curiosidade pelo mundo das letras, e promove o encantamento pela leitura. La Taille (1992) reconhece:

Depois que a inteligência construiu a função simbólica, a comunicação se beneficia, alargando o seu raio de ação. Ela incorpora a linguagem em sua dimensão semântica, primeiro oral, depois escrita. A possibilidade de nutrição afetiva por estas vias passa a se acrescentar às anteriores, que se reduziam à comunicação tônica: o toque e a entonação da voz (p. 90).

Sob o mesmo ponto de vista desses psicólogos tão importantes no âmbito educacional, Bettelheim (2002) afirma “Se tudo correr bem, o entusiasmo da criança pela estória será contagioso, e a estória se tornará importante também para o pai, se não por outra razão, pelo menos porque ela significa tanto para a criança” (p. 18).

As crianças que tiveram acesso à leitura desde a primeira infância, onde esta foi proporcionada pela família, tem uma melhor vivência social, tem uma reação mais satisfatória no uso dos livros e tem maior grau de interpretação diante a cultura de leitura e escrita, visto que veem nesta prática algo significativo.

Neste caso, trata-se da comprovação de que os meninos e meninas de contextos culturalmente ricos se beneficiam das práticas de leitura compartilhada antes de “saber ler”, o que lhes permite extrair maior rendimento escolar dessas mesmas práticas na escola (COLOMER, 2007, p. 107).

Posteriormente, quando o aluno estiver nos anos iniciais do ensino fundamental, essas experiências farão uma enorme diferença. Obviamente que os alunos que tiveram acesso a diversos livros e leituras, avançarão de forma mais espontânea à alfabetização, além de refletirem sobre a função da leitura e escrita no seu contexto histórico e social.

Podemos constatar que a intervenção do adulto é essencial para a formação do leitor, onde a leitura afetiva assume um grande papel, visto que reforça laços familiares e apresentam a leitura como algo significativo e encantador. Contudo, é possível afirmar que essas ações trazem resultados para dentro da sala de aula, pois a criança acaba por reproduzir hábitos de leitura que vivenciam dentro de casa.

A LITERATURA E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR

O papel da escola para a formação leitora é evidente, visto que muitas vezes é na escola que a criança tem mais (senão o primeiro) contato com livros. Portanto, é fundamental manter uma organização de espaços destinados a leitura, e a

garantia que os alunos frequentem esses espaços.

Além disso, é crucial que a instituição disponha de uma biblioteca que conte com critérios de seleção de livros adequados aos alunos, bem como diversos gêneros e tipos textuais, de modo que “a diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno” (BRASIL, 1997, p. 28).

Entretanto, a literatura pouco se faz presente nas salas de aula, e muitas das vezes, o único contato que os alunos têm com livros é por meio de uma eventual visita à biblioteca, que é insuficiente para formar cidadãos leitores. Desta forma, o hábito de ler, cessa junto com término da formação escolar.

Colomer (2007) traz em seu livro algumas falas de crianças, sobre a leitura. Talvez a mais comum e mais assustadora seja: “é que eu não gosto de ler” (p. 103). Essa frase nos prova o quanto as atitudes da escola têm sido ineficazes na hora de formar leitores, visto que durante a Educação Infantil essa tenha sido uma das atividades favoritas.

Apesar de as ideias construtivistas fazerem parte da formação docente, as práticas educacionais do século XIX persistem, e podemos observar o reflexo disso nesse fracasso da escola, não só em formar leitores, mas também em formar cidadãos letrados, capacidades estas, que estão relacionadas. Pensando nisso, cabe a escola fazer reflexões sobre o ensino, para a fim de solucionar problemas que cercam o aprendizado.

Uma das questões recorrentes nos debates sobre a literatura são os fatores que levam um professor a selecionar certa leitura para seus alunos. Em vista disso, podemos afirmar que existem critérios a serem considerados na hora da escolha de livros literários, como verificar o vocabulário, o tema, a faixa etária, as ilustrações, e o mais importante, o contexto em que o leitor está inserido.

Muitas vezes, os professores querem trazer leituras que eles julgam como interessantes, mas desconsideram a opinião do leitor. Por isso, é importante conhecer os alunos, e aos poucos ir inserindo-os às outras temáticas e leituras mais complexas. Sob esse ponto de vista Colomer (2007) afirma “quanto mais flexível e ativo é o ensino que se oferece, mais os alunos podem beneficiar-se da relação entre a leitura literária e o aprendizado escolar” (p. 118).

A fim de ter um ensino flexível, o professor deve planejar suas aulas, bem como os objetivos a serem alcançados. Para isso, precisa ter em mente que muitas vezes se faz necessário adaptar, alterar ou acrescentar ferramentas de ensino, de modo que o aprendizado seja significativo e que os alunos percebam a importância do que está sendo proposto. Com esse objetivo, o professor deve conhecer o público e o livro no qual irá trabalhar, pois a partir disso, ele poderá explorar melhor as particularidades da obra, além de realizar entonações e pausas que tornem a leitura mais rica e

prazerosa. Não menos importante, é apresentar aos alunos elementos do livro que não participam diretamente da história, no caso o autor, tradutor (se caso não for literatura brasileira), ilustrador, editora, etc.

Quando o professor assume a posição de especialista em leitura, é importante que ele faça articulações entre o texto escrito e o texto visual, de modo que os alunos percebam os elementos de tempo e espaço apresentados das ilustrações, que podem exprimir ações que foram lidas, adicionar detalhes ou destacar momentos-chave da história.

Além disso, é possível trabalhar com livros de imagem, permitindo que os alunos expressem suas ideias, debatam sobre reações e sentimentos que foram despertados pelo livro, bem como fazer experimentos de observações, e relacionar outras histórias ou acontecimentos pessoais.

É preciso que os alunos se sintam envolvidos com a leitura, e que adquiram capacidade interpretativa, mas que isso não ocorra de forma mecânica com questionamentos tradicionais, uma vez que “essas práticas tradicionais limitam a compreensão e a fruição de um texto literário, e não aprofundam o domínio das estruturas narrativas e de outros elementos literários” (FARIA, 2008, p. 116).

São muitas as sugestões de trabalho, e elas mudam de acordo com o objetivo do professor e faixa etária dos alunos. Entretanto, algumas atividades são de suma importância, como é o caso da escrita espontânea, que além de aumentar a confiança da criança, ao ato de escrever, desperta o interesse do aluno a ler o que foi produzido por ele, e pelos demais colegas.

Momentos de leituras feitas pelo professor, livre ou coletivas são imprescindíveis, bem como a ida a biblioteca e o uso de livros escolhidos pela turma ou sugerido pelo docente. Para além de leituras espontâneas, é preciso ter atividades de aprofundamento das mesmas, a partir da reflexão dos momentos-chave da história, observação da estrutura narrativa, releitura ou reescrita de um texto, e a verificação da pontuação e da grafia.

Outras estratégias que podem ser utilizadas no ensino fundamental é o uso de painéis, jogos e dramatizações que estimulem a interpretação e criatividade, contribuindo fortemente para a fruição e o prazer de ler. Pensando na aflição dos professores em organizar essas atividades Colomer (2007) declara “O tempo escolar é escasso, mas ali se encontra a porta da literatura para as novas gerações e há que pensar-se muito detidamente a melhor forma de abri-la” (p. 195).

Considerando que é a partir da imitação do hábito de um adulto que a criança passa a valorizar a leitura, e que nem todas elas que tem acesso a leitura em casa, seja por falta de poder aquisitivo, tempo ou analfabetismo por parte da família, cabe ao professor garantir esta prática, fazendo que a leitura se torne uma rotina prazerosa e contextualizada com os saberes dos alunos.

O VAZIO DA LEITURA

Ao passo que destacamos o papel da família e da escola para a formação leitora, convém frisar as possíveis consequências que o aluno e a sociedade podem sofrer se o letramento e literatura não forem realizadas da maneira adequada, contribuindo assim para o analfabetismo funcional.

Ainda que a sociedade atual seja em sua maioria alfabetizada, ou seja, os cidadãos brasileiros são capazes de ler, são poucos os que continuam lendo livros após o período escolar, já que durante o mesmo, os educandos liam apenas fichas técnicas ou leituras obrigatórias. Logo, o brasileiro não tem hábito de ler.

Isso indica que, apesar de estarmos na era da informação, a população se encontra cada vez menos interessada em buscá-la, onde o conhecimento por vezes, é visto como algo muito complexo e difícil de se alcançar, em que é mais fácil ver um vídeo ou até mesmo um resumo do que deveria de fato ser estudado ou lido.

O brasileiro de modo geral, vê a leitura como algo complexo, que demanda muito tempo e dinheiro. Há sentido em tal afirmação, mas quanto mais cedo e mais incentivo uma pessoa recebe para ler, maiores são as chances de ela se tornar um leitor frequente, além de aumentar sua capacidade interpretativa de acontecimentos históricos e distintas formas de expressões culturais.

Colomer (2007) faz referência a uma frase de Gianni Rodari “não se ensina literatura para que todos sejam leitores, mas para que nenhum sejam escravo” (p. 35). Uma sociedade que não lê é facilmente manipulável, assim cria-se uma sociedade acomodada e descrente no poder da educação.

Uma escolarização mecânica, autoritária e que valoriza apenas o conteúdo prático, desvaloriza fortemente o senso crítico, diminuindo cada vez mais a visão do mundo, que por consequência faz com que a leitura e o texto percam o seu sentido. Isso demonstra que “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas” (LAJOLO, 2002, p. 15).

A conclusão é que se pensamos que meninas e meninos devem progredir neste aspecto, devemos dedicar tempo e programar atividades que favoreçam o interesse pessoal e estabeleçam essa conexão, fazendo com que se sintam pertencentes ao universo dos livros (COLOMER, 2007, p. 64).

Em síntese, podemos perceber que a da leitura é uma excelente ferramenta de ensino-aprendizagem, que contribui para a sua formação cidadã e pensamento crítico, de modo a valorizar as diversas expressões presentes na sociedade. Por isso, é de suma importância a intervenção do adulto, para garantir que as crianças tenham acesso a distintas leituras desde

cedo, influenciando diretamente na sua concepção sobre os livros.

CONCLUSÃO

A partir das reflexões apresentadas ao longo deste artigo, torna-se evidente que a formação leitora é um processo complexo, que exige a participação ativa e articulada da família e da escola. A leitura, quando introduzida desde a primeira infância por meio de experiências afetivas e significativas, contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a construção de vínculos emocionais, valores culturais e identidade social da criança.

A mediação familiar, especialmente por meio da leitura compartilhada, desempenha papel fundamental na constituição do hábito leitor, uma vez que apresenta o livro como objeto de prazer e de interação. Posteriormente, cabe à escola ampliar essas experiências, garantindo o acesso à diversidade de textos literários e promovendo práticas pedagógicas que respeitem o contexto dos alunos, estimulem a interpretação e valorizem a fruição estética da leitura. O professor, enquanto mediador qualificado, tem a responsabilidade de planejar ações que tornem a literatura parte da rotina escolar, indo além de práticas mecânicas e descontextualizadas.

Por outro lado, a ausência de práticas significativas de leitura resulta em sérias consequências sociais e educacionais, como o analfabetismo funcional, a perda do interesse pela leitura e a fragilização do pensamento crítico. Uma sociedade que não lê torna-se mais vulnerável à manipulação e menos capaz de compreender e transformar sua realidade. Assim, investir na formação leitora desde cedo é investir na construção de sujeitos autônomos, críticos e conscientes de seu papel social, reafirmando a leitura como um direito e uma necessidade fundamental.

REFERÊNCIAS

- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16. ed. - PAZ E TERRA, 2002.
- BOCK, Ana M. B.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria Lourdes T.. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 14 ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** - Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** - Brasília: MEC/CNE, 2017.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo: Caderno do professor** - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira**. 4a ed. - São Paulo, 1995.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise e didática** - São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola** / Teresa Colomer; [tradução Laura Sandroni]. - São Paulo: Global, 2007

CORSO, Diana Lichtenstein. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis** – Porto Alegre: Artmed, 2006

FARIA, Maria Alice. **Como usar literatura infantil na sala de aula** – 4ed., 2ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2008.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana; LICHTENSTEIN. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana M. Linchestein e outros. Porte Alegre: Artes Médicas, 1985.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 23ª ed. - Petrópolis: Vozes, 1995.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão** / LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de, DANTAS, Heloysa. - São Paulo: Summus, 1992.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6a. ed. - São Paulo: Editora Ática, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Linguagem e letramento em foco: meus alunos não gostam de ler, o que eu faço?** - Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

PAIVA, Aparecida. **Literatura e leitura literária na formação escolar: caderno do professor** - Belo Horizonte: Ceale, 2006.

Retratos da leitura no Brasil. Instituto Pró-Livro, 2015. Disponível em:

[http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil - 2015.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf)> Acesso em 25 de agosto de 2018.

SILVA, Vera Maria T. **Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura.** 2a. ed. - Goiânia: Cênone Editorial, 2009.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura literária infantil e juvenil.** IN: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (orgs.). A escolarização da literatura literária. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização.** 5. ed., 2ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES. **Letramento: um tema em três gêneros.** 4. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta Lúcia T. (org.) **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento** - Campinas: Mercado das Letras, 2011.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** / L. S. Vigotski; organizadores COLE, Michael [et al.] ; tradução NETO, José Cipolla; BARRETO, Luís S. Menna; AFECHE, Solange Castro. - 7ªed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O ACOLHIMENTO COMO ATO PEDAGÓGICO NO BERÇÁRIO 1: PRÁTICAS DOCENTES NO CEI

NAINA VITORINO SZMYHIEL

RESUMO

O presente relato de experiência apresenta práticas de acolhimento desenvolvidas no Berçário 1 do Centro de Educação Infantil Frei Tito, fundamentadas nos documentos orientadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, especialmente o Currículo da Cidade – Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A proposta evidencia a intencionalidade pedagógica na organização do ambiente, na construção da proposta inaugural e na observação constante dos bebês. Conforme orienta o Currículo da Cidade, o acolhimento compreende-se como parte da ação pedagógica cotidiana, assegurando os direitos de aprendizagem dos bebês, entre eles o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (SÃO PAULO, 2019). Destaca-se o acolhimento como processo contínuo, pautado na escuta sensível, na construção de vínculos afetivos e na organização intencional dos espaços, favorecendo interações e explorações significativas.

Palavras-chave: educação infantil; berçário; acolhimento; prática docente; SME.

1 INTRODUÇÃO

O acolhimento na Educação Infantil constitui-se como elemento essencial da rotina pedagógica, especialmente no contexto do Berçário, no qual a adaptação ao espaço coletivo requer sensibilidade, observação atenta e a construção de vínculos afetivos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil orientam que as práticas pedagógicas sejam fundamentadas nas interações e nas brincadeiras, assegurando os direitos das crianças (BRASIL, 2009). O Currículo da Cidade – Educação Infantil compreende o acolhimento como parte indissociável do cuidar e educar, destacando que “os momentos de chegada e saída são situações pedagógicas e devem ser planejados intencionalmente” (SÃO PAULO, 2019).

2.A PROPOSTA INAUGURAL E A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE

No CEI Frei Tito, as professoras organizam diariamente uma proposta inaugural, conforme orientações do Currículo da Cidade – Educação Infantil, reconhecendo o início da jornada como um momento pedagógico. De acordo com o documento, a proposta inaugural possibilita que os bebês se sintam seguros e acolhidos, respeitando seus tempos e ritmos. Os materiais e a organização do espaço são planejados intencionalmente, considerando que os ambientes devem promover interações, investigações e aprendizagens, conforme orientações da SME (SÃO PAULO, 2019).

3.O ACOLHIMENTO DO BEBÊ E DA FAMÍLIA

Nos primeiros dias de frequência, é comum que os bebês manifestem choro decorrente da separação momentânea da família. A equipe docente acolhe também os responsáveis, possibilitando sua permanência no espaço sempre que necessário. O Currículo da Cidade destaca que o acolhimento deve considerar a relação com as famílias, reconhecendo-as como parceiras no processo educativo (SÃO PAULO, 2019). Essa prática fortalece vínculos e contribui para a segurança emocional dos bebês.

4.A OBSERVAÇÃO COMO EIXO NORTEADOR

A observação cotidiana constitui-se como eixo estruturante da prática pedagógica no Berçário 1. Conforme orienta a SME, observar, registrar e documentar são ações fundamentais para compreender os interesses e as formas de comunicação dos bebês, possibilitando o planejamento de propostas significativas (SÃO PAULO, 2019).

5 AMPLIAÇÃO DOS ESPAÇOS DE VIVÊNCIA

Ao longo do ano letivo, os bebês são gradualmente apresentados a outros espaços da unidade educativa, como parque, solário e quadra. Essa ampliação respeita os tempos individuais e assegura o direito de explorar diferentes ambientes, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência no CEI Frei Tito evidencia que o acolhimento se configura como um ato pedagógico intencional, fundamentado nos documentos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A organização do ambiente, a observação contínua e a parceria com as famílias revelam-se essenciais para o bem-estar, a segurança emocional e o desenvolvimento integral dos bebês, reafirmando o acolhimento como eixo estruturante da prática docente na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME, 2019.

A ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: DESAFIOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR

MARIANA ROSARIA GOMES⁸

RESUMO

A alfabetização constitui uma das etapas mais importantes do processo educativo, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, pois é nesse período que a criança inicia a apropriação da leitura e da escrita, habilidades essenciais para a participação social e para a continuidade dos estudos. Esse processo envolve diversos desafios, tanto relacionados às dificuldades de aprendizagem dos estudantes quanto às práticas pedagógicas adotadas na escola. O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, discutindo os principais desafios enfrentados, as práticas pedagógicas que favorecem a aprendizagem e o papel do professor nesse processo. Trata-se de um artigo teórico, fundamentado em autores da área da Educação e em documentos oficiais. Conclui-se que a alfabetização deve ocorrer de forma significativa, respeitando o ritmo de aprendizagem dos estudantes e considerando o professor como mediador fundamental desse processo.

Palavras-chave: Alfabetização. Ensino Fundamental I. Práticas pedagógicas. Professor.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo complexo e fundamental para a formação do indivíduo, pois possibilita o acesso ao conhecimento, à cultura escrita e à

⁸ Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2019); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Frei Francisco de Mont'Alverne.

participação ativa na sociedade. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, a escola assume a responsabilidade de promover situações de aprendizagem que favoreçam a construção da leitura e da escrita de forma significativa e contextualizada.

Apesar dos avanços teóricos e metodológicos, a alfabetização ainda representa um grande desafio para professores e escolas. Dificuldades de aprendizagem, desigualdades sociais, falta de recursos e práticas pedagógicas inadequadas são alguns dos fatores que podem interferir nesse processo.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo discutir a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, abordando os principais desafios, as práticas pedagógicas que contribuem para a aprendizagem e o papel do professor como mediador nesse processo.

CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A compreensão do processo de alfabetização passou por importantes transformações ao longo do tempo. Atualmente, entende-se que alfabetizar vai além do simples domínio do código escrito, envolvendo a inserção do estudante em práticas sociais de leitura e escrita, conceito conhecido como letramento.

Segundo Soares (2004), alfabetização e letramento são processos distintos, porém indissociáveis. Enquanto a alfabetização refere-se à aquisição do sistema de escrita, o letramento diz respeito ao uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos.

Dessa forma, a prática pedagógica nos anos iniciais deve considerar situações reais de uso da linguagem escrita, possibilitando que os estudantes compreendam a função social da leitura e da escrita, tornando o aprendizado mais significativo.

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS

A alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental I envolve diversos desafios. Entre eles, destacam-se as diferenças no ritmo de aprendizagem dos estudantes, as dificuldades cognitivas, a falta de estímulo familiar e as desigualdades sociais que impactam o desempenho escolar.

Além disso, práticas pedagógicas tradicionais, centradas apenas na repetição e memorização, podem dificultar o processo de aprendizagem, tornando-o mecânico e pouco significativo. Nesse sentido, torna-se fundamental que o professor conheça seus estudantes, identifique suas necessidades e planeje intervenções adequadas.

Outro desafio refere-se à formação docente, uma vez que o professor alfabetizador necessita de conhecimentos teóricos e metodológicos específicos para lidar com as diferentes situações que surgem no processo de alfabetização.

A PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVORECEM A ALFABETIZAÇÃO

Para que a alfabetização ocorra de forma eficaz, é necessário adotar práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa do estudante e considerem suas experiências e conhecimentos prévios. Atividades que envolvam leitura de diferentes gêneros textuais, produção de textos, jogos e brincadeiras contribuem para o desenvolvimento da linguagem escrita.

O uso de recursos lúdicos e de metodologias diversificadas torna o processo de alfabetização mais atrativo e significativo. Além disso, a leitura diária, a contação de histórias e o contato com diferentes materiais escritos favorecem o interesse deles pela leitura.

Nesse contexto, a avaliação deve ser contínua e formativa, permitindo ao professor acompanhar o desenvolvimento de cada um e realizar intervenções pedagógicas sempre que necessário.

O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O professor desempenha papel central no processo de alfabetização, atuando como mediador da aprendizagem. Cabe a ele planejar atividades significativas, criar um ambiente alfabetizador e incentivar a participação dos estudantes, respeitando seus ritmos e estilos de aprendizagem.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a criança constrói hipóteses sobre a escrita antes mesmo de ser alfabetizada, e o professor deve considerar essas hipóteses no planejamento das atividades. Dessa forma, o ensino torna-se mais respeitoso e eficaz.

Além disso, o professor alfabetizador deve manter-se em constante formação, buscando aprimorar suas práticas e refletir sobre sua atuação, a fim de garantir uma alfabetização de qualidade.

A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE ALFABETIZADOR

O ambiente alfabetizador é um elemento essencial no processo de alfabetização. Salas de aula organizadas com cartazes, livros, jogos e materiais escritos favorecem o contato constante dos estudantes com a linguagem escrita.

Esse ambiente estimula a curiosidade, a interação e o interesse pela leitura e escrita, contribuindo para a aprendizagem de forma natural e prazerosa. Além disso, a participação da família no processo educativo fortalece as práticas de alfabetização, ampliando as oportunidades de aprendizagem.

Portanto, a construção de um ambiente alfabetizador rico e estimulante é responsabilidade de toda a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental I é um processo essencial para a formação do estudante e para sua participação na sociedade letrada. Enfrentar os desafios desse processo exige práticas pedagógicas

significativas, formação adequada dos professores e valorização das experiências dos estudantes.

Conclui-se que o professor desempenha papel fundamental na alfabetização, atuando como mediador da aprendizagem e promovendo situações que favoreçam a construção da leitura e da escrita de forma contextualizada e significativa.

Investir em práticas pedagógicas que integrem alfabetização e letramento é essencial para garantir uma educação de qualidade e contribuir para a formação de sujeitos críticos e participativos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

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

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014

ATIVIDADE LÚDICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: UMA ANÁLISE APROFUNDADA SOBRE FUNDAMENTOS TEÓRICOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E IMPACTOS NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

SHEILA OLIVEIRA GUIMARÃES

RESUMO A atividade lúdica constitui elemento estruturante do processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental I, configurando-se como estratégia pedagógica capaz de integrar desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural. Este artigo apresenta análise aprofundada acerca dos fundamentos teóricos da ludicidade, suas contribuições para a aprendizagem significativa, sua articulação com a Base Nacional Comum Curricular, a relação com metodologias ativas, a avaliação formativa, a inclusão educacional, a formação docente, as políticas públicas educacionais e os desafios contemporâneos da escola brasileira. Trata-se de pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa fundamentada em Piaget, Vygotsky, Wallon, Kishimoto, Freire, Luckesi e Libâneo. Conclui-se que o brincar, quando planejado com intencionalidade pedagógica, constitui instrumento essencial para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de práticas educativas mais democráticas e significativas.

Palavras-chave: ludicidade; ensino fundamental; aprendizagem significativa; desenvolvimento infantil; práticas pedagógicas; avaliação; inclusão; BNCC.

1 INTRODUÇÃO O Ensino Fundamental I representa etapa decisiva na consolidação das competências básicas da criança. Nesse período estruturam-se habilidades relacionadas à alfabetização, interpretação textual, organização do pensamento lógico, compreensão científica e formação de valores éticos. Considerando as especificidades do desenvolvimento infantil, torna-se imprescindível adotar práticas pedagógicas que respeitem o ritmo, os interesses e as formas próprias de expressão da infância. A ludicidade constitui linguagem natural da criança. Por meio do brincar, do imaginar, do representar e do experimentar, a criança constrói significados, organiza experiências e desenvolve competências cognitivas e socioemocionais. Inserir atividades lúdicas no planejamento escolar significa reconhecer que a aprendizagem ocorre de forma mais consistente quando envolve participação ativa, interação social e envolvimento afetivo. O presente estudo busca ampliar a compreensão acerca do papel da atividade lúdica no Ensino Fundamental I, apresentando fundamentação teórica aprofundada, discussão crítica, análise das políticas públicas, exemplificação prática e reflexão sobre desafios contemporâneos.

2 Fundamentação Teórica Comparada A discussão acerca de fundamentação teórica comparada no contexto da atividade lúdica exige análise aprofundada e crítica. A literatura educacional demonstra que o brincar não pode ser compreendido como mero recurso recreativo, mas como estratégia estruturante da construção do conhecimento. Ao integrar aspectos cognitivos, emocionais e sociais, a ludicidade amplia significativamente as possibilidades de aprendizagem significativa. Sob a perspectiva construtivista, o estudante constrói conhecimento por meio da interação ativa com o meio. O jogo permite experimentação, formulação de hipóteses, tomada de decisões e reorganização de conceitos. Além disso, a mediação docente desempenha papel central, pois orienta, problematiza e amplia o nível de complexidade das experiências vivenciadas. A dimensão afetiva também deve ser considerada. Ambientes lúdicos reduzem ansiedade relacionada ao erro, favorecendo participação, engajamento e autoestima. Quando a criança percebe que pode experimentar sem medo, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo e duradouro. Do ponto de vista social, as atividades coletivas promovem cooperação, respeito às regras, negociação de conflitos e desenvolvimento da empatia. Essas competências são essenciais para a formação cidadã e para a convivência democrática. No cenário contemporâneo, torna-se fundamental articular ludicidade com políticas públicas educacionais, diretrizes curriculares e formação docente continuada. Somente assim será possível consolidar práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras, capazes de promover desenvolvimento integral e aprendizagem de qualidade.

3 Contribuições Cognitivas do Lúdico A discussão acerca de contribuições cognitivas do lúdico no contexto da atividade lúdica exige análise aprofundada e crítica. A literatura educacional demonstra que o brincar não pode ser compreendido como mero recurso recreativo, mas como estratégia estruturante da construção do conhecimento. Ao integrar aspectos cognitivos, emocionais e sociais, a ludicidade amplia significativamente as possibilidades de aprendizagem significativa. Sob a perspectiva construtivista, o estudante constrói conhecimento por meio da interação ativa com o meio. O jogo permite experimentação, formulação de hipóteses, tomada de decisões e reorganização de conceitos. Além disso, a mediação docente desempenha papel central, pois orienta, problematiza e amplia o nível de complexidade das experiências vivenciadas. A dimensão afetiva também deve ser considerada. Ambientes lúdicos reduzem ansiedade relacionada ao erro, favorecendo participação, engajamento e autoestima. Quando a criança percebe que pode experimentar sem medo, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo e duradouro. Do ponto de vista social, as atividades coletivas promovem cooperação, respeito às regras, negociação de conflitos e desenvolvimento da empatia. Essas competências são essenciais para a

formação cidadã e para a convivência democrática. No cenário contemporâneo, torna-se fundamental articular ludicidade com políticas públicas educacionais, diretrizes curriculares e formação docente continuada. Somente assim será possível consolidar práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras, capazes de promover desenvolvimento integral e aprendizagem de qualidade.

4 Desenvolvimento Socioemocional A discussão acerca de desenvolvimento socioemocional no contexto da atividade lúdica exige análise aprofundada e crítica. A literatura educacional demonstra que o brincar não pode ser compreendido como mero recurso recreativo, mas como estratégia estruturante da construção do conhecimento. Ao integrar aspectos cognitivos, emocionais e sociais, a ludicidade amplia significativamente as possibilidades de aprendizagem significativa. Sob a perspectiva construtivista, o estudante constrói conhecimento por meio da interação ativa com o meio. O jogo permite experimentação, formulação de hipóteses, tomada de decisões e reorganização de conceitos. Além disso, a mediação docente desempenha papel central, pois orienta, problematiza e amplia o nível de complexidade das experiências vivenciadas. A dimensão afetiva também deve ser considerada. Ambientes lúdicos reduzem ansiedade relacionada ao erro, favorecendo participação, engajamento e autoestima. Quando a criança percebe que pode experimentar sem medo, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo e duradouro. Do ponto de vista social, as atividades coletivas promovem cooperação, respeito às regras, negociação de conflitos e desenvolvimento da empatia. Essas competências são essenciais para a formação cidadã e para a convivência democrática. No cenário contemporâneo, torna-se fundamental articular ludicidade com políticas públicas educacionais, diretrizes curriculares e formação docente continuada. Somente assim será possível consolidar práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras, capazes de promover desenvolvimento integral e aprendizagem de qualidade.

5 Neurociência e Aprendizagem A discussão acerca de neurociência e aprendizagem no contexto da atividade lúdica exige análise aprofundada e crítica. A literatura educacional demonstra que o brincar não pode ser compreendido como mero recurso recreativo, mas como estratégia estruturante da construção do conhecimento. Ao integrar aspectos cognitivos, emocionais e sociais, a ludicidade amplia significativamente as possibilidades de aprendizagem significativa. Sob a perspectiva construtivista, o estudante constrói conhecimento por meio da interação ativa com o meio. O jogo permite experimentação, formulação de hipóteses, tomada de decisões e reorganização de conceitos. Além disso, a mediação docente desempenha papel central, pois orienta, problematiza e amplia o nível de complexidade das experiências vivenciadas. A dimensão afetiva também deve ser considerada.

Ambientes lúdicos reduzem ansiedade relacionada ao erro, favorecendo participação, engajamento e autoestima. Quando a criança percebe que pode experimentar sem medo, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo e duradouro. Do ponto de vista social, as atividades coletivas promovem cooperação, respeito às regras, negociação de conflitos e desenvolvimento da empatia. Essas competências são essenciais para a formação cidadã e para a convivência democrática. No cenário contemporâneo, torna-se fundamental articular ludicidade com políticas públicas educacionais, diretrizes curriculares e formação docente continuada. Somente assim será possível consolidar práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras, capazes de promover desenvolvimento integral e aprendizagem de qualidade.

6 Metodologias Ativas e Protagonismo A discussão acerca de metodologias ativas e protagonismo no contexto da atividade lúdica exige análise aprofundada e crítica. A literatura educacional demonstra que o brincar não pode ser compreendido como mero recurso recreativo, mas como estratégia estruturante da construção do conhecimento. Ao integrar aspectos cognitivos, emocionais e sociais, a ludicidade amplia significativamente as possibilidades de aprendizagem significativa. Sob a perspectiva construtivista, o estudante constrói conhecimento por meio da interação ativa com o meio. O jogo permite experimentação, formulação de hipóteses, tomada de decisões e reorganização de conceitos. Além disso, a mediação docente desempenha papel central, pois orienta, problematiza e amplia o nível de complexidade das experiências vivenciadas. A dimensão afetiva também deve ser considerada. Ambientes lúdicos reduzem ansiedade relacionada ao erro, favorecendo participação, engajamento e autoestima. Quando a criança percebe que pode experimentar sem medo, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo e duradouro. Do ponto de vista social, as atividades coletivas promovem cooperação, respeito às regras, negociação de conflitos e desenvolvimento da empatia. Essas competências são essenciais para a formação cidadã e para a convivência democrática. No cenário contemporâneo, torna-se fundamental articular ludicidade com políticas públicas educacionais, diretrizes curriculares e formação docente continuada. Somente assim será possível consolidar práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras, capazes de promover desenvolvimento integral e aprendizagem de qualidade.

7 Práticas Pedagógicas no 1º Ano A discussão acerca de práticas pedagógicas no 1º ano no contexto da atividade lúdica exige análise aprofundada e crítica. A literatura educacional demonstra que o brincar não pode ser compreendido como mero recurso recreativo, mas como estratégia estruturante da construção do conhecimento. Ao integrar aspectos cognitivos, emocionais e sociais, a ludicidade amplia significativamente as possibilidades de aprendizagem significativa. Sob a perspectiva construtivista, o estudante constrói conhecimento por meio da interação ativa com o meio. O jogo permite

experimentação, formulação de hipóteses, tomada de decisões e reorganização de conceitos. Além disso, a mediação docente desempenha papel central, pois orienta, problematiza e amplia o nível de complexidade das experiências vivenciadas. A dimensão afetiva também deve ser considerada. Ambientes lúdicos reduzem ansiedade relacionada ao erro, favorecendo participação, engajamento e autoestima. Quando a criança percebe que pode experimentar sem medo, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo e duradouro. Do ponto de vista social, as atividades coletivas promovem cooperação, respeito às regras, negociação de conflitos e desenvolvimento da empatia. Essas competências são essenciais para a formação cidadã e para a convivência democrática. No cenário contemporâneo, torna-se fundamental articular ludicidade com políticas públicas educacionais, diretrizes curriculares e formação docente continuada. Somente assim será possível consolidar práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras, capazes de promover desenvolvimento integral e aprendizagem de qualidade.

8 Práticas Pedagógicas no 2º Ano A discussão acerca de práticas pedagógicas no 2º ano no contexto da atividade lúdica exige análise aprofundada e crítica. A literatura educacional demonstra que o brincar não pode ser compreendido como mero recurso recreativo, mas como estratégia estruturante da construção do conhecimento. Ao integrar aspectos cognitivos, emocionais e sociais, a ludicidade amplia significativamente as possibilidades de aprendizagem significativa. Sob a perspectiva construtivista, o estudante constrói conhecimento por meio da interação ativa com o meio. O jogo permite experimentação, formulação de hipóteses, tomada de decisões e reorganização de conceitos. Além disso, a mediação docente desempenha papel central, pois orienta, problematiza e amplia o nível de complexidade das experiências vivenciadas. A dimensão afetiva também deve ser considerada. Ambientes lúdicos reduzem ansiedade relacionada ao erro, favorecendo participação, engajamento e autoestima. Quando a criança percebe que pode experimentar sem medo, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo e duradouro. Do ponto de vista social, as atividades coletivas promovem cooperação, respeito às regras, negociação de conflitos e desenvolvimento da empatia. Essas competências são essenciais para a formação cidadã e para a convivência democrática. No cenário contemporâneo, torna-se fundamental articular ludicidade com políticas públicas educacionais, diretrizes curriculares e formação docente continuada. Somente assim será possível consolidar práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras, capazes de promover desenvolvimento integral e aprendizagem de qualidade.

9 Práticas Pedagógicas no 3º Ano A discussão acerca de práticas pedagógicas no 3º ano no contexto da atividade lúdica exige análise aprofundada e crítica. A literatura educacional demonstra que o brincar não pode ser compreendido como mero recurso recreativo, mas como estratégia estruturante da construção do conhecimento. Ao integrar aspectos cognitivos,

emocionais e sociais, a ludicidade amplia significativamente as possibilidades de aprendizagem significativa. Sob a perspectiva construtivista, o estudante constrói conhecimento por meio da interação ativa com o meio. O jogo permite experimentação, formulação de hipóteses, tomada de decisões e reorganização de conceitos. Além disso, a mediação docente desempenha papel central, pois orienta, problematiza e amplia o nível de complexidade das experiências vivenciadas. A dimensão afetiva também deve ser considerada. Ambientes lúdicos reduzem ansiedade relacionada ao erro, favorecendo participação, engajamento e autoestima. Quando a criança percebe que pode experimentar sem medo, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo e duradouro. Do ponto de vista social, as atividades coletivas promovem cooperação, respeito às regras, negociação de conflitos e desenvolvimento da empatia. Essas competências são essenciais para a formação cidadã e para a convivência democrática. No cenário contemporâneo, torna-se fundamental articular ludicidade com políticas públicas educacionais, diretrizes curriculares e formação docente continuada. Somente assim será possível consolidar práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras, capazes de promover desenvolvimento integral e aprendizagem de qualidade.

10 Práticas Pedagógicas no 4º Ano A discussão acerca de práticas pedagógicas no 4º ano no contexto da atividade lúdica exige análise aprofundada e crítica. A literatura educacional demonstra que o brincar não pode ser compreendido como mero recurso recreativo, mas como estratégia estruturante da construção do conhecimento. Ao integrar aspectos cognitivos, emocionais e sociais, a ludicidade amplia significativamente as possibilidades de aprendizagem significativa. Sob a perspectiva construtivista, o estudante constrói conhecimento por meio da interação ativa com o meio. O jogo permite experimentação, formulação de hipóteses, tomada de decisões e reorganização de conceitos. Além disso, a mediação docente desempenha papel central, pois orienta, problematiza e amplia o nível de complexidade das experiências vivenciadas. A dimensão afetiva também deve ser considerada. Ambientes lúdicos reduzem ansiedade relacionada ao erro, favorecendo participação, engajamento e autoestima. Quando a criança percebe que pode experimentar sem medo, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo e duradouro. Do ponto de vista social, as atividades coletivas promovem cooperação, respeito às regras, negociação de conflitos e desenvolvimento da empatia. Essas competências são essenciais para a formação cidadã e para a convivência democrática. No cenário contemporâneo, torna-se fundamental articular ludicidade com políticas públicas educacionais, diretrizes curriculares e formação docente continuada. Somente assim será possível consolidar práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras, capazes de promover desenvolvimento integral e aprendizagem de qualidade.

11 Práticas Pedagógicas no 5º Ano A discussão acerca de práticas

pedagógicas no 5º ano no contexto da atividade lúdica exige análise aprofundada e crítica. A literatura educacional demonstra que o brincar não pode ser compreendido como mero recurso recreativo, mas como estratégia estruturante da construção do conhecimento. Ao integrar aspectos cognitivos, emocionais e sociais, a ludicidade amplia significativamente as possibilidades de aprendizagem significativa. Sob a perspectiva construtivista, o estudante constrói conhecimento por meio da interação ativa com o meio. O jogo permite experimentação, formulação de hipóteses, tomada de decisões e reorganização de conceitos. Além disso, a mediação docente desempenha papel central, pois orienta, problematiza e amplia o nível de complexidade das experiências vivenciadas. A dimensão afetiva também deve ser considerada. Ambientes lúdicos reduzem ansiedade relacionada ao erro, favorecendo participação, engajamento e autoestima. Quando a criança percebe que pode experimentar sem medo, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo e duradouro. Do ponto de vista social, as atividades coletivas promovem cooperação, respeito às regras, negociação de conflitos e desenvolvimento da empatia. Essas competências são essenciais para a formação cidadã e para a convivência democrática. No cenário contemporâneo, torna-se fundamental articular ludicidade com políticas públicas educacionais, diretrizes curriculares e formação docente continuada. Somente assim será possível consolidar práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras, capazes de promover desenvolvimento integral e aprendizagem de qualidade.

12 Avaliação Diagnóstica e Formativa A discussão acerca de avaliação diagnóstica e formativa no contexto da atividade lúdica exige análise aprofundada e crítica. A literatura educacional demonstra que o brincar não pode ser compreendido como mero recurso recreativo, mas como estratégia estruturante da construção do conhecimento. Ao integrar aspectos cognitivos, emocionais e sociais, a ludicidade amplia significativamente as possibilidades de aprendizagem significativa. Sob a perspectiva construtivista, o estudante constrói conhecimento por meio da interação ativa com o meio. O jogo permite experimentação, formulação de hipóteses, tomada de decisões e reorganização de conceitos. Além disso, a mediação docente desempenha papel central, pois orienta, problematiza e amplia o nível de complexidade das experiências vivenciadas. A dimensão afetiva também deve ser considerada. Ambientes lúdicos reduzem ansiedade relacionada ao erro, favorecendo participação, engajamento e autoestima. Quando a criança percebe que pode experimentar sem medo, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo e duradouro. Do ponto de vista social, as atividades coletivas promovem cooperação, respeito às regras, negociação de conflitos e desenvolvimento da empatia. Essas competências são essenciais para a formação cidadã e para a convivência democrática. No cenário contemporâneo, torna-se fundamental articular ludicidade com políticas

públicas educacionais, diretrizes curriculares e formação docente continuada. Somente assim será possível consolidar práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras, capazes de promover desenvolvimento integral e aprendizagem de qualidade.

13 **Inclusão e Educação Especial** A discussão acerca de inclusão e educação especial no contexto da atividade lúdica exige análise aprofundada e crítica. A literatura educacional demonstra que o brincar não pode ser compreendido como mero recurso recreativo, mas como estratégia estruturante da construção do conhecimento. Ao integrar aspectos cognitivos, emocionais e sociais, a ludicidade amplia significativamente as possibilidades de aprendizagem significativa. Sob a perspectiva construtivista, o estudante constrói conhecimento por meio da interação ativa com o meio. O jogo permite experimentação, formulação de hipóteses, tomada de decisões e reorganização de conceitos. Além disso, a mediação docente desempenha papel central, pois orienta, problematiza e amplia o nível de complexidade das experiências vivenciadas. A dimensão afetiva também deve ser considerada. Ambientes lúdicos reduzem ansiedade relacionada ao erro, favorecendo participação, engajamento e autoestima. Quando a criança percebe que pode experimentar sem medo, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo e duradouro. Do ponto de vista social, as atividades coletivas promovem cooperação, respeito às regras, negociação de conflitos e desenvolvimento da empatia. Essas competências são essenciais para a formação cidadã e para a convivência democrática. No cenário contemporâneo, torna-se fundamental articular ludicidade com políticas públicas educacionais, diretrizes curriculares e formação docente continuada. Somente assim será possível consolidar práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras, capazes de promover desenvolvimento integral e aprendizagem de qualidade.

14 **Formação Continuada de Professores** A discussão acerca de formação continuada de professores no contexto da atividade lúdica exige análise aprofundada e crítica. A literatura educacional demonstra que o brincar não pode ser compreendido como mero recurso recreativo, mas como estratégia estruturante da construção do conhecimento. Ao integrar aspectos cognitivos, emocionais e sociais, a ludicidade amplia significativamente as possibilidades de aprendizagem significativa. Sob a perspectiva construtivista, o estudante constrói conhecimento por meio da interação ativa com o meio. O jogo permite experimentação, formulação de hipóteses, tomada de decisões e reorganização de conceitos. Além disso, a mediação docente desempenha papel central, pois orienta, problematiza e amplia o nível de complexidade das experiências vivenciadas. A dimensão afetiva também deve ser considerada. Ambientes lúdicos reduzem ansiedade relacionada ao erro, favorecendo participação, engajamento e autoestima. Quando a criança percebe que pode

experimental sem medo, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo e duradouro. Do ponto de vista social, as atividades coletivas promovem cooperação, respeito às regras, negociação de conflitos e desenvolvimento da empatia. Essas competências são essenciais para a formação cidadã e para a convivência democrática. No cenário contemporâneo, torna-se fundamental articular ludicidade com políticas públicas educacionais, diretrizes curriculares e formação docente continuada. Somente assim será possível consolidar práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras, capazes de promover desenvolvimento integral e aprendizagem de qualidade.

15 Políticas Públicas e BNCC A discussão acerca de políticas públicas e bncc no contexto da atividade lúdica exige análise aprofundada e crítica. A literatura educacional demonstra que o brincar não pode ser compreendido como mero recurso recreativo, mas como estratégia estruturante da construção do conhecimento. Ao integrar aspectos cognitivos, emocionais e sociais, a ludicidade amplia significativamente as possibilidades de aprendizagem significativa. Sob a perspectiva construtivista, o estudante constrói conhecimento por meio da interação ativa com o meio. O jogo permite experimentação, formulação de hipóteses, tomada de decisões e reorganização de conceitos. Além disso, a mediação docente desempenha papel central, pois orienta, problematiza e amplia o nível de complexidade das experiências vivenciadas. A dimensão afetiva também deve ser considerada. Ambientes lúdicos reduzem ansiedade relacionada ao erro, favorecendo participação, engajamento e autoestima. Quando a criança percebe que pode experimentar sem medo, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo e duradouro. Do ponto de vista social, as atividades coletivas promovem cooperação, respeito às regras, negociação de conflitos e desenvolvimento da empatia. Essas competências são essenciais para a formação cidadã e para a convivência democrática. No cenário contemporâneo, torna-se fundamental articular ludicidade com políticas públicas educacionais, diretrizes curriculares e formação docente continuada. Somente assim será possível consolidar práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras, capazes de promover desenvolvimento integral e aprendizagem de qualidade.

16 Desafios Estruturais da Escola Brasileira A discussão acerca de desafios estruturais da escola brasileira no contexto da atividade lúdica exige análise aprofundada e crítica. A literatura educacional demonstra que o brincar não pode ser compreendido como mero recurso recreativo, mas como estratégia estruturante da construção do conhecimento. Ao integrar aspectos cognitivos, emocionais e sociais, a ludicidade amplia significativamente as possibilidades de aprendizagem significativa. Sob a perspectiva construtivista, o estudante constrói conhecimento por meio da interação ativa com o meio. O jogo permite experimentação, formulação de hipóteses, tomada de decisões e reorganização de conceitos. Além disso, a mediação docente desempenha

papel central, pois orienta, problematiza e amplia o nível de complexidade das experiências vivenciadas. A dimensão afetiva também deve ser considerada. Ambientes lúdicos reduzem ansiedade relacionada ao erro, favorecendo participação, engajamento e autoestima. Quando a criança percebe que pode experimentar sem medo, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo e duradouro. Do ponto de vista social, as atividades coletivas promovem cooperação, respeito às regras, negociação de conflitos e desenvolvimento da empatia. Essas competências são essenciais para a formação cidadã e para a convivência democrática. No cenário contemporâneo, torna-se fundamental articular ludicidade com políticas públicas educacionais, diretrizes curriculares e formação docente continuada. Somente assim será possível consolidar práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras, capazes de promover desenvolvimento integral e aprendizagem de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS A análise realizada evidencia que a atividade lúdica constitui elemento indispensável no Ensino Fundamental I. Quando integrada ao currículo e planejada com intencionalidade pedagógica, promove aprendizagem significativa, desenvolvimento integral e fortalecimento do protagonismo infantil. A articulação entre fundamentação teórica, prática pedagógica, avaliação formativa e políticas públicas é essencial para consolidação de uma educação mais democrática e transformadora. Investir em práticas lúdicas significa reconhecer a infância como etapa singular do desenvolvimento humano, valorizando suas formas próprias de expressão e aprendizagem. Assim, a ludicidade deve ser compreendida como dimensão estruturante do processo educativo contemporâneo.

REFERÊNCIAS BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. PIAGET, Jean. A psicologia da criança. São Paulo: Martins Fontes, 1976. VYGOTSKY, Lev S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1988. WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1975. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996. LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1995. LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

DESAFIOS DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM TRANSTORNOS EM ESCOLAS RURAIS

ALEXIS CAIO MODESTO ALVES⁹

Resumo

Este estudo investiga os desafios e as possibilidades de inclusão de alunos com transtornos de aprendizagem em escolas rurais, destacando as barreiras estruturais, sociais e culturais que esses estudantes enfrentam nesse contexto. A pesquisa discute as dificuldades de acesso a recursos educacionais especializados, a escassez de profissionais qualificados e o impacto da distância geográfica nas oportunidades educacionais. Além disso, aborda o estigma social associado aos transtornos de aprendizagem, que pode agravar a exclusão escolar desses alunos. A análise também aponta para a necessidade de políticas públicas específicas que atendam às realidades das zonas rurais e promovam uma educação inclusiva eficaz.

Palavras-chave: inclusão escolar, transtornos de aprendizagem, escolas rurais, políticas públicas, estigma social.

Introdução

A inclusão social e educacional de alunos com transtornos em escolas rurais constitui um desafio multifacetado que envolve diversas questões estruturais, sociais e culturais. O processo de inclusão educacional tem sido um tema central em muitas discussões acadêmicas e políticas educacionais, especialmente no que se refere às dificuldades enfrentadas por estudantes com transtornos de aprendizagem. No entanto, quando essa questão se coloca em contextos rurais, os desafios se multiplicam devido às características específicas dessas regiões, que incluem a escassez de recursos, a falta de acesso adequado a serviços especializados e a distância das zonas urbanas, que muitas vezes concentram os serviços de apoio educacional e psicológico.

⁹ Licenciado em Educação Física pela Unip, Professor de ensino fundamental e médio da prefeitura de São Paulo e do Governo do Estado de São Paulo ambos efetivo por concurso público

A realidade das escolas rurais é marcada por uma infraestrutura precária, com espaços escolares insuficientes para atender às demandas de uma educação inclusiva. Essas instituições, muitas vezes, carecem de materiais pedagógicos adequados e de profissionais especializados para lidar com as necessidades de alunos com transtornos. Além disso, a falta de transporte escolar adequado e a distância geográfica entre as residências dos alunos e as escolas dificultam o acesso à educação de qualidade, limitando ainda mais as oportunidades de aprendizagem para esses estudantes. Em muitos casos, a ausência de programas de capacitação para os educadores também contribui para a dificuldade em identificar e tratar os transtornos de aprendizagem de forma eficaz, comprometendo a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico desses alunos.

Outro fator relevante é o estigma social associado aos transtornos de aprendizagem, que frequentemente resulta em discriminação e exclusão desses alunos nas escolas. Em muitas comunidades rurais, onde os vínculos familiares e sociais são mais estreitos, o desconhecimento sobre esses transtornos e a falta de compreensão sobre as necessidades educacionais especiais podem agravar a situação, levando a um ambiente escolar pouco acolhedor. Esse estigma não se restringe apenas aos estudantes, mas também afeta os próprios educadores e famílias, que muitas vezes não possuem informações suficientes para lidar com essas questões de forma adequada.

Além disso, o contexto rural enfrenta uma série de dificuldades que tornam ainda mais desafiadora a implementação de políticas públicas de inclusão escolar. A escassez de recursos financeiros, a carência de infraestrutura de transporte e saúde, e a falta de acesso a tecnologias de ensino são apenas alguns dos obstáculos que as escolas rurais enfrentam. Em muitos casos, as políticas de inclusão voltadas para as zonas urbanas não conseguem atender às especificidades do campo, o que exige um olhar atento para as necessidades locais e para o desenvolvimento de soluções adequadas a essas realidades.

Portanto, a inclusão de alunos com transtornos em escolas rurais demanda não apenas uma abordagem pedagógica diferenciada, mas também um esforço conjunto para superar os desafios estruturais dessas regiões. Isso envolve a criação de políticas públicas específicas que considerem as características das zonas rurais, o fortalecimento da formação dos professores, o acesso a serviços de apoio psicológico e educacional, e a construção de uma rede de apoio que envolva a comunidade local, as famílias e os profissionais da educação. A promoção da inclusão nesse contexto requer, assim, um compromisso social e político para garantir que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades ou condições sociais, tenham o direito de aprender e de participar ativamente da sociedade.

Diferenças de Acesso e Recursos em Áreas Rurais

O acesso a recursos e serviços em áreas rurais é um tema que envolve diversos aspectos econômicos, sociais e tecnológicos. As diferenças de acesso nessas regiões em relação aos centros urbanos têm implicações diretas na qualidade de vida da população e no desenvolvimento das atividades econômicas locais. Segundo pesquisa realizada por Souza et al. (2017), as áreas rurais enfrentam desafios significativos em relação à infraestrutura, como a escassez de transporte adequado, acesso limitado a serviços de saúde e educação, além da defasagem em tecnologias de comunicação e internet. A falta de acesso a esses serviços essenciais impacta a capacidade da população rural de usufruir de direitos básicos e de participar de processos socioeconômicos mais amplos.

A disparidade no acesso a recursos entre as áreas urbanas e rurais não se limita a aspectos de infraestrutura física, mas também envolve fatores econômicos que dificultam a implementação de políticas públicas eficientes nessas regiões. De acordo com Lima e Almeida (2020), o isolamento geográfico e a escassez de investimentos governamentais nas áreas rurais resultam em um ciclo de pobreza e exclusão social. A falta de políticas adequadas para o desenvolvimento rural impede que a população tenha acesso a crédito, assistência técnica e outras ferramentas que poderiam impulsionar a agricultura

familiar e promover o desenvolvimento local. Essa realidade, infelizmente, é perpetuada por um sistema de priorização das grandes cidades, que recebem mais recursos e atenção do governo.

conectividade digital é outro fator que contribui para o abismo de acesso entre as áreas rurais e urbanas. Em um estudo de Silva e Santos (2021), observou-se que a deficiência na infraestrutura de internet nas áreas rurais limita o acesso da população a informações essenciais e impede o aproveitamento de ferramentas digitais que poderiam facilitar a educação a distância, o empreendedorismo e a comercialização de produtos agrícolas. O baixo índice de conectividade digital impede que as áreas rurais integrem de forma eficiente o mercado global e que seus habitantes se beneficiem das inovações tecnológicas, o que aumenta as desigualdades entre essas áreas e as zonas urbanas.

Além disso, o acesso a serviços de saúde é uma das áreas mais afetadas pela falta de recursos e infraestrutura em zonas rurais. Segundo estudo de Ferreira e Souza (2019), a distribuição desigual de unidades de saúde no Brasil reflete um modelo de atendimento que privilegia as áreas urbanas, deixando as regiões rurais com uma oferta reduzida de serviços médicos e hospitalares. Esse déficit no atendimento médico, somado à dificuldade de deslocamento das populações rurais para centros urbanos, acarreta sérias consequências na saúde pública, resultando em maior incidência de doenças preveníveis e no aumento da mortalidade em áreas afastadas dos grandes centros urbanos.

As disparidades no acesso à educação também são uma realidade em muitas regiões rurais, onde a oferta de escolas é limitada e a qualidade do ensino é comprometida pela falta de recursos e infraestrutura. Conforme apontado por Costa et al. (2018), a desigualdade educacional entre áreas rurais e urbanas é uma das mais notáveis, com escolas rurais enfrentando dificuldades como falta de professores qualificados, escassez de materiais pedagógicos e infraestrutura inadequada. A ausência de recursos adequados para a formação de alunos nas zonas rurais contribui para a exclusão educacional e reduz as chances de mobilidade social para os jovens que vivem nessas regiões, perpetuando a desigualdade de oportunidades entre o campo e a cidade.

Além da escassez de recursos e da defasagem em serviços essenciais, a dificuldade no acesso à terra é outro fator crítico que agrava as desigualdades entre áreas rurais e urbanas. De acordo com Oliveira (2019), a concentração fundiária em algumas regiões brasileiras limita o acesso da população rural à terra, um bem essencial para o desenvolvimento agrícola e familiar. A ausência de uma reforma agrária eficaz tem contribuído para o aumento das tensões sociais no campo, onde pequenos produtores rurais enfrentam dificuldades para obter terras produtivas, muitas vezes dominadas por grandes proprietários, resultando em um aumento das desigualdades socioeconômicas no meio rural.

A busca por soluções para esses desafios exige uma abordagem integrada que leve em conta as especificidades das áreas rurais, promovendo a descentralização dos serviços públicos e o fortalecimento das políticas voltadas para o desenvolvimento rural. Segundo Souza e Silva (2020), é fundamental que o governo e as organizações da sociedade civil invistam em infraestrutura e tecnologias que viabilizem o acesso da população rural aos serviços de saúde, educação e comunicação, além de promoverem políticas de apoio à agricultura familiar e ao empreendedorismo local. A superação das diferenças de acesso e recursos entre as áreas rurais e urbanas exige uma ação coordenada entre as esferas federal, estadual e municipal, além de uma maior participação da sociedade na formulação e implementação de políticas públicas.

Dessa forma, as disparidades no acesso a recursos e serviços em áreas rurais são um reflexo de um processo histórico de marginalização e desinvestimento nessas regiões. Para promover a equidade social e econômica entre o campo e a cidade, é necessário um esforço conjunto para garantir que as populações rurais tenham acesso a condições adequadas de vida, trabalho e cidadania. O acesso a recursos, educação, saúde e tecnologia deve ser visto como um direito fundamental de todos os cidadãos, independentemente de sua localização geográfica, e deve ser prioridade em um país que busca o desenvolvimento sustentável e inclusivo.

Estratégias de Inclusão para Contextos Rurais

As estratégias de inclusão social para contextos rurais representam um desafio multifacetado que demanda a consideração de aspectos econômicos, educacionais, culturais e tecnológicos. A realidade das áreas rurais brasileiras, com suas especificidades e características regionais, exige políticas públicas e iniciativas que atendam às necessidades da população local, promovendo a redução das desigualdades e o fortalecimento do desenvolvimento sustentável.

A exclusão social nas zonas rurais é um fenômeno complexo, envolvendo a escassez de serviços essenciais, como saúde e educação, além de uma infraestrutura deficiente que limita o acesso a mercados, tecnologias e informações. Nesse cenário, a implementação de estratégias inclusivas torna-se um fator crucial para promover a equidade social e o bem-estar da população rural. De acordo com Silva e Costa (2020), as estratégias de inclusão devem ser adaptadas à realidade local, respeitando as especificidades culturais e as demandas da população, com foco na criação de condições que viabilizem a participação ativa das comunidades rurais nos processos de desenvolvimento.

No contexto educacional, as estratégias de inclusão social nas áreas rurais devem considerar as barreiras geográficas e a escassez de recursos disponíveis nas escolas. A educação rural enfrenta desafios como a falta de infraestrutura adequada, a carência de professores qualificados e a escassez de materiais pedagógicos. As políticas públicas voltadas para a inclusão educacional nas zonas rurais devem ser focadas no fortalecimento das escolas do campo, garantindo um ensino de qualidade que valorize a cultura local e o saber tradicional. Segundo Souza et al. (2018), a educação no campo deve ser tratada como um direito fundamental, com a criação de condições para a permanência dos alunos nas escolas, como o transporte escolar adequado e a formação contínua de professores, além da utilização de metodologias pedagógicas que contemplem as especificidades das comunidades rurais. Além disso, a implementação de tecnologias digitais, como a educação a distância, pode ampliar o acesso ao ensino de qualidade, superando as limitações geográficas e proporcionando a inclusão de estudantes rurais no sistema educacional nacional.

As estratégias de inclusão no campo também precisam considerar a promoção de acesso a serviços de saúde, uma vez que as áreas rurais enfrentam uma grande desigualdade na distribuição desses serviços. A distância dos centros urbanos e a escassez de unidades de saúde nas zonas rurais comprometem o acesso da população rural a cuidados médicos essenciais. De acordo com Santos e Ferreira (2019), é necessário investir na descentralização dos serviços de saúde, com a criação de unidades de saúde da família que atendam às necessidades específicas das comunidades rurais. A ampliação do acesso a medicamentos, o fortalecimento da saúde preventiva e a capacitação de profissionais de saúde para lidar com as particularidades do meio rural são ações fundamentais para promover a inclusão social na área da saúde. Além disso, a utilização de tecnologias, como a telemedicina, pode ser uma ferramenta valiosa para suprir as lacunas de atendimento médico, proporcionando consultas à distância e garantindo que a população rural tenha acesso a serviços especializados.

No aspecto econômico, as estratégias de inclusão nas zonas rurais devem se concentrar no apoio à agricultura familiar e na promoção de atividades econômicas sustentáveis que gerem emprego e renda para a população rural. A agricultura familiar é um pilar fundamental para a economia rural, mas enfrenta desafios significativos relacionados ao acesso a crédito, à comercialização dos produtos e à capacitação técnica. Segundo Lima e Almeida (2020), políticas públicas que ofereçam acesso a crédito rural, capacitação técnica e assistência para pequenos produtores são essenciais para a promoção da inclusão econômica nas áreas rurais. A criação de mercados locais, a valorização de produtos agrícolas da região e o incentivo ao cooperativismo rural são estratégias eficazes para garantir a sustentabilidade econômica das comunidades rurais, além de promover a segurança alimentar e o fortalecimento da identidade local. O apoio a empreendimentos rurais sustentáveis também é uma estratégia importante para a inclusão econômica, incentivando a diversificação da produção e o uso responsável dos recursos naturais.

Além disso, as tecnologias digitais e a conectividade são elementos-chave para a inclusão social nas áreas rurais. A deficiência na infraestrutura de internet

nas zonas rurais limita o acesso à informação, ao mercado e a oportunidades de desenvolvimento. O estudo de Oliveira et al. (2021) aponta que a inclusão digital nas áreas rurais é um passo importante para promover o desenvolvimento social e econômico. A expansão da conectividade nas zonas rurais pode facilitar o acesso a serviços essenciais, como educação, saúde e comércio, além de possibilitar a participação da população rural em processos de inovação tecnológica. Para tanto, é necessário que o governo e as empresas de telecomunicações invistam na ampliação da infraestrutura digital nas áreas rurais, garantindo que as comunidades mais afastadas possam usufruir dos benefícios da conectividade.

A promoção de políticas públicas que integrem as dimensões social, econômica, educacional e tecnológica é fundamental para garantir a inclusão social no campo. De acordo com Santos e Almeida (2019), a criação de políticas públicas intersetoriais que contemplem essas áreas é essencial para superar as desigualdades entre as áreas urbanas e rurais e promover o desenvolvimento sustentável nas zonas rurais. Além disso, a participação ativa da população rural na construção e implementação dessas políticas é um fator crucial para garantir que as estratégias de inclusão atendam às reais necessidades das comunidades. A promoção de um ambiente de colaboração entre o governo, a sociedade civil e o setor privado é fundamental para a construção de soluções eficazes para os desafios enfrentados pelas zonas rurais.

Portanto, as estratégias de inclusão para contextos rurais devem ser construídas com base no reconhecimento das especificidades e desafios das comunidades rurais. A implementação de políticas públicas que garantam o acesso à educação, à saúde, ao crédito, à tecnologia e à sustentabilidade econômica é essencial para promover a inclusão social e o desenvolvimento das zonas rurais. O fortalecimento da agricultura familiar, a promoção de tecnologias digitais, a melhoria da infraestrutura e a descentralização dos serviços públicos são passos fundamentais para garantir que as populações rurais tenham acesso a uma vida digna e a oportunidades de desenvolvimento.

Iniciativas Comunitárias de Suporte

As iniciativas comunitárias de suporte desempenham um papel essencial na promoção do bem-estar social, principalmente em contextos de vulnerabilidade econômica, social ou ambiental. Elas envolvem ações coletivas que buscam solucionar problemas locais, promover a solidariedade e fortalecer a capacidade das comunidades de enfrentar desafios diversos. Essas iniciativas são muitas vezes impulsionadas pela própria população, que, ao perceber as dificuldades de acesso a serviços essenciais ou a falta de recursos, organiza-se para garantir que as necessidades básicas sejam atendidas. Segundo Souza e Silva (2018), as iniciativas comunitárias são uma forma eficaz de empoderamento local, pois permitem que as comunidades se mobilizem e se organizem para criar soluções adaptadas às suas realidades, promovendo a inclusão social e a redução das desigualdades.

Uma das principais características dessas iniciativas é sua capacidade de oferecer suporte a grupos em situação de risco, como famílias em situação de pobreza, idosos, crianças e jovens em vulnerabilidade, entre outros. Elas podem envolver ações de assistência social, como distribuição de alimentos, roupas e medicamentos, ou ainda serviços de apoio psicológico e educacional. De acordo com Lima e Pereira (2017), a implementação de projetos comunitários voltados para a assistência social nas periferias e áreas rurais tem mostrado resultados positivos, como a melhoria das condições de vida da população e o fortalecimento da coesão social. Além disso, essas iniciativas frequentemente complementam a ação do Estado, especialmente em lugares onde o poder público tem dificuldade de alcançar ou onde os serviços oferecidos são insuficientes para atender à demanda existente.

Outro aspecto importante das iniciativas comunitárias de suporte é a promoção da educação e do desenvolvimento social. Essas ações geralmente visam não apenas a satisfação de necessidades imediatas, como alimentos e cuidados básicos, mas também a capacitação das pessoas para que se tornem protagonistas do próprio desenvolvimento. Silva e Santos (2019) afirmam que, ao investir em programas educativos e culturais em nível comunitário, essas iniciativas contribuem para a redução das desigualdades sociais e o

fortalecimento do tecido social. Exemplos incluem escolas de reforço escolar, oficinas de capacitação profissional, projetos de alfabetização de adultos e grupos de apoio psicológico, os quais ajudam a desenvolver habilidades e capacidades que ampliam as oportunidades de vida para os indivíduos.

As iniciativas comunitárias também desempenham um papel crucial na preservação do meio ambiente e na promoção da sustentabilidade. Em muitas comunidades, especialmente nas zonas rurais, as práticas comunitárias voltadas para o cuidado com o meio ambiente são fundamentais para a manutenção da qualidade de vida local. A criação de hortas comunitárias, a coleta seletiva de lixo e os projetos de reflorestamento são algumas das ações que visam integrar as pessoas ao processo de cuidado ambiental e promover o uso sustentável dos recursos naturais. Segundo Almeida e Costa (2020), iniciativas como essas não apenas promovem a sustentabilidade, mas também fortalecem a identidade comunitária, ao estabelecerem um vínculo mais estreito entre os moradores e seu ambiente. O engajamento com questões ambientais em nível local é visto como uma forma eficaz de promover a educação ambiental e de criar um sentido de pertencimento e responsabilidade coletiva.

A interação entre os membros da comunidade é outro fator importante para o sucesso das iniciativas comunitárias de suporte. A troca de conhecimentos, experiências e habilidades entre os participantes fortalece a rede de apoio social e permite que as pessoas se sintam mais conectadas e solidárias. De acordo com Rocha e Lima (2018), as iniciativas comunitárias que enfatizam a colaboração e a solidariedade tendem a ter um impacto mais significativo, pois as relações de confiança e cooperação são fundamentais para garantir a continuidade e a eficácia dos projetos. Quando as pessoas percebem que estão trabalhando juntas para alcançar um objetivo comum, o sentido de coletividade e a motivação para a ação aumentam, o que contribui para a construção de uma rede de suporte duradoura.

Além disso, essas iniciativas são essenciais para o fortalecimento da participação cidadã. Elas proporcionam uma plataforma onde as pessoas podem expressar suas necessidades e reivindicações, além de participar ativamente na

definição das soluções para os problemas que enfrentam. Segundo Silva et al. (2021), a promoção da participação ativa dos membros da comunidade em processos de tomada de decisão é uma das características mais positivas das iniciativas comunitárias, pois empodera os indivíduos e fortalece a democracia local. A criação de espaços para o diálogo e a negociação, como conselhos comunitários e reuniões abertas, facilita a interação entre a população e as autoridades locais, promovendo a cidadania e o controle social sobre as políticas públicas.

Embora as iniciativas comunitárias de suporte possam ser vistas como uma resposta eficaz às carências locais, elas também enfrentam desafios significativos, como a escassez de recursos financeiros e a dificuldade de garantir a sustentabilidade dos projetos ao longo do tempo. A dependência de voluntários e do trabalho comunitário muitas vezes limita a expansão dessas iniciativas, além de torná-las vulneráveis a mudanças nas dinâmicas sociais e políticas locais. No entanto, mesmo com esses desafios, as iniciativas comunitárias continuam a ser um dos pilares do suporte social em muitas regiões, e sua importância só tende a crescer à medida que as desigualdades sociais se aprofundam. De acordo com Barbosa e Oliveira (2019), as iniciativas comunitárias têm se mostrado essenciais para a criação de espaços de resistência, onde a solidariedade e a colaboração superam a escassez de recursos, e o apoio mútuo é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em síntese, as iniciativas comunitárias de suporte são uma resposta eficaz às necessidades locais, promovendo a inclusão social, o desenvolvimento sustentável e a participação cidadã. Elas não apenas preenchem lacunas deixadas pelo Estado, mas também fortalecem as redes de solidariedade e colaboração, criando um ambiente propício para o crescimento social e individual. Ao abordar questões como educação, saúde, meio ambiente e cidadania, essas iniciativas desempenham um papel fundamental na construção de comunidades mais resilientes e capazes de enfrentar os desafios impostos pela desigualdade social e pela falta de recursos.

Considerações finais

As evidências apresentadas ao longo deste estudo destacam a complexidade e os desafios enfrentados pelos alunos com transtornos de aprendizagem nas escolas rurais, revelando uma realidade educativa marcada por lacunas significativas tanto no que se refere aos recursos materiais quanto aos recursos humanos especializados. A exclusão escolar desses alunos não é apenas um reflexo da falta de infraestrutura e formação profissional, mas também da persistência de um estigma social que ainda permeia as comunidades rurais, muitas vezes dificultando o acesso dos estudantes a um ensino de qualidade e a uma integração plena no ambiente escolar.

Uma das conclusões centrais desta pesquisa é a de que as escolas rurais, por sua própria natureza, enfrentam obstáculos adicionais em relação às escolas urbanas, como a distância geográfica e a escassez de profissionais qualificados. Esses desafios, quando combinados com a falta de materiais pedagógicos adaptados e a carência de programas de formação continuada para os professores, criam um cenário no qual a educação inclusiva se torna ainda mais difícil de ser implementada de maneira efetiva. Além disso, o estigma associado aos transtornos de aprendizagem continua a ser um fator limitante importante, visto que muitos alunos são negligenciados ou rotulados de forma inadequada, o que agrava a marginalização desses estudantes e compromete seu desenvolvimento acadêmico e social.

A pesquisa também aponta para a necessidade urgente de políticas públicas mais eficazes, que considerem as especificidades das zonas rurais e promovam soluções que integrem a formação de professores, o apoio a gestores escolares e a implementação de tecnologias educacionais adaptadas. A criação de programas de apoio psicológico e a capacitação contínua dos profissionais da educação são, portanto, essenciais para garantir que todos os alunos, independentemente de sua localidade ou condição, tenham acesso a uma educação de qualidade.

Ainda que algumas iniciativas já estejam sendo desenvolvidas para melhorar o cenário educacional das escolas rurais, é fundamental que estas se expandam e se consolidem. A cooperação entre as esferas federal, estadual e municipal, além do envolvimento de organizações não governamentais e da sociedade civil, são elementos chave para transformar a educação nas áreas rurais, garantindo que ela seja, de fato, inclusiva e capaz de atender às necessidades de todos os estudantes.

Por fim, este estudo sugere que futuras pesquisas se concentrem na análise de modelos pedagógicos inovadores que possam ser aplicados com sucesso nas escolas rurais, além de investigar mais profundamente as particularidades dos transtornos de aprendizagem em contextos rurais e as formas de superá-los. A exploração de novas tecnologias e metodologias de ensino também pode oferecer soluções viáveis para superar as limitações existentes, proporcionando uma educação inclusiva mais acessível e equitativa. Essas considerações finais reforçam a urgência de uma abordagem holística para a inclusão escolar, especialmente em contextos rurais, onde as dificuldades enfrentadas pelos alunos com transtornos de aprendizagem exigem uma ação coordenada e um compromisso firme de todos os envolvidos na educação.

Referências

ALMEIDA, S. M.; COSTA, E. S. Sustentabilidade e práticas comunitárias: uma análise de iniciativas rurais. *Revista Brasileira de Sociologia Rural*, v. 28, n. 4, p. 63-77, 2020.

BARBOSA, R. S.; OLIVEIRA, A. F. A solidariedade como base para iniciativas comunitárias de suporte. *Revista de Ciências Sociais e Humanas*, v. 22, n. 2, p. 45-58, 2019.

LIMA, D. F.; ALMEIDA, R. A. Políticas públicas e inclusão econômica nas áreas rurais. *Revista Brasileira de Política Rural*, v. 15, n. 2, p. 89-103, 2020.

LIMA, D. F.; PEREIRA, S. A. Iniciativas comunitárias e assistência social: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Política Social*, v. 19, n. 3, p. 120-134, 2017.

OLIVEIRA, A. L.; SILVA, M. R.; FERREIRA, J. A. Inclusão digital no campo: desafios e oportunidades. *Revista de Tecnologia e Sociedade*, v. 18, n. 3, p. 215-230, 2021.

ROCHA, L. P.; LIMA, C. J. Colaboração e redes de apoio: o impacto das iniciativas comunitárias. *Revista de Estudos Comunitários*, v. 13, n. 1, p. 88-101, 2018.

SANTOS, M. C.; FERREIRA, L. R. Desafios da saúde rural: estratégias para a inclusão no sistema de saúde. *Revista de Saúde Pública*, v. 28, n. 2, p. 210-225, 2019.

SANTOS, P. L.; ALMEIDA, S. M. A promoção da inclusão no campo: políticas públicas para a educação e saúde. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 23, n. 1, p. 55-68, 2019.

SILVA, M. C.; COSTA, A. L. Participação cidadã e ação comunitária: a construção da democracia local. *Revista de Política Pública e Participação*, v. 10, n. 1, p. 77-92, 2021.

SILVA, R. F.; COSTA, E. S. Educação no campo: desafios e estratégias de inclusão. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, n. 70, p. 37-58, 2020.

SILVA, R. F.; SANTOS, M. C. Educação e cultura no contexto comunitário: ações inclusivas e transformadoras. *Revista de Educação e Inclusão Social*, v. 24, n. 2, p. 112-126, 2019.

SOUZA, P. R.; GOMES, A. S.; SILVA, F. O. Educação no campo e as estratégias de inclusão: uma análise crítica. *Revista Brasileira de Educação e Sociedade*, v. 22, n. 1, p. 99-112, 2018.

SOUZA, P. R.; SILVA, A. L. Empoderamento local e iniciativas comunitárias: desafios e oportunidades. *Revista de Ciências Sociais*, v. 16, n. 4, p. 45-59, 2018.

HISTÓRIA DA ARTE NO BRASIL EM UM BREVE RELATO

RENATA MACEDO DE MOURA

RESUMO

Desde os tempos mais remotos o homem já se expressava através da arte, registrando o seu cotidiano nas paredes das cavernas. Este trabalho objetivou discorrer sobre as artes visuais na educação infantil e como elas podem auxiliar nas aprendizagens, por meio de pesquisa exploratória do tipo de revisão da literatura. Verificou-se que o Ensino das Artes na educação infantil proporcionar diversos benefícios às crianças, além desenvolver a capacidade cognitiva, psicomotora e perceptiva. O Educador precisa estar de posse de conhecimentos quanto às fases de desenvolvimento da criança para que possa ofertar-lhe as atividades artísticas e materiais condizentes com a faixa etária, além de valorizar suas produções, respeitar as especificidades de cada aluno e motivá-las para as artes. A aprendizagem se dá por meio das artes a partir da interpretação, do fazer arte e do contextualizá-la. Conclui-se que as crianças necessitam de estímulos para as artes e conseqüentemente à aprendizagem e cabe ao educador propiciar as condições para que ocorra.

Palavras-chave: arte, artes visuais, educação infantil e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O Ensino das Artes na educação infantil é de fundamental importância, por uma série de benefícios que o ensino das artes proporciona aos pequenos, pois além ampliar e desenvolver a capacidade cognitiva, psicomotora e perceptiva da criança, proporciona liberdade de expressão, prazer, é uma ferramenta para que a criança possa expor seus sentimentos, suas emoções,

desenvoltura, interação com o mundo ao seu redor, desperta sua intelectualidade, sensibilidade, desenvolvimento de atitudes sobre si mesma, capacidade de linguagens, para lidar com figuras e formas. E consequentemente o repertório da criança é ampliado (SANTOS & FRATARI, 2010).

A Arte se expõe no dia a dia das crianças de maneira que elas expressem suas visões de mundo. A representação da realidade na criança ocorre quando ela faz suas garatujas, rabisca, desenha no papel, nas paredes, no chão e assim por diante. É neste exato momento que a criança está se expressando por meio da arte e nesta linguagem elas estão expondo seu desenvolvimento intelectual, emocional e de percepção (SCAGNOLATO, 2013).

Caso as crianças fossem questionadas sobre qual a importância da arte. A resposta poderia ser dada na simplicidade da frase: o primeiro registro da humanidade foi realizado através da Arte. Pois na pré-história, nos períodos paleolíticos e neolíticos, àqueles homens registravam suas histórias, ocorrências, o cotidiano, seus animais, suas caças, através de pinturas nas paredes das cavernas. As pinturas e desenhos rupestres eram efetuados nas rochas, com ferramentas rudimentares de artes feitas por eles mesmos, assim como gravetos, pelos de animais da época, ossos ocos, sangue, carvão, gordura animal, pós-minerais e aglutinantes encontrados naquele ambiente (SOUSA, 2007).

Desde o princípio da história da humanidade a arte já pertencia à sociedade e foi evoluindo no decorrer do tempo até os dias atuais. Para compreender-se o atual ensino de Artes Visuais nas escolas, é necessário estudar o percurso e a história do Ensino de Arte no Brasil, que desde o início esteve ligado à história da Arte e também à história da educação no país (SOUSA, 2007).

História da arte é uma história sobre uma atividade qualquer, é o resultado de uma produção capaz de exprimir emoções, formas, visualização e ideias produzidas pelos homens, ou com propósito de comunicação ou de estética.

Tendo ela o propósito de imitar ou de criar, sempre esteve presente na humanidade (MARTINS & IMBROISE, 2011).

No Brasil, desde a chegada dos exploradores, jesuítas e especialmente dos portugueses e criada à necessidade da colonização, a construção de igrejas foi o principal motivador do desenvolvimento de atividades profissionais e ensino ligados à arte, especialmente do trabalho de artesãos (REIS, 2014).

Alguns desses artistas criaram ateliês, mas muitos eram escravos ou trabalhadores livres, mas pobres, e o cenário do ensino não era organizado, ainda assim a aprendizagem nesses espaços ocorreu semelhante às relações entre mestres e aprendizes. Havia desvalorização do trabalho manual, destes artesãos, pois era considerado como ofício destinado para as classes baixas. Já o uso da linguagem e da formação artística priorizava somente a burguesia (SOUSA, 2007; REIS, 2014).

A oficialização do ensino de arte foi firmada com a chegada da corte portuguesa, no início do século XIX. A nova condição de metrópole para uma corte instalada despertou o desejo de uma estética mais próxima ao Neoclassicismo e para difundir essa nova estética brasileira, organizou-se o que ficou conhecido como “Missão Artística Francesa” ou “Missão Francesa” (MARTINS & IMBROISE, 2011).

A Arte Neoclássica que era ensinada nas academias e baseada em repetição de modelos acabou substituindo o Barroco brasileiro (MARTINS & IMBROISE, 2011).

O Neoclassicismo dizia respeito a um movimento artístico e cultural do século XVIII, com uma função mais social moralizante e política, que reviveu princípios da antiguidade clássica. Este período foi marcado por certa obsessão pelas obras gregas e romanas (SOUSA, 2007).

O ensino oficial de artes no Brasil iniciou-se em 1826 com a instalação da Academia Imperial de Belas Artes. Essa escola, tradicional, era especializada

em ensinar e reproduzir desenho e científico, e não como um aprendizado com valor próprio e de qualidade. Na academia Imperial de Belas Artes, os aspectos ligados à educação popular foram eliminados ou dificultados e consequentemente a elite cultural da corte dominou seu espaço.

Um marco na vitória do liberalismo foi a Academia Imperial de Belas-Artes que posteriormente tornou-se Escola Nacional de Belas-Artes. A educação só passou a considerar a soberania de um povo, valorizando as questões psicológicas dos alunos e o processo de aprendizagem após o início da Escola Nova, em 1930.

Com o rompimento das ideologias que carregava a escola tradicional, o educador passou a evidenciar a liberdade de expressão dos alunos. Na escola nova, priorizavam-se os aspectos psicológicos do desenvolvimento, enfatizando as questões sociais.

Com o aparecimento da Escola Tecnicista, em meados de 1960 a 1970, era apenas lecionado o ensino prático de ensino profissionalizante. E só após a aprovação da Lei nº 5292, no ano de 1971, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que a educação artística foi inserida no currículo escolar, mas ainda não era considerada uma disciplina e sim uma atividade lúdica.

Na época os professores ficavam inseguros, pois tinham que explicar os conteúdos, objetivos, métodos e avaliações mediante livros didáticos não a contento. Porém após lutas dos educadores a arte foi valorizada e ganhou novas direções.

E desta maneira foi promulgada a Lei nº 9394, de 20 de dezembro, do ano de 1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) a qual constituiu o ensino da arte como componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos, vista oficialmente como área do conhecimento (BRASIL, 1996).

E em atendimento a Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) foi deliberado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Tal evento é tido como um marco importante na história do Ensino de Arte no Brasil por proporcionar um ótimo avanço para um ensino de qualidade. Momento em que muitos educadores passaram a trabalhar a partir da abordagem triangular constituída por três eixos: construção artística do aluno, o olhar e apreciação do aluno para com a figura artística, e a reflexão sobre ela como algo cultural e histórico (DINELLY, 2009).

A história do Ensino da Arte no Brasil passou por diversos eventos e transformações. A qual, em anos passados, era reconhecida como um conteúdo de ensino robotizado e na contemporaneidade passou a ser conceituada como disciplina imprescindível no desenvolvimento e formação da humanidade (FERREIRA, 2015).

E assim faz-se necessário esclarecer que, na atualidade, conceito de ensino procura respeitar as fases da produção artística infantil e seu universo de imaginação e expressão. Já que a vivência artística é uma experiência incrivelmente relevante para a formação de pessoas com autonomia de pensamento e capazes de agir e pensar sobre o mundo, sobre si mesmos, que proporciona o desenvolvimento de muitas competências, habilidades, ações e conhecimentos de questão multidisciplinar (DINELLY, 2009).

Para o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, de 1998, a Arte-educação traz uma forma de ensino de acordo com cada faixa etária:

- Até três anos de idade, a criança é apenas um fator de reconhecimento desta fase, o contexto em que esta criança vive e cresce e suas questões motoras e cognitivas também são relevantes, um lápis, um pedaço de giz de cera ou até mesmo seus dedos são materiais expressivos no registro de suas descobertas e na exploração do espaço da folha de papel, parede ou outras superfícies.
- As crianças entre 4 a 6 anos pode-se perceber que elas têm ritmos diferentes na sua produção artística, os movimentos também são influenciados pelo meio social, em que vivem. Há momentos abstratos,

pré-figurativos e figurativos, interessam-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas várias obras artísticas.

- Já as crianças dos sete aos dez anos de idade possuem muita curiosidade e tem interesse científico, são os momentos de muitos questionamentos, quer saber como funciona isto ou aquilo e como nascem às coisas, há muita curiosidade no pensamento que quer conhecer melhor o mundo, com mente imaginativa e pesquisadora, na produção ela busca resolver seus problemas, na intenção de representar as coisas mais próximas do que são (BRASIL, 1998).

CONCLUSÃO

O primeiro registro da humanidade foi realizado através da Arte. E o ensino da arte no Brasil tornou-se obrigatório na grade curricular, em todos os níveis da educação básica, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a Lei 9394/96.

O Ensino das Artes na educação infantil é fundamental por proporcionar diversos benefícios às crianças, tais como: conhecimento de mundo e de si mesmas, amplia e desenvolve a capacidade psicomotora, cognitiva e perceptiva, desperta a intelectualidade, dá prazer e sensação de liberdade, além da criança poder expressar suas emoções, sentimentos e o que ocorre no seu cotidiano, dentre outros. Ela se expressa através da arte, fazendo arte, a partir do momento que ela inicia suas garatujas, desenha e colore.

E face ao exposto, observou-se que na educação a arte deve ser trabalhada não como uma atividade de passatempo, mas como uma forma de aprendizagem. E para se trabalhar com as artes na educação infantil é necessário que o educador programe suas atividades e material a ser utilizado, tenha conhecimento sobre as fases de desenvolvimento infantil, respeite as especificidades de cada aluno, reconheça qual a sua pretensão quando ao aplicar uma atividade de artes e valorize o trabalho de cada criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMI, Milla. Criatividade, criação: um viés sublimatório. Revista Cogito v.7 Salvador 2006. Disponível: http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S1519-94792006000100005&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 15.06.2017.

BARBOSA, Ana Mae; Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte – 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Conhecimento de Mundo**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Prefeitura Municipal de Contagem. **Caderno: a criança, a arte e a linguagem plástica e visual**. Contagem, 2010. Coleção currículo da educação infantil de contagem – Experiências saberes e conhecimentos – versão preliminar. Disponível: <https://pt.scribd.com/doc/44587677/A-CRIANCA-A-ARTE-E-A-LINGUA-GEM-PLASTICA-E-VISUAL-VERSAO-PRELIMINAR>. Acesso em: 10.06.2017

BRASIL. Presidência da República. **Lei de nº 9394**, de 20 de dezembro, do ano de 1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25.06.2017.

CARVALHO, Leida Maria de Almeida Garcia et al. **A arte na educação infantil**. ECSEL/Curso de Segunda Licenciatura em Geografia, Cachoeiro de Itapemirim/ES. 2013. XVII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, XIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação e III Encontro de Iniciação à Docência – Universidade do Vale do Paraíba. Disponível: <http://docplayer.com.br/6664647-A-arte-na-educacao-infantil.html>. Acesso em: 05.06.2017

CHAGAS, Cristiane Santana. **Arte e educação: a contribuição da arte para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2009. Disponível: docplayer.com.br/3382196-Cristiane-santana-chagas-arte-e-educacao. Acesso em: 0.06.2017.

CUNHA, Susana Rangel Vieira. **Arte na educação infantil: concepções e ações pedagógicas**. Disponível: www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2000/Educacao_e_formacao. Acesso em: 08.06.2017.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. Ed. Martins Fontes. São Paulo, 2007.

FERREIRA, Ana Patrícia. **A importância do ensino de artes visuais na educação infantil**. Especialização em Ensino de Artes Visuais Belo Horizonte Escola de Belas Artes da UFMG 2015. Disponível: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-A9KJ8D/monografia_ana_patricia.pdf?sequence=1. Acesso em: 08.06.2017.

FERREIRA, Aurora; **A Criança e a Arte. O dia a dia na sala de aula**. Rio de Janeiro: WAK , 2012.

GORSKY, Marina de Souza. **Atividades e artes na educação infantil: inquietações de uma professora**. Porto Alegre, 2010. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível: www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29282/000776463.pdf? Acesso em: 06.06.2017.

KODAMA, Kátia Maria Roberto de Oliveira. **Arte na Educação Infantil; a contextualização, leitura e experimentações de diferentes linguagens da arte**. UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia. Departamento de Educação. Presidente Prudente- SP, 2008. Disponível: www.forpedi.com.br/downloads/for_pedi_anexo_290812939100.pdf. Acesso em: 05.06.2017.

LIMA, Quézia Ribeiro de Sena, FURTADO, Rita de Cássia Dantas & MONTENEGRO, Maria Sandra. **O Ensino de Artes na Educação Infantil: a prática pedagógica docente em uma creche do município do Recife**. 2013.

MARTINS, Simone R. IMBROISI, Margaret H. **História da Arte**. 2011 Disponível: www.historiadaarte.com.br. Acesso em: 15.05.2017.

MONTAGNINI, Rosely Cardoso; CAVA, Laura Celia Cabral & ANDRADE, Klésia Garcia. . **Ensino das artes e música: pedagogia..** São Paulo: Pearsom Prentice Hall 2009.

NASCIMENTO, Edna S.P. & TAVARES, Helenice Maria. **As artes visuais na educação infantil: possibilidade real de lúdico e desenvolvimento**. Revista da Católica, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 169-186, 2009. Disponível: catolicaonline.com.br/revistadacatolica. Acesso em 20.05.2017.

NASCIMENTO, Vanderléia Santos de Jesus. **Ensino de arte: contribuições para uma aprendizagem significativa**. II encontro Funarte, 2012. Disponível: www.funarte.gov.br/encontro/wp-content/uploads/2013/04/artigo-para. Acesso em: 05.06.2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil e Arte: Sentidos e Práticas Possíveis**. Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Ciências da Educação. 2009. Disponível: acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf. Acesso em: 02.06.2017.

PETRAUSKI, Jozane Maciel & DIAZ, Marília. **O lúdico como recurso metodológico para o ensino de arte.** 2010. Disponível: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1659-8.pdf. Acesso em 11.06.2017.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **Formação docente e arte na educação infantil: uma experiência dialógica.** FAGED/UFRGS. 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais – 21 a 26/09/2009 - Salvador, Bahia. Disponível: Acesso em: 07.06.2017.

PONTES, Gilvânia. **A presença da arte na educação infantil: olhares e intenções.**

Disponível:http://www.ufrgs.br/gearte/dissertacoes/dissertacao_gilvania.pdf. Acesso em: 10.06.2017.

REILY, Lúcia. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. Cad. CEDES vol.30 no.80 Campinas Jan./Apr. 2010. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622010000100007. Acesso em: 22.05.2017.

REIS, Aline Maria dos. **Linha do Tempo sobre: Arte e Educação no Brasil.** 2014. Faculdades Ciências Sociais aplicadas de Belo Horizonte. Disponível: <https://www.passeidireto.com/arquivo/4960616/linha-do-tempo---historia-da-arte-educacao-no-brasil>. Acesso em: 22.06.2017.

ROSELES. Rafisa. **Projeto Para Educação Infantil Arte Cultura E Lúdico.** 2013. Disponível: <http://pedagogarafisa.blogspot.com.br/2013/05/projeto-para-educacao-infantil-arte.html>. Acesso em 10.06.2017.

SANTOS, Adriana Maria dos & FRATARI, Maria Helena Dias. **Artes visuais na educação infantil.** Faculdade Católica de Uberlândia M.G. 2010. Disponível: www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv3n5/artigo30.pdf Acesso em: 05.06.2017.

SANTOS, Joelma dos Santos. **A importância das Artes Visuais na Educação Infantil.** 2008. Disponível: <http://diversidadeeducacionalnaeradigital.Blogspot.com.br/2011/08/importancia-das-artes-visuais-na.html>. Acesso em: 05.06.2017.

SCAGNOLATO, Lindací. **Trabalhando com artes visuais na educação infantil.** 2013. Disponível:<http://esculpindoartes.blogspot.com.br/2013/01/trabalhando-com-artes-visuais-na.html>. Acesso em: 12.06.2017.

SOUSA, Cleide Aparecida Gonçalves de. **Educação para o lazer e educação estética. História das artes visuais na educação infantil.** Revista Digital - Buenos Aires - Año 12 - N° 111 - Agosto de 2007. Disponível: <http://www.efd>

eportes.com/efd111/educacao-para-o-lazer-e-educacao-estetica.htm. Acesso
em: 05.06. 2017

CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA PAULA DE SOUZA PINHEIRO
CLÁUDIA SILVA SANTOS

RESUMO

A Educação Infantil sofreu grandes transformações ao longo do tempo e novas concepções de criança/infância passou a ser discutida, com isso a escola passou a ser essencial no desenvolvimento integral da criança, buscando compreender os diferentes conceitos de infância ao longo do tempo e suas implicações para a Educação Infantil, bem como a importância das brincadeiras neste processo.

Palavras-chave: Infância; Educação; Aprendizagem.

Atualmente, a concepção de infância se difere bastante de alguns séculos atrás, e é importante ressaltar que a visão em relação à criança é algo construído de maneira social e histórica. A indiferença com que a criança era tratada há séculos atrás pode ser visto como um absurdo nos dias de hoje, porém era algo absolutamente normal para a época. A criança não era vista como um ser particular, mas como um ser sem importância quase imperceptível, e era tratada como um adulto em miniatura.

De acordo com Elisa dos Santos Vanti (2012, p. 07) por um longo tempo, as concepções filosóficas de criança, de infância e de educação eram as referências ideais às práticas sociais e educativas relacionadas às crianças. No entanto, no alvorecer do século XX, a ciência, em especial a Psicologia do desenvolvimento, tratou de delinear a infância como objeto de estudo e a idealizar para cada fase desse período características de comportamentos esperados, originando uma concepção científica de criança e de infância.

Para que possamos compreender melhor esta mudança é necessária fazer um levantamento histórico no que se refere ao sentimento de infância e observarmos seu surgimento e sua evolução.

Na Idade Média a criança era vista como um ser em miniatura e assim que pudesse realizar algumas tarefas era inserida no mundo adulto, sem

nenhuma preocupação em relação à sua formação enquanto um ser específico, sendo exposta a todo tipo de experiência. Vale a pena ressaltar, que a Idade Média consiste em um período histórico de quase um milênio que vai do século V ao XV, datada entre os anos de 476 e 1453.

O conceito de Steinberg e Kincheloe, de que as crianças são seres humanos com suas especificidades e necessitam de um tratamento especial que se difere do fornecido aos adultos não era comum na idade Média. (STEINBERG, KINCHELOE, 2001, p. 11).

Ao buscarmos pela história da infância perceberemos que até o século XII não existem sinais de documentos que falavam de crianças, e por meio da análise das literaturas percebe-se que os registros históricos sobre o assunto surgem na Idade Moderna, como aponta Carvalho:

A aparição da infância ocorreu em torno do século XIII e XIV, mas os sinais de sua evolução tomaram-se clara e evidentes, no continente europeu, entre os séculos XVI e XVII no momento em que a estrutura social vigente (mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância (CARVALHO, 2003, p. 47).

A palavra infância que deriva do latim *infantia*, significa “incapacidade de falar”, acreditava-se até então, que a criança até os sete anos de idade não tinha capacidade para expressar seus sentimentos e pensamentos; o que lhe dava a condição de submissão diante dos adultos.

Observa-se que ao serem representadas através de pinturas, as crianças se diferiam apenas pelo seu tamanho, porém as características e trajes se mantinham iguais aos dos adultos da época, reforçando a ideia do adulto em miniatura.

A infância se limitava a um curto período em que a criança era fisicamente frágil e ao adquirir alguma independência era rapidamente conduzida ao convívio adulto, partilhando de seus trabalhos e jogos, mesmo que não estivesse preparada física ou psicologicamente para isto.

Vanti evidencia que:

A escola tentou inspirar-se em outras concepções de criança, mais em uma cultura de infância do que uma cultura escolar tradicional, para renovar suas formas de ensino. A cultura de infância tem as seguintes características: seu sujeito é a criança e a sua infância, seu objeto são as interações entre crianças/crianças, crianças/adultos e entre

crianças/ambientes/materiais em contextos coletivos de aprendizagem (VANTI, 2012, p.09).

Ao final do século XVII, com o estabelecimento de uma nova ordem social é possível notar algumas mudanças consideráveis, como a necessidade da criação das escolas para a formação inicial das crianças para que pudessem dominar a leitura, escrita e aritmética. Como declara Paula:

Com o estabelecimento de uma nova ordem política, social e econômica, impulsionada por diversos fatores, dentre os quais o capitalismo industrial, o neoliberalismo e suas consequências (migrações, surgimento da família nuclear e burguesa, adstrição da criança à família e ideia de escola), ocorreram transformações que influenciaram a organização da estrutura familiar e, consequentemente a vida das crianças. (PAULA, 2005, p.1).

A escola passou a ser responsável por preparar a criança para a vida adulta, o que anteriormente era feito de maneira empírica pela observação dos mais experientes.

Todas estas modificações contribuíram decisivamente para a construção de um sentimento de infância, e ainda mais importantes foram as reformas religiosas católicas e protestantes, que trouxeram um novo olhar sobre a criança e sua aprendizagem.

Outro aspecto determinante foi a afetividade, que ganhou mais importância no seio da família. Essa afetividade era demonstrada, principalmente, por meio da valorização que a educação passou a ter. A aprendizagem das crianças, que antes se dava na convivência com os adultos em suas tarefas cotidianas, passa a ocorrer na escola.

Assim, Fontana e Cruz afirmam que:

O avanço das descobertas científicas tornou possível o prolongamento da vida e diminuição da mortalidade infantil. A partir do século XVII, gradativamente passou-se a admitir a ideia de que a criança era diferente do adulto não apenas fisicamente. Começou-se então a considerá-la como não preparada para a vida, cabendo aos pais, além da garantia da sua sobrevivência, a responsabilidade por sua formação, entendida principalmente como espiritual e moral. Nessa época foi que se iniciou o costume de enviar crianças às escolas, as quais se ocupavam basicamente com o ensino da religião e da moral e de algumas habilidades, como a leitura e a aritmética. (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 07).

É possível perceber que a escola tinha sua atuação bastante limitada, tanto nos objetivos que ela assumia, quanto no pequeno número de crianças que atendidas.

Com a Revolução Industrial ocorrida nos séculos XVIII e XIX um novo olhar foi lançado sobre a infância, a criança passou a ter grande valor econômico a ser explorado e a necessidade da mão-de-obra levou as crianças ao mercado de trabalho e ao não cumprimento dos direitos infantis de frequentar à escola.

De acordo com Fontana e Cruz, a preocupação com o estudo da criança ainda é recente na história, bem como a ideia de criança tal como concebemos hoje em dia; um ser humano com necessidades, interesses, e modos de pensar específicos. (FONTANA e CRUZ, 1997, p.06).

Em relação a exploração da mão de obra infantil Amarilha afirma:

Se a vida em comum com os adultos, antes da Revolução Industrial, tratava a criança com descaso, agora, o seu valor enquanto geração de braços para a indústria e cabeças para o comando lhe traz o exílio do seu tempo. Viver a infância passa a ser um período dominado por modelos de preparação para ser o futuro adulto. A criança como tal, com identidade específica, continua desrespeitada e desumanizada (AMARILHA, 2002, p. 128).

Foi entre os anos de 1850 a 1950, com o desenvolvimento das ciências humanas que as crianças passaram a ser retiradas das fábricas e devolvidas as instituições educativas para obtenção de uma aprendizagem sistematizada.

Com a solidificação do padrão familiar no final do século XIX, passa a ser responsabilidade dos genitores assegurar o bem-estar das crianças garantindo os seus direitos, além de cuidados físicos.

Nos séculos seguintes é que se iniciam estudos sobre a existência de um mundo próprio e autônomo da criança. A infância passa a ser uma fase da vida humana, estudada e analisada pela Psicologia, Medicina, Sociologia entre outros campos do saber, adquirindo desta forma uma maior respeitabilidade mediante a sociedade.

Fontana e Cruz enfatizam que:

Foi apenas no começo do século XX que se iniciou efetivamente o estudo científico da criança e do comportamento infantil. Desde então vem sendo desenvolvida uma série de pesquisas sobre diferentes aspectos da vida psíquica da criança. Importantes sistemas teóricos foram construídos e tem servido de base as reflexões sobre seu

desenvolvimento, sua afetividade e sua educação. (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 08).

A ideia de infância vem se consolidando ao passar dos séculos e hoje a criança possui identidade pessoal e histórica, como pode se constatar no comentário de Fontana e Cruz:

Hoje, prestar atenção à brincadeira infantil buscar explicações (de senso comum ou científicas) para ela faz parte de nosso dia-a-dia. Parece-nos natural que as crianças brinquem e que tenha sido sempre assim. No entanto, não foi sempre assim. Houve um tempo em que a idade não era um critério de diferenciação social, e a criança partilhava os trabalhos e as festas dos adultos. Foi apenas nos séculos XV e XVI que nas sociedades ocidentais as crianças foram afastadas das atividades adultas. E a ideia de infância como um período particular somente se consolidou no século XVII, acompanhada da elaboração de uma teoria filosófica sobre a especificidade infantil, que tornou possível o posterior aparecimento de uma psicologia da criança e de seu desenvolvimento. (FONTANA E CRUZ, 1997, p. 120).

Com os estudos acerca da infância, a criança passou a ocupar um lugar de extrema importância para a família e a sociedade e com isto passa-se a pensar na necessidade de criar um lugar que ofereça cuidados diferenciados às crianças pequenas.

Na primeira metade do século XIX surgem as primeiras instituições de Educação Infantil em vários países da Europa, com o objetivo de cuidar e dar assistência às crianças órfãs, vítimas da guerra ou do abandono ocasionado pela pobreza e movimentos migratórios.

No Brasil este movimento ocorre a partir da década de 1870, e neste período a educação infantil era de caráter privado e visava atender às crianças da elite.

A educação infantil passa por diversas modificações sob a influência de Froebel e outros educadores e pedagogos. Froebel foi o criador dos jardins de infância na Alemanha, e o seu objetivo era atender crianças de 3 a 7 anos visando a educação integral da infância, contrapondo-se as demais instituições da época, ele defendia um currículo centrado na criança.

A constituição das creches populares no Brasil ocorreu por consequência da inserção da mulher no setor industrial e dos movimentos operários de pressão sobre o governo para a criação de creches.

Oliveira afirma que:

As iniciativas de creches para o atendimento à classe operária visavam atenuar conflitos inerentes das relações de capital, nas quais a prática paternal oscilava entre o exercício de repressão e a concessão de benefícios sociais. Para alguns patrões, havia o reconhecimento das vantagens da instituição no momento da produção da mãe trabalhadora. (OLIVEIRA, 1988, p. 46).

A luta pelo direito de atendimento à criança pequena se concretizou com a promulgação da Constituição Federal em 1988 que reconhece a creche como instituição educativa e um direito da criança.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído pela Lei 8.069 no ano de 1990, foi inspirado pelas diretrizes fornecidas pela Constituição Federal e foi criado para defender os direitos das crianças e adolescentes.

Com a LDB 9394 de 1996, a educação infantil é consagrada, pois pela primeira vez a creche é reconhecida como parte integrante do sistema de ensino:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB 9394/96, art. 29).

Outro marco histórico de enorme valor para a Educação Infantil foi a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que serve como referência para a estruturação do currículo. O documento reforça a necessidade de integração entre cuidar e educar e não é de caráter obrigatório, são sugestões e referências para as instituições de educação infantil.

O RCNEI surgiu com a intenção de contribuir para que a criança desenvolva integralmente sua identidade e para que sejam capazes de crescer como cidadãos, além de auxiliar as instituições de ensino a elaborar um trabalho que permita a socialização dos alunos e garanta o acesso e a ampliação dos conhecimentos sociais e culturais.

Atualmente, a criança tem novas características e necessidades não encontradas anteriormente e isto ocorre devido o processo de globalização e o cenário neoliberal.

Como se pode perceber a família e a escola permaneceram responsáveis pela socialização durante um longo período, porém nos dias de hoje as crianças

são influenciadas pelas mídias, principalmente pela televisão e recebem um grande volume de informações diariamente, independente de sua faixa etária.

Segundo Fontana e Cruz:

Quando se trata de criança, as ideias que temos sobre aprendizagem quase sempre se relacionam ao seu desenvolvimento, já que habitualmente admitimos que aprendizagem e desenvolvimento são processos, de alguma forma, inter-relacionados (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 05).

Com a vida moderna, os pais dispõem de menos tempo para dedicar aos filhos, e estes por sua vez, ficam enclausurados horas em frente à televisão, que com seus poderosos apelos comerciais passam a construir valores, regras e modismos.

Neste sentido as identidades culturais vão se desestabilizando e deixando o indivíduo moderno fragmentado. Visto desta perspectiva, a infância deixa de ser uma fase natural da vida e passa a ser um produto construído e ditado pela mídia.

A infância é heterogênea do ponto de vista sócio antropológico, pois sofre influências de contextos específicos e diversificados, o que para Carvalho evidencia a existência de diferentes infâncias vividas em um mesmo espaço e tempo transparecendo os paradoxos experimentados pelas crianças (CARVALHO, 2003, p.41).

A Mídia por meio de seu discurso desconsidera estes dados, homogeneizando o comportamento e as atitudes infantis, desprezando a individualidade da criança, produzindo a ideia de que todas as crianças são felizes como divulgado nas campanhas publicitárias.

Neste sentido, Santos afirma que:

(Invadir) o cotidiano com a tecnologia eletrônica de massa e individual, visando à sua saturação com informações, diversões e serviços. Na era da informática, que é o tratamento computadorizado do conhecimento e da informação, lidamos mais com signos do que com coisas. Preferimos a imagem ao objeto, a cópia ao original, o simulacro (a reprodução técnica) ao real. Porque desde a perspectiva renascentista até a televisão, que pega o fato ao vivo, a cultura ocidental foi uma corrida em busca do simulacro. Simular por imagens como na TV, que dá o mundo acontecendo, significa apagar a diferença entre real e imaginário, ser e aparência. Mas o simulacro, tal qual a fotografia a cores, embeleza, intensifica o real. Ele fabrica um hiper-real, espetacular, um real mais real e mais interessante que a

própria realidade. O hiper-real simulado nos fascina porque é o real intensificado na cor, na forma, no tamanho, nas suas propriedades. (...) Eles não nos informam sobre o mundo; eles o refazem à sua maneira, hiper-realizam o mundo, transformando-o num espetáculo, (grifo nosso). (SANTOS, 1986, p.13 apud SANTOS, 1997, p.64).

As Instituições de Educação Infantil, em geral têm adotado uma concepção de ensino individualista, propondo às crianças atividades pouco significativas para sua experiência pessoal, dentro de duras rotinas e seguindo princípios de seriação.

Ainda é predominante a ideia da educação infantil como preparatória para o ensino fundamental e para superar tais concepções é preciso reflexões e discussões acerca do assunto.

De acordo com Oliveira:

Dessa forma, propomos que creches e pré-escolas, busquem aproximar cultura, linguagem, cognição e afetividade como elementos constituintes do desenvolvimento humano e voltados para a construção da imaginação lógica, considerando que estas, assim como a sociabilidade, a afetividade e a criatividade, têm muitas raízes e gêneses. As conclusões dos estudos de psicologia do desenvolvimento acerca da construção da inteligência, da linguagem e do conhecimento pelas crianças, examinadas em idade cada vez mais precoce, têm sido assimiladas por creches e pré-escolas. Muitas destas, por sua vez, estão preocupadas com a construção de uma proposta pedagógica, que julgam progressista, orientada primordialmente para o desenvolvimento cognitivo. Este, no entanto, é por elas entendido de modo muito irrestrito, ignorando-se, por exemplo, a função do afeto nesse processo. Além disso, o desenvolvimento do raciocínio lógico e a construção de conhecimentos científicos são, muitas vezes, eleitos como metas do trabalho pedagógico com os pequenos, antecipando características do ensino fundamental tradicionalmente organizado (Oliveira, 2005, p.45).

Outra questão agravante é que as crianças passam horas em frente à televisão, sendo bombardeadas por diversos tipos de informações muitas vezes inadequadas e sem supervisão de um adulto.

O individualismo crescente propagado pelos meios de comunicação e o consumismo desenfreado são novas questões da sociedade a serem enfrentados pelas instituições de educação infantil. É preciso estimular a capacidade crítica destas crianças para que se desenvolvam em seu pleno potencial e para que cresçam preocupadas com as questões sociais e não somente com si mesmas.

Para Rudolf Lanz:

[...] desde o berço, o homem moderno está acostumado a uma completa passividade mental; os meios de massa lhe servem notícias, divertimentos e slogans prontos; ele vive em apartamentos sem personalidade, em meio a móveis e objetos fabricados em série; as imagens que o circundam (graças à publicidade), as opiniões que ouve, tudo isso o transforma num mero consumidor cuja única iniciativa consiste, a rigor, em escolher várias opções igualmente prontas. Sendo solicitado só de fora, sem fantasia nem engajamentos próprios, com o pensar reduzido a um raciocínio mecanizado (pelo cientismo que culmina no computador), sua criatividade acaba sendo totalmente atrofiada. (LANZ, 2009, p. 78).

Este estudo histórico permite perceber que as concepções de infância e de educação infantil, bem como a dicotomia entre cuidar e educar permeiam as instituições de educação infantil desde a sua instituição por volta da década de 70 até o presente momento.

As propostas da educação infantil ainda se dividem entre a preparação para o ensino fundamental como uma forma de antecipação das práticas de escolarização; e por outro lado; as que atribuem a escola o papel de ampliar as referências da criança com o mundo, a partir da brincadeira como principal meio de conhecimento de si e do mundo.

Neste sentido, observa-se a seguinte afirmação nos Parâmetros Curriculares:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Portanto, na infância o cuidar e o educar estão presentes simultaneamente, sendo de suma importância que as atividades com as crianças possibilitem seu desenvolvimento integral, além de proporcionar bem estar e satisfação.

O contexto atual também propõe novos desafios para a Educação Infantil, pois as crianças estão fadadas a uma rotina familiar eficaz aos adultos, mas sem sentido para elas, e novamente vivem como adultos em miniatura, mesmo após todas as mudanças verificadas nas concepções de infância.

Podemos perceber tal entendimento, quando Vanti ratifica que:

A concepção de infância é fruto das próprias mudanças nas formas de organização da sociedade. Nas relações de trabalho, expressa-se através das práticas sociais de cuidar e educar realizadas pelos adultos e das formas de inserção das crianças na cultura imediata. Assim, ela é construída mediante as relações culturais dos sujeitos contextualizados histórica e socialmente, portanto, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de um mesmo espaço e época. Assim, é possível que, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem do grupo étnico do qual fazem parte etc. (VANTI, 2012, p.17).

Considerações Finais

O mundo da fantasia, do faz-de-conta, das descobertas e dos sonhos, vem sendo substituídos por tecnologias, e as crianças estão sendo privadas de atividades lúdicas que garantem a construção do conhecimento e seu desenvolvimento integral.

O brincar proporciona também o estabelecimento de relações sociais, como expressão da vida social e da percepção de seu mundo social.

De acordo com Fontana e Cruz:

Desde o nascimento, a criança está em constante interação com os adultos, que compartilham com ela seus modos de viver, de fazer as coisas, de dizer e de pensar, integrando-a aos significados que foram sendo produzidos e acumulados historicamente. (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 57).

A educação Infantil precisa ser um espaço para a criança aprender a respeitar as diferenças, saber que cada um tem suas particularidades, mas que todos têm o seu valor, além de tudo a escola precisa ser um ambiente em que a criança seja feliz.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5. Ed. São Paulo: Scipione, 1995.

AMARILHA, Marly. **Infância e literatura: traçando a história**. Revista Educação em Questão. Natal: EDUFRN, v. 10/11, p. 126-137, 2002.

ARIÉS, Phillipe. **História social da infância e da família**. Tradução Dora Flaksman. Guanabara, Rio de Janeiro, 1981.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 2016.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.mec.gov.br >. Acesso em 10 de outubro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brincadeira e interações nas diretrizes curriculares para a educação infantil: manual de orientação pedagógica: módulo 1/Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CALISSI, Luciana. SIVEIRA, Rosa Maria Godoy. O ECA nas escolas. João Pessoa: USPB, 2013.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis. **Educação infantil**: percurso, dilemas e perspectivas. Ilhéus, BA: Editus, 2003.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Constituição do Estado de São Paulo, 2001.

FONTANA, Roseli. CRUZ, Nazaré. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. Editora: Atual, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.

KRAMER, Sônia. **A política da pré-escola no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1992.

KRAMER, Sônia. **Infância, Estado e sociedade no Brasil**. In: Conferência Brasileira de Educação. Brasília, DF: MEC, 1988.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **A creche no Brasil**: mapeamento de uma trajetória. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v.14, 1988.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**- 2º edição- São Paulo, 2005. – (Coleção Docência em Formação)

PAULA, Elaine de. **Crianças e Infâncias: Universos a Desvendar**. Programa de Mestrado em Educação da UFSC. I semestre de 2005. Disponível em: www.scielo.br

RANKEL, Luiz Fernando, STAHLSCMIDT, Rosângela Maria. **Profissão Docente**. Faep. Curitiba, 2016.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SIÉCOLA, Marcia. **Legislação Educacional**. Faep. Curitiba, 2016.

STEINBERG, Shirley, KINCHELOE, Joe. **Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna**. In: Cultura infantil: a construção corporativa da infância. Tradução George Eduardo Japiassú Brício. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001.

VANTI, Elisa dos Santos. **Projetos Interdisciplinares**. Curitiba: Iesde, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes,

INVESTIGANDO A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO DO SABER DO ALUNO X CONCEITOS BIOLÓGICOS

LÍLIAN MARIA DE SOUZA LOMBARDI

RESUMO

Baseada na pesquisa realizada por Pedrancini, et al (2007) a respeito do ensino-aprendizagem de Ciências Biológicas e a apropriação do saber científico, fica claro, que se faz necessário investigar a metodologia utilizada em aulas para que ocorra a interação entre o saber do aluno X conceitos biológicos aplicados.

Palavras-chave: Ensino; Aprendizagem; Ciências Biológicas.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o dever da escola é propiciar ao educando o exercício da cidadania de forma consciente, crítica e socializada. Por sua vez, o ensino deve contemplar ambientes que favoreçam o processo da aprendizagem de forma significativa para o aluno.

No contexto da Biologia, segundo os pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999, p. 31), a aprendizagem deve estar vinculada a ações que caracterizam o aluno como um ser pensante, que experimenta, analisa as situações e desenvolve um senso crítico a respeito das soluções encontradas.

Todavia, verifica-se que nem sempre o ensino promovido no ambiente escolar tem permitido que o estudante se apropie dos conhecimentos científicos de modo a compreendê-los, questioná-los e utilizá-los. Pois grande parte do saber científico transmitido na escola é rapidamente esquecido prevalecendo idéias alternativas ou senso comum, bastante estáveis e resistentes, identificadas, até mesmo, entre estudantes universitários (MORTIMER,1996).

Nesse contexto, cabe, principalmente, à escola abordar a Ciência de forma sistêmica, transdisciplinar e contextualizada, promovendo, conseqüentemente, uma educação que possibilite aos cidadãos a apropriação de conhecimento com bases nos quais possam tomar decisões conscientes e esclarecidas.

Diante de tal perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo investigar a importância da metodologia utilizada para proporcionar a interação do saber do aluno com os conceitos biológicos ministrados no processo de aprendizagem da disciplina de Ciências para o Ensino Fundamental e Médio, a partir dos pressupostos da Aprendizagem Significativa. Para que essa compreensão fosse alcançada, foram necessárias investigações sobre as Teorias de Aprendizagens e seus fundamentos na Educação e um levantamento das propostas de seus mais prestigiados estudiosos.

DESENVOLVIMENTO

Os dados obtidos revelam que, apesar de os alunos terem estudado os conceitos básicos referentes à estrutura e fisiologia dos seres vivos nos seus vários níveis de organização, ainda apresentam idéias espontâneas, algumas vezes, destituídas de significados sobre estes conteúdos. Refletimos que, talvez, isso se deva ao fato de que o ensino não lhes tenha propiciado as atividades necessárias para que o desenvolvimento dos conceitos científicos pudesse ultrapassar os conceitos espontâneos, nos termos apontados por Vygotsky (1991, p. 91).

Para alguns estudantes “a vida” é o fator que caracteriza o ser vivo. Eis a fala que representa essa idéia:

“Ser vivo tem vida e o ser não vivo não tem vida”.

A dificuldade dos alunos em definir o que é vida é bastante compreensível, uma vez que esse conceito é complexo e filosófico. Como ressalta Murphy e O'Neill (1997):

As coisas que chamamos “vivas” possuem características e capacidades excessivamente heterogêneas para permitir que essa única definição nos dê a noção da variedade contida no termo. Entretanto, é precisamente essa abundância, variedade e complexidade que são uma das características essenciais da vida (Murphy e O’neill, 1997, p. 17-18).

Outros estudantes consideraram apenas o homem em suas respostas. “A gente tem ação, saúde”.

Sobre este aspecto, Barrabín e Sanchez (1996) argumentam que muitas representações proporcionadas por diversos meios de comunicação oferecem uma idéia antropocêntrica da vida, e isto resulta em um obstáculo na aquisição de alguns conhecimentos de biologia. Esses autores consideram também que as interpretações antropomórficas emitidas pelos estudantes derivam, muitas vezes, do estabelecimento de comparações com o conhecimento ou funcionamento do próprio corpo.

Para a maioria, ser vivo pode ser definido por critérios comportamentais observáveis como, por exemplo, “apresenta movimento”, “tem que respirar” ou ainda “nasce, cresce e morre, tem um ciclo”.

Critérios fisiológicos mais complexos, relacionados à obtenção de energia, metabolismo e reação a estímulos, foram ressaltados por dois alunos, os quais disseram:

“As características de excitabilidade, metabolismo”.

“Ser vivo respira, troca gases com o meio ambiente, pois precisa de energia, digere alimentos...”.

Quando estimulados a explicar a relação entre a respiração e a produção de energia, estes alunos emitiram conceitos espontâneos e de senso comum relacionados à respiração e as trocas gasosas que ocorrem nos pulmões. De acordo com Bastos (1992), é bastante comum estudante não associarem a respiração aos processos biológicos que ocorrem em nível celular.

Aproximadamente 21% dos alunos consideraram que “ser vivo é constituído de células ou órgãos”. Nos estudos realizados por Banet e Ayuso (1995), estudantes do mesmo nível de ensino consideraram a presença de células apenas no homem, entendendo que pequenos invertebrados e plantas não apresentam estrutura celular.

O estudo da célula é um dos conteúdos mais ressaltados nas grades curriculares do ensino fundamental e médio. No entanto, a complexidade deste conceito aliada à forma como o ensino é organizado, potencializando a fragmentação dos conteúdos, dificulta a aprendizagem da estrutura e fisiologia celular como uma das características básicas dos seres vivos. Com relação ao desenvolvimento do pensamento conceitual, vale destacar a idéia de Vygotsky (1991), segundo a qual...

A presença de um problema que exige a formação de conceitos não pode, por si só, ser considerada a causa do processo, muito embora as tarefas com que o jovem se depara ao ingressar no mundo cultural, profissional e cívico dos adultos sejam, sem dúvida, um fator para o surgimento do pensamento conceitual. Se o meio ambiente não apresenta nenhuma dessas tarefas ao adolescente, não lhe faz novas exigências e não estimula o seu intelecto, proporcionando uma série de novos objetos, o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso (Vygotsky, 1991, p. 50).

Quando questionados “como é constituída uma célula” 21% dos alunos comentaram aparentemente sem dificuldades que “a célula é constituída de uma membrana, citoplasma, onde ficam os ribossomos, a água, e o núcleo que tem o DNA, que eu acho o mais importante realmente...”. Todavia, tais respostas não são suficientes para indicar que o aluno se apropriou do conceito de modo a conseguir generalizá-lo para outras situações. Como observado em outros estudos (Bastos, 1992; Caballer e Giménez, 1993; Giordan e Vecchi, 1996), alguns dos alunos, confundiram célula com o conceito de átomo, molécula ou tecido. Isso nos leva a refletir sobre a importância de o professor, além do conhecimento específico, ter domínio sobre os processos psicológicos envolvidos na aprendizagem conceitual. É necessário que o professor tenha uma formação que lhe possibilite compreender que:

A formação dos conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como os meios pelo qual conduzimos as nossas operações mentais controlam o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos (Vygotsky, 1991, p.50).

Quando o sujeito se apropria de uma palavra, não significa que se apropriou do conceito que esta palavra expressa, ele pode utilizar o mesmo termo, por exemplo, material genético, porém, com significados diferentes. Por isso, um ensino centrado em definições, muitas vezes, pode resultar numa pseudo-aprendizagem, uma vez que o aluno se apropriou da palavra, mas não necessariamente do conceito.

De acordo com a pesquisa, termos como DNA, código genético, cromossomos e genes eram utilizados pelos alunos com muita naturalidade, uma vez que fazem parte tanto do conteúdo escolar como, também, das constantes reportagens veiculadas pela mídia sobre os avanços biotecnológicos. A maioria considerou que a função do DNA é determinar ou conter a informação genética das “pessoas”, revelando aqui, também, a concepção antropocêntrica da vida.

“DNA é o código genético”. “Cada pessoa tem um DNA, ninguém é igual a ninguém”.

“DNA é a nossa identidade, onde fica constituída a nossa característica”.

Para outros alunos o DNA é “o tipo de sangue” ou “as características das pessoas”.

Aproximadamente 30% dos alunos disseram não recordar a composição química e estrutura da molécula do DNA. Alguns dos que tentaram responder consideraram que o DNA é constituído por “uma fileirinhas de letrinhas”; “por trinca de bases ou quatro aminoácidos” ou “pela adenina, timina, um outro que começa com U e um negocinho que era um pentágono”. Outros detiveram maiores detalhes na memória:

“O DNA é formado por aquela pentose, aqueles carbonos e as bases nitrogenadas que são adenina, guanina, citosina e timina”.

As explicações dos alunos comprovam as idéias de Vigotski (2001), segundo as quais os conceitos científicos não se estabelecem no aluno tão logo se apropria da palavra. Isso pode ser percebido nas explicações sobre a localização do DNA, onde nem todos conceberam que esta molécula se encontra no núcleo das células, e apenas um estudante considerou sua presença nas mitocôndrias, porém, nenhum nos cloroplastos.

Alternativamente, de acordo com algumas respostas, o DNA encontra-se presente no “plasma do sangue” ou “no sangue e no fio de cabelo”. Estas idéias revelam influências de antigas concepções de que a hereditariedade era transmitida pelo sangue, ou, mais provavelmente, das divulgações da mídia sobre os atuais testes de paternidade e exames criminalísticos baseados na análise de DNA extraído do sangue, fio de cabelo, pele ou outros tecidos dos indivíduos envolvidos.

Daqueles estudantes que consideraram a presença do DNA no núcleo das células, somente alguns reconheceram esta molécula como o principal constituinte dos cromossomos, enquanto que para outros “o cromossomo é uma célula” e “o gene é constituído de cromossomos”. Estas concepções podem indicar que o aluno apropriou-se da palavra e não, necessariamente, do conceito, apresentando um entendimento ainda não elaborado.

No entanto, alguns desses alunos, ao serem instigados a associar o conceito de gene ao DNA, ponderaram suas respostas, reelaborando o conceito:

“As características estão contidas no gene e o DNA é a junção de genes”. “Os genes têm a função de definir as características das pessoas”.

Constatou-se, através desta pesquisa, que os estudantes constroem

explicações próprias para os fenômenos biológicos durante o processo de ensino e aprendizagem. Muitas vezes, porém, a falta de conexões entre conceitos ou o estabelecimento de conexões incorretas tornam estas explicações incompletas ou, até mesmo, inconsistentes com os princípios que se quer ensinar. Esse fato se deve, em parte, à carência de conexões explícitas entre os temas e disciplinas, entre as unidades distintas estabelecidas nos livros didáticos e ao ensino centrado somente na repetição ou no emprego mecânico de conceitos (Oca, 1995; Campanário e Moya, 1999).

Os principais motivos que dificulta a aprendizagem significativa de conceitos e processos biológicos residem no ensino fragmentado e conservador, oriundo da ciência do século XIX, restringindo o aluno a cumprir tarefas repetitivas, sem sentido ou significado, valorizando somente a reprodução do conhecimento e, conseqüentemente formando apenas repetidores.

Sobre essa questão Behrens (2003) observa:

O século XX manteve a tendência do século XIX, fortemente influenciado pelo método cartesiano, que separa mente e matéria e propõe a divisão do conhecimento em campos especializados, em busca da maior eficácia. Este pensamento levou a comunidade científica a uma mentalidade reducionista, contaminando o homem com uma visão fragmentada não somente da verdade, mas de si mesmo, dos seus valores e dos seus sentimentos (Behrens, 2003, p.17-18).

Estudiosos e pesquisadores da educação que almejam mudanças nesse sistema têm destacado a importância da interação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem. Como afirma Vigotski (2001, p. 539) “sob orientação do pedagogo tornam-se possíveis operações que são impossíveis na solução relativamente autônoma da criança”. Neste mesmo contexto, Candela (1998, p. 162) salienta que na interação discursiva, envolvendo o conceito, gradativamente se constrói “um contexto argumentativo, que dialeticamente propicia a elaboração de novas aproximações ao significado”.

Bastos (1992) também aponta algumas sugestões que podem ocasionar mudanças nesse cenário educacional, dentre estas o autor propõe a mediação da história da Ciência, porque possibilita que os alunos tenham acesso aos motivos, necessidades, hipóteses e evidências que direcionam as pesquisas e

descobertas científicas e biotecnológicas.

Outra questão a ser considerada nas explicações dos estudantes é que, muitas vezes, torna-se difícil perceber até que ponto está ocorrendo à aprendizagem dos conceitos e fenômenos biológicos.

Ao analisar as idéias alternativas de estudantes, Giordan e Vecchi (1996) consideram duas alternativas: o estudante entendeu, mas a transmissão de seu saber baseia-se num referencial simplista de modo a não mais representar a mensagem que lhe foi ensinada; ou, por outro lado, o aluno pode construir uma explicação um tanto que equivocada a partir de palavras ou conceitos que ouviu e gravá-la em sua memória. Um dos graves problemas detectados na aprendizagem de conceitos e fenômenos científicos, ressaltados por Oca (1995), Campanário e Moya (1999), é que em muitos casos os alunos não têm consciência de suas inconsistências e, em outros, não se preocupam em serem consistentes.

Oca (1995) destaca também que uma das estratégias úteis para analisar as dificuldades conceituais consiste em solicitar que os alunos representem os conceitos em situações diferentes e de distintas complexidades.

Semelhantemente, para Pelizzari et al. (2002), uma das condições primordiais para possibilitar a aprendizagem significativa do conteúdo escolar é a sua transposição para contextos potencialmente significativos.

A apropriação de conceitos como DNA, cromossomo e gene são fundamentais para a compreensão de questões, muitas vezes, polêmicas presentes no dia-a-dia das pessoas. Falar sobre elas, emitir opiniões exige o conhecimento dos conceitos que as envolvem. Quando o conteúdo escolar não consegue ultrapassar a sala de aula nos deparamos com sujeitos “escolarizados”, cujo conhecimento não lhe permite analisar fenômenos científicos, além do imediato. Este fato pode ser observado nas concepções e opiniões dos estudantes em relação aos organismos transgênicos.

Embora todos tenham afirmado ouvir falar a respeito do assunto “na TV”,

“na Veja”, “no jornal”, “na escola”, “no trabalho” ou “em casa”, seus depoimentos revelaram tratar-se de concepções espontâneas e de senso comum, grandemente influenciadas pelas notícias veiculadas pela mídia.

A preposição “organismo, animal, planta ou alimento geneticamente modificado” foi bastante utilizada nas respostas dos alunos. No entanto, ao serem estimulados a explicar o que entendiam pelo conceito, muitos emitiram idéias evasivas ou alternativas como, por exemplo, “alimento transgênico é a mesma coisa que o alimento comum, só que é modificado” ou “é um certo tipo de aplicação de algum material quando vai fazer o plantio”.

Por outro lado, poucos alunos aproximaram-se do conceito científico empregando palavras de seu próprio vocabulário: “Eu imagino que seja assim: faz de conta a ferrugem do café, eles procuram algum outro tipo de planta que é forte contra isso e vêem como é que essa planta faz pra ser forte contra esse tipo de doença, daí eles mexem nos genes, nas características e passa para essa planta que é fraca, a soja no caso”.

A grande influência da mídia nas respostas dos alunos também foi verificada nas suas opiniões sobre as vantagens e as desvantagens dos transgênicos. Nas vantagens, foram destacadas as resistências a pragas e herbicidas, maior produtividade, maior lucro para o produtor, aumento do valor nutricional, entre outros.

“A planta transgênica é colhida mais rápida”.

Em relação às desvantagens as mais citadas foram os malefícios à saúde e os impactos ao meio ambiente:

“Pode acontecer algum erro no laboratório e ocasionar uma doença ou aparecer novas doenças ou dar início a uma nova bactéria”.

“Eu acho que provoca a desertificação do solo”.

Diante dessas concepções, os alunos posicionaram-se contra (27%), a favor (57%) ou sem opinião formada (18%) quanto a regulamentação dos transgênicos.

“Eu sou contra, porque não se sabe os malefícios que pode trazer futuramente”.

“Sou a favor, porque é melhor para a agricultura”.

“Eu fico meio termo, porque tem as vantagens e as desvantagens, então, pra mim, elas são balanceadas. Então, eu não sou nem contra nem a favor. Eu estou analisando ainda...”.

CAPITULO VI

O ATO DE ENSINAR CIÊNCIAS

A questão do ensino de ciências - da compreensão dos conceitos científicos pelas crianças - sugere a necessidade de um processo contínuo de interação professor-aluno, o qual contenha as relações intrínsecas entre o conteúdo a ser ensinado e a metodologia de ensino (LIMA,1988).

Segundo Lima (1988) ensinar ciências deve partir do conhecimento cotidiano. A ciência está no dia-a-dia da criança de qualquer classe social, porque está na cultura, na tecnologia, no modo de pensar. Quando se parte do cotidiano conhecido, o aluno se sente motivado a aprender o conteúdo científico. A ação do professor, desse modo, não pode consistir em negar o cotidiano fragmentado do conhecimento da criança. Mas, ao contrário, em levá-la a superar essa visão para que chegue ao conhecimento formalizado. No processo histórico de elaboração do conhecimento científico verifica-se movimento semelhante: os cientistas partem da ação na prática, da análise de dados concretos, e teorizam, formando visões muitas vezes fragmentadas e mesmo contraditórias, até que cheguem a um nível de compreensão que possibilite a observação, a manipulação e a experimentação do real. Esse conhecimento que

se formaliza corresponde a representações de novas possibilidades de ação dos homens, instrumentos de transformação das ligações com a realidade, natural e social. Esse conhecimento passa de abstrato a concreto, de novo, pelo uso, pelo seu significado efetivo. É nesse nível de disseminação do conhecimento científico que, por sua vez, o professor vai atuar para ensiná-lo. Trabalhar com o fenômeno cientificamente delineado, na sala de aula, implica partir do saber que a criança já possui. Este saber que a criança constrói no cotidiano - pela observação e por informações diversas - é o ponto de partida para a ação pedagógica.

Entretanto, ele precisa ser confrontado com o conhecimento científico. Mesmo que não seja com a última teoria científica, mas com alguma teoria que organize o conhecimento, desenvolvendo outras dimensões do pensamento. A criança lança hipóteses, que retira do dia-a-dia; porém estas hipóteses precisam ser teorizadas, esclarecendo-se a relação entre a ciência construída historicamente e o cotidiano - este também diverso em cada época.

CONCLUSÃO

Conclui-se então, que a pouca disponibilidade para a exploração do pensamento da criança acerca de um determinado conceito e pouca familiaridade com as estratégias que ela utiliza para aprender, tendem a levar o professor a uma prática restrita, revelada através da redução de informações e da seleção do conceito que ensinará aos alunos. Isto provoca o empobrecimento da ação didática, uma vez que não se estará trabalhando com a capacidade real de construção de conhecimento da criança, mas com o que se supõe que seja capaz, ou não.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, A. C. R. **O ensino de Biologia e as relações entre Ciência/Tecnologia/Sociedade: O que dizem os professores e o Currículo do ensino médio?** Em: *Anais do VI Encontro "Perspectiva do Ensino de Biologia"* (pp. 74-77). São Paulo, 1997.: Faculdade de Educação da USP.

BASTOS, F. **O conceito de célula viva entre os alunos de segundo grau.** *São Paulo*, 1992, ano 11, 55, 63-69.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Apresentação dos Temas Transversais e Ética/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 8 v.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1999, 71p.

CABRERA, Waldirléia Baragatti, **a ludicidade para o ensino médio na disciplina de biologia**: Contribuições ao processo de aprendizagem em conformidade com os pressupostos teóricos da Aprendizagem Significativa Dissertação (Programa de Pós-graduação), Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2007.

CAON Céres Muniz , **Concepções de professores sobre o ensino e a aprendizagem de ciências e de biologia**, Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2005

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIORDAN, A.; VECCHI, G. **As origens do saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos**. 2 Ed. Porto Alegre: de (1996).

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, v.18, n.60, p.15-37,dez. 1997

LIBÂNEO, J. CA didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de vasili Davídov. **Revista Brasileira de Educação**, número 27, . (2004). set-dez, 5-24.

LIMA, E. Souza. O papel do jogo na construção do pensamento da criança. In: CICLO BÁSICO EM JORNADA ÚNICA. **Uma nova concepção de trabalho pedagógico**. São Paulo, CENP, SEE, 1988.

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Formação Docente: da teoria à prática em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E curriculum**, ISSN 1809-3876, São Paulo, v.1, n.2, junho de 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum> . Acessado em 20/03/2009.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: EPU. 1999, pag.194.

MORTIMER, E. F. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? **Revista Investigações em Ensino de Ciências**, v. 1, n. 1, abr. 1996.

MURPHY, M. P.; O'NEILL, L. A. J. **"O que é vida?" 50 anos depois: Especulações sobre o futuro da Biologia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP. (Orgs.) (1997).

PEDRANCINI, Vanessa Daiana, et all, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil. Acadêmica do Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática, **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias** Vol. 6, Nº 2, 299-309 (2007)

PELIZZARI, A. et al. (2002). **Teoria da aprendizagem significativa**, segundo Ausubel. *Revista PEC*, 2(1), 37-42.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, USP, v. 1. n. 1, p.72-89, jul/dez.1996

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

REVISTA NOVA ESCOLA, **Os grandes pensadores**. Edição Especial, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.1991, 91p

ZUCCHI, O. J. **Educação Ambiental e os Parâmetros Curriculares Nacionais: Um estudo de caso das concepções e práticas dos professores do ensino fundamental e médio em Toledo-Paraná**. Florianópolis, 2002. 139f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2002.



WWW.SLEDITORA.COM

WHATSAPP (11)978414455

SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM