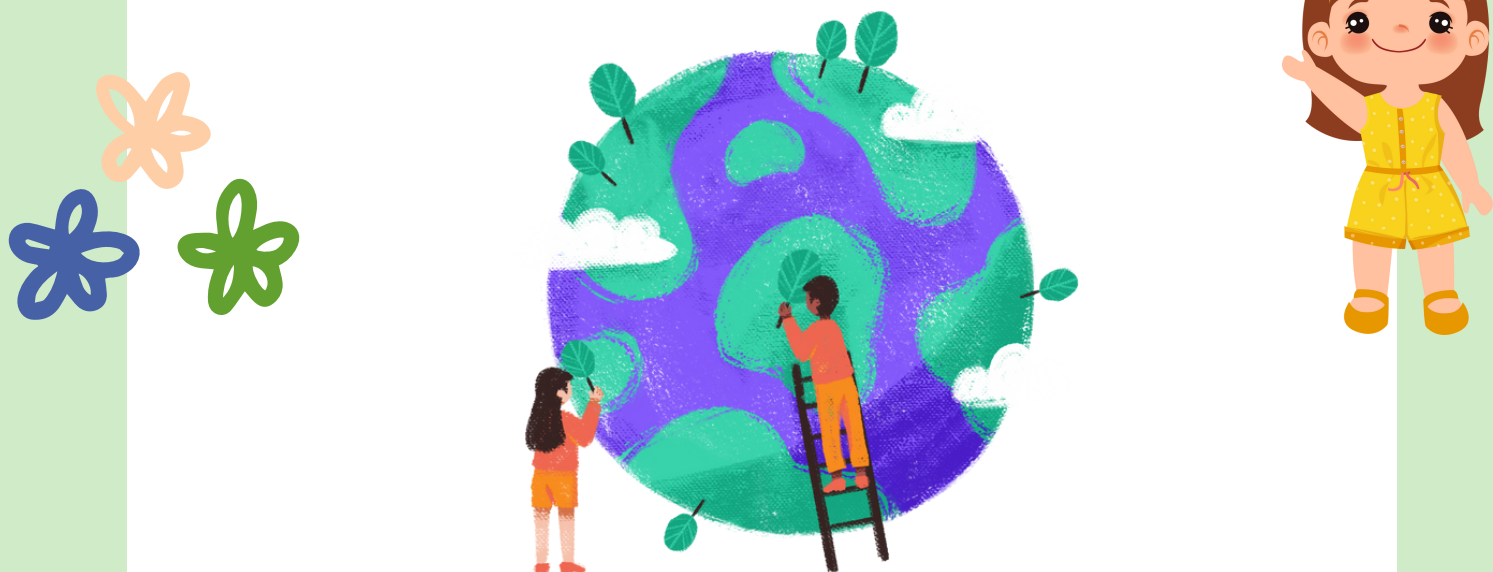




SL EDUCACIONAL

ABRIL DE 2024 V.6 N.04



DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/04/2024



SL EDITORA



CIMESB

Formação de Professores

Revista SL Educacional

N° 4

Abril 2024

Publicação

Mensal (abril)

SL Editora

Rua Fabio, 91, casa 13 – Chácara Belenzinho 03378-060

São Paulo – SP – Brasil

www.sleditora.com

Editor Chefe

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico e capa

Lucas Sanches Limonge

Diagramação e Revisão

Rafael Sanches Limonge

Revista SL Educacional – Vol.6, n. 04 (2024) - São Paulo: SL
Editora, 2024 – Mensal

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

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/04/2024

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

AFETIVIDADE E DOS VÍNCULOS AFETIVOS COMO FATOR PREDOMINANTE PARA A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS

Daniela Cristina da Cunha 04

O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elaine Cristina de Souza Barroso..... 17

INTERVENÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA NA ATENÇÃO POR JOGOS LÚDICOS

Mayara de Oliveira Buzzatto 26

POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO TRATAMENTO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Nataly Mota Tamarindo..... 34

A IMPORTÂNCIA DO ATO DA LEITURA E ESCRITA

Noeli Carvalho dos Santos 41

AS CONTRIBUIÇÕES DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA APRENDIZAGEM DO SURDO EM ESCOLAS REGULARES

Regina Gomes..... 48

FAUVISMO: HENRI MATISSE – UMA PROPOSTA PARA O QUINTO ANO DO CICLO INTERDISCIPLINAR

Rúbia Chavasco Fuga 57

O PSICOPEDAGOGO E A FAMÍLIA UNINDO ESFORÇOS

Valéria Bromowicz Rodrigues 100

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Juliana Araujo Klein Freire 107

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE

Silvia Maria do Nascimento 113

EDUCAÇÃO ESPECIAL COM ÊNFASE EM AUTISMO: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

Tamara Pereira Santana Cotrim..... 119

A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE NO TEATRO ESCOLAR

Neiva Soares da Silva..... 128

O PAPEL DO DIRETOR NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Elaine Pêgo Moraes 135

ARTE TERAPIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: BENEFÍCIOS PARA CRIANÇAS COM DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

Marisa de Oliveira Cezar..... 151

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

Bruna Pinheiro de Moraes..... 159

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NA EDUCAÇÃO

Renato de Brito Pereira..... 167

TECNOLOGIAS DE SUPORTE AO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA

Eduardo Portela Moura..... 174

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA EM CRIANÇAS

Eliana Souza Ferreira 187

AFETIVIDADE E DOS VÍNCULOS AFETIVOS COMO FATOR PREDOMINANTE PARA A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS

Daniela Cristina da Cunha

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.



RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar reflexões sobre a importância da afetividade e dos vínculos afetivos como fator predominante para a aprendizagem de crianças, especialmente as da Educação Infantil. Para alicerçar e fundamentar a importância deste trabalho, buscou-se informações nas referências teóricas baseadas nas ideias de Gabriel Chalita e Eugênio Cunha. Da mesma forma, as contribuições de Wallon, Vygotsky e de Piaget foram importantes para caracterizar um professor com olhar afetivo, e que se preocupa com a aprendizagem e seus alunos e, ao mesmo tempo, com a qualidade dessa aprendizagem, que deve ser significativa para o aluno, onde ele possa trazer suas experiências, fazer trocas, interagir, enfim estabelecer vínculos. A partir deste trabalho podemos perceber e constatar porque é importante que se tenha, na escola, uma educação pautada por afetos e também um educador comprometido, competente e afetivo.

Palavras-chave: Afetividade; Aprendizagem; Educação Infantil.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo destina-se a dissertar sobre o tema a importância da empatia e da afetividade na relação professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Este estudo investiga a influência que a empatia e a afetividade exercem na relação professor e aluno e no processo de ensino e aprendizagem. Objetiva uma melhor compreensão do que vem a ser educação, ensino, aprendizagem significativa e influência das emoções na sala de aula. Pretendeu-se por meio de pesquisas bibliográficas, compreender algumas especificidades deste tema e também aspectos conceituais sobre a educação, o ensinar e o aprender com significado.

Este assunto e tema, educação e afetividade são vastos e trazem consigo vários enfoques. Atualmente, pode-se afirmar que é impossível falar e discutir a respeito de educação apenas sobre o aspecto do conhecimento e excluindo o campo da afetividade nas emoções, pois não podemos esquecer que a criança, ou melhor, o ser humano, é guiado por dois eixos complementares: a razão e a emoção. No ambiente escolar, é notável que a afetividade pode fornecer uma aprendizagem sadia, onde a criança se percebe como indivíduo responsável pela construção da sua identidade e conseqüentemente do seu conhecimento.

A relevância que aqui se traduz a partir da afetividade como fator de aprendizagem na educação infantil está ligado diretamente às teorias psicogenéticas de Henri Wallon, já que a dimensão afetiva ocupa um lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. Essa necessidade de descobrir o caminho certo a trilhar no universo infantil, faz com que perguntas ou questionamentos sejam levantados na fronteira do saber. Até que ponto a afetividade usada como instrumento de mudança comportamental pode favorecer a Educação Infantil? Acredita-se que a parceria entre a escola e a família possa ser benéfica para todos. A afetividade, portanto, deveria se fazer mais atuante no

processo ensino-aprendizagem, tendo como princípio norteador o desenvolvimento da relação professor-aluno e a participação direta da família.

O profissionalismo bem como o nível de compromisso do professor pode contribuir muito para a aprendizagem quando este assume seus sentimentos e, se envolve subjetivamente e eticamente com seus alunos. Através do trabalho com afetividade pode-se desenvolver a quantidade para um bom relacionamento na dicotomia professor-aluno, cujos indivíduos devem ser considerados como uma única e idêntica unidade, a qual dará origem a futuras interações afetivas.

Observa-se que, há um percentual maior no nível de aproveitamento dos alunos que contam com a presença dos familiares em sua vida escolar, e isto refletirá diretamente no processo ensino-aprendizagem. Em contrapartida a ausência dos familiares pode desencadear uma baixa autoestima.

Faz-se estabelecer o elo da relação interpessoal com a atividade afetiva na aprendizagem infantil, desenvolvendo assim ações que despertem uma mudança no comportamento afetivo e cognitivo dentro e fora de sala de aula. Toda criança precisa se sentir feliz onde está inserida, expondo suas emoções e aprendendo a conviver com o outro. Esta praxe deve ser estendida também à família: pais presentes e participativos traduzem uma criança segura, feliz, capaz de interagir com o grupo; por outro lado, pais ausentes resultam em uma criança que até às vezes pode apresentar dificuldades afetivas de interagir com o outro. No entanto, estudos dirigidos à Educação Infantil, mostram que a emoção constitui também uma conduta com profundas raízes na vida orgânica. Desta maneira, Wallon demonstra que a caracterização que apresenta da atividade emocional é complexa e paradoxal, ela é simultaneamente social e biológica em sua natureza; realiza a transição entre o estado orgânico do ser e sua etapa cognitiva, racional que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social; por causa disto que o desdobramento da afetividade acaba tendo uma influência positiva e enriquecedora no exercício da aprendizagem infantil do referido tema.

Para Heri Wallon, a afetividade, nesta perspectiva, não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento. O ser

humano foi, logo que sim da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincronicamente misturadas, com o predomínio da primeira. Sua diferenciação logo se inicia, mas a reciprocidade entre os dois desenvolvimentos se mantém de tal forma que as aquisições de cada uma repercutem sobre a outra permanentemente. No decurso do trajeto, elas alteram preponderâncias, e a afetividade reflui para dar espaço à intensa atividade cognitiva assim que a maturação põe em ações o equipamento sensório-motor necessário à exploração da realidade gerando uma satisfação que irá contribuir profundamente para o desenvolvimento social, afetivo e emocional da aprendizagem infantil.

Aponto minhas considerações finais, concordando com Wallon e Vygotsky e ainda com as contribuições de Saltini e Eugênio Cunha, os quais reafirmam as ideias de somente em um ambiente onde há interações e trocas entre os alunos e suas vivências, bem com a presença de um professor afetivo que dê importância tanto aos aspectos cognitivos quanto emocionais é que a educação pode de fato transcorrer de forma sadia e significativa.

2. AFETIVIDADE E EMPATIA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

A partir de diversos estudos, como os de Coll (1994 e 2000); Brenelli (2000), Rego (2000), etc. envolvendo interações sociais; relações interpessoais e outras terminologias similares, que enfatizam a importância do outro para o processo de apropriação do conhecimento, grande parte destes tem dado ênfase aos fatores afetivos como essenciais para o desenvolvimento humano. No entanto, existem certas dificuldades, divergências e confusões quanto a conceituação do que vem a ser afetividade, afeto, emoção e sentimento. Portanto, iniciaremos com conceitos sistemáticos e posteriormente com outros mais distintos conforme alguns teóricos a serem evidenciados.

Libâneo (1994) coloca os aspectos cognoscitivos e sócios emocionais da interação professores – aluno, onde dentro dos vínculos afetivos é

importante que: “a interação deve estar voltada para a atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula”. (p.251)

Segundo Piaget (1974 apud Brenelli, 2002): “Os aspectos afetivos e cognitivos da ação são indissociáveis, irreduzíveis e complementares (...) todo comportamento humano envolve inteligência e afetividade” (p.p 106 e 107).

Para este autor (1988 apud Brenelli, 2000, p. 105), no processo construtivo do desenvolvimento humano destaca três tipos de funções: “as funções do conhecimento, representação e da afetividade (...) as funções afetivas dizem respeito à necessidade de expressão e sua finalidade”. Souza (2002, p. 33), afirma que a conceituação de Piaget é polêmica quando o mesmo expressa que:

A afetividade é uma correspondência entre as evoluções afetivas e cognitivas, ao longo da vida dos indivíduos... A afetividade está indissociavelmente ligada a inteligência e se manifesta nas ações e condutas dos indivíduos, sendo responsável pelo rumo que as ações a tomam em direção aos objetos. (Souza, 2002, p. 33)

Outro posicionamento de Piaget (apud La Taille, 1992, p.65) e que: “A afetividade é comumente interpretada como uma “energia”, portanto, como algo que impulsiona as ações... a afetividade é a mola propulsora das ações e a Razão está a seu serviço”. Este mesmo autor segundo La Taille (1992, p, 73), identificou duas morais: “Na primeira, identifica afetos básicos como medo e amor. Na segunda, contudo, desaparecem referências a afeto, permanecendo apenas a noção de necessidade, produto genuíno da razão.”. Tal postulado para o teórico La Taille (1992, p. 73) parece incompleto e insuficiente e faz a seguinte inquirição: “como a afetividade torna o respeito mútuo possível de ser seguido na prática?”.

Segundo Vygotsky (1998, apud Leite e Tassoni, 2002, p. 121), afeto (emoção) e cognição estão intimamente ligados, assim:

A manifestação inicial da emoção parte da herança biológica, mas, junto com outras funções psicológicas, nas interações sociais, ela perde seu instintivo para dar lugar a um nível

mais complexo de atuação do ser humano, consciente e autodeterminado.

Van Deer Veer e Valsiner (1996, apud Leite e Tassoni, 2002, p.p 121 e 122), colocam que:

Vygotsky tentou mostrar que a criança incorpora instrumentos culturais através da linguagem e que, portanto, os processos psicológicos afetivos e cognitivos da criança são determinados, em última instância por seu ambiente cultural e social.

Oliveira (1992), analisando os trabalhos de Vygotsky também, enfatizou que o mesmo propõe uma abordagem unificadora das dimensões afetivas e cognitiva do funcionamento psicológico. Na verdade, Vygotsky não entende a afetividade separada dos aspectos intelectuais e sim como parte de uma mesma unidade. No processo de internalização, estão envolvidos não só os aspectos cognitivos, mas também os afetivos (Tassoni, 2000)

Segundo Wallon (1968, apud Santos, 2003), as emoções, têm papel preponderante no desenvolvimento da pessoa. É por meio delas que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades. E este mesmo autor (1968, apud Galvão, 1999, p.04) entende as emoções como:

Um tipo particular de manifestação afetiva que se diferencia de outras por alguns traços... O emocional pode ser visto pelo outro, ele é perceptível. Em geral as manifestações afetivas são acompanhadas por alguma transformação, no próprio corpo da pessoa, ou, como se refere Wallon, em seu sistema neurovegetativo. (Wallon apud Galvão, 1999, p. 4)

No entanto, Leite e Tassoni (2002), analisando o posicionamento de Wallon, defendem o seguinte: “A afetividade correspondente a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos”. De acordo com Wallon (apud Dantas, 1992):

A afetividade é também uma fase do desenvolvimento, mais arcaica. O ser humano foi logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincronicamente misturados, com o predomínio da primeira... ao longo do trajeto, elas alteram preponderância, e a afetividade cognitiva assim que a maturação põe em ação o equipamento sensório-motor necessário à exploração da realidade. (Wallon apud Dantas, 1992, p.91).

Portanto, a conceituação de afetividade a qual atribuirei neste trabalho é a de Tassoni (2000) e Leite e Tassoni (2002), por ser uma concepção mais ampla, o que significa o envolvimento de uma série ainda maior de manifestações, permeando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). Tais manifestações são colocadas com as vivências dos sujeitos, bem como as formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas, onde afetividade constitui-se elemento inseparável do processo de construção do conhecimento.

Assim, toda vez que mencionar o termo afetividade não estou tão somente falando de carinho do professor que a passa a mão na cabeça do aluno; amor, fraternal, paternal ou materno; elogios; atenção e etc., mas, também uma gama de fatores que influenciam no processo de ensino-aprendizagem para que este seja realmente significativo.

Para Coll (1994, p. 53):

As sociedades ocidentais que alcançaram certo grau de desenvolvimento científico e tecnológico decidem criar instituições especificamente educativas com o fim de promover sistematicamente o desenvolvimento e a socialização dos seus membros mais jovens. (Coll, 1994, 0.53)

A educação escolar é uma das muitas atividades sócias educativas desenvolvidas em nossa sociedade com a finalidade de desenvolver no aluno as qualidades pessoais aspiradas pela mesma. Assim, é necessário que os saberes socioculturais acumulados pelas gerações sejam transmitidos aos alunos, e a forma como tais conhecimentos são repassados são de grande

importância para o processo ensino-aprendizagem. Portanto, a escola é uma instituição construída especialmente com o intuito de socializar conhecimentos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se fala em afetividade logo nos vem a mente a ideia de uma relação do tipo harmônica, sem conflitos, posto que pensamos em interagir numa relação paritária, onde chega-se a determinadores da forma mais elementar possível. Mas as interações sociais não ocorrem somente harmonicamente, as diferenças devem ser evidenciadas para que não haja a visão parcial e unitária deste processo. Saber como se dá o relacionamento dos seres humanos com seus pares e principalmente das crianças com os adultos (pais – filhos, professores – alunos) é de grande importância. Pois, é justamente com os pais e professores que as crianças adquirem parcelas significativas dos conhecimentos socioculturais acumulados pela sociedade na qual estão inseridos. Logo, esse processo de aquisição do conhecimento através de instrumentos mediadores nortearão o desenvolvimento e a evolução dos seres humanos dentro de uma sociedade extremamente complexa.

Os pais têm responsabilidade de inserir os passos educativos por serem os primeiros a terem contato com as crianças onde num relacionamento afetivo e gerenciamento transmissor, repassam inúmeras atividades de cunho familiar, não isolados das atividades sociais, da qual todas as outras são emanadas. Por exemplo, os pais que educam seus filhos, também passarão pelo mesmo processo, embora, com o passar dos tempos haja as transformações culturais, familiares, religiosas, etc. através da própria evolução secular. Vale ressaltar que as transformações e evoluções não se dão de formas radicalizadas ou reprimidas e sim ao longo do decorrer do tempo, e que também, certos conhecimentos culturais, tradições e costumes perpetuam-se, solidificando em outros grupos, enquanto que outros são aperfeiçoados e novos, criados pela necessidade emergente da sociedade contemporânea.

Dentro da sociedade, os saberes desenvolvidos e sistematizados também devem ser transmitidos às futuras gerações e após os primeiros atos educativos com os pais, as crianças devem aprender os conhecimentos sistematizados através do microsistema escolar, desenvolvidos justamente para essa finalidade e responsabilizando-se pela socialização da cultura. Isso não significa propriamente que a figura dos pais se torne desnecessária, posto que a escola assume a função dessa educação, mas sim, que ambas instituições se completem dentro do ensino aprendizagem.

Assim como os pais, os professores são figuras responsabilizadas pela aquisição de conhecimentos do educando. Dessa maneira, o professor é a figura intelectual que acumula uma gama de conhecimentos a ser socializado, um facilitador, mediador e interventor dentro da atividade a ser desenvolvida com os alunos nas afetividades e relações estabelecidas em sala de aula.

Esse contato possibilita ao professor mediatizar a internalização do conhecimento junto ao discente e como no convívio com os pais, as relações que se estabelecem nesse ambiente condicionam ao aluno introspectar certas atitudes e valores, que vão caracterizar sua pessoa em momentos futuros.

Nessa relação, é através da afetividade e da interação social dentro da sala de aula que os saberes socioculturais são transmitidos através da própria interação desenvolvida pelos indivíduos presentes. Interações que são marcadas pelas relações afetivas que se mostram muito importante para as práticas sociais historicamente acumuladas pela cultura humana. Esse ciclo faz com que os membros mais incipientes dessa relação, internalizam a cultura para o seu desenvolvimento intelectual, que reflita no meio social em que está inserido.

Este estudo demonstrou que essas relações de afetividade na escola são essenciais, pois através desse convívio a dinâmica da sala de aula vai sendo estabelecida. O professor passa a ter a visão do aluno, conhecendo-o e interferindo no seu desenvolvimento durante o contato que passa a existir diariamente no caso da educação infantil. Dentre esses fatores, há ainda a expectativa que o professor cria quando inicia seu trabalho e a desenvolve ao longo das atividades que realiza com seus alunos.

Esta é uma situação real nas salas de aulas, em que o professor passa a enxergar os discentes sob vários ângulos. O aluno por sua vez ao demonstrar uma boa capacidade cognitiva para o ano em exercício tem melhor atenção de seu mestre, enquanto que os alunos, considerados menos inteligentes, tendem a não agradar o professor, que os exclui da aprendizagem requerida. Correlacionado a esta reação, resguarda-se o comportamento do professor que vai refletir diretamente no conjunto da sala de aula.

Por outro lado, os alunos quando percebem as expectativas que os professores têm de sua pessoa e o comportamento característico desse profissional em sala de aula acredita ter o poder de dinamizar esse processo, pois é comum nas salas de aulas, professores serem sobrepujados pelos alunos, quando não tomam a iniciativa para a docência, visto que esse típico educador, não planeja e já tem conceito prévio dos alunos, acreditando que estes não estejam acessíveis ao aprendizado.

Verificando o lado afetivo, muitos educadores têm acreditado que a afetividade é um estímulo ao desenvolvimento da aprendizagem, percebendo que os laços afetivos devem acompanhar diariamente a relação entre os pares que cada docente compreende esse conceito de maneira diferenciada, mas com o objetivo de instigar e favorecer a construção do conhecimento num sentimento de segurança e possibilitando, conforme o estudo, a afetividade fundamental para o ensino aprendizagem que é sua própria interação, permeada pelos laços afetivos.

Por isso, a afetividade condiciona o despertar de uma satisfação e participação nas aulas, onde num processo alegre e motivador ambos os indivíduos têm interesses em cultivá-la. Leite (2002, p.p 135 - 136) percebe que “A afetividade está presente em todas as principais decisões de ensino assumidas pelo professor, constituindo-se como fator fundante das relações que se estabelece entre os alunos e conteúdos escolares”. Visto dessa maneira, a afetividade é um fator preponderante nesse relacionamento, energizando a docência, despertando na criança interesse pela aprendizagem e numa mediação emancipatória, protagoniza ações educativas que refletem na autoestima do próprio aluno e sua valorização na produção do conhecimento.

Devido a essa constante prática, muitos alunos acreditam aprender de maneira igual, considerando que o relacionamento com seu educador é apenas bom, refletindo em muitos educandários na reprovação e dependência dos componentes curriculares, ajustando a política educacional que não contribui para a formação das crianças, tanto no lado afetivo, quanto o cognitivo, retraindo a esperança de uma vida melhor, por mais que muitos educadores compreenda a importância da afetividade para o ensino-aprendizagem os laços afetivos, vêm perdendo espaço nas salas de aulas, por serem incompreendidos e convertidos em apenas atos carinhosos, não obtendo a importância necessária para sua utilização nas relações de afetividade estabelecidas.

REFERÊNCIAS

AZZI e SILVA. **Leitura de Psicologia para Formação de Professores**. In, Lucila Dihel Tolaine et AL. Petrópolis RJ: Vozes, 2000.

BRENELLI, Rosely Palerma. **Leituras de Psicologia para Formação de Professores**. In. FINI Lucila Dihel Toaine, SISTO, Fernandes; OLIVEIRA, Gislene. Petrópolis/SP: Vozes, 2000.

CODO, Wanderley e Vasquez Menezes. **O que é Burnout**. In Codo, Wanderley (org.)

Educação: Caminho e Trabalho. Petrópolis RJ: Vozes, 2000.

CUNHA, Maria Isabel. **Repensando a Didática**. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro; LOPES, Antônio Osima. Campinas/SP: Papirus, 199.

DELGADO, Evaldo Inácio. **Políticas educacionais em crise e a prática docente**. Canoas, 2005

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Campo Grande – MS, 1990.

FERNANDES, Evaristo V. **Psicologia da Educação Escolar Moderna**. Edipanta, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos, **Didática: Coleção Magistério 2º Grau Série Formação do Professor**, São Paulo: Cortez, 1994.

MORALES, Pedro. **A Relação Professor Aluno: O que é? O que faz?** São Paulo: Loiola, 2003.

OLIVEIRA, M.S. **Interação Verbal e Construção de Conhecimento por Dias de Criança: Uma Análise Segundo a Concepção Boeschiana de Valor Real e Valor Visado**. Tese de Doutorado, São Paulo: 2002.

POLENZ, Cacilda Maria Zorzo. **Pedagogia em Conexão**. Canoas: Ulbra, 2004.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO
INFANTIL V.I.

Introdução. Brasília, 1998.

REGO, Tereza Cristina. Vygotsky. **Uma Perspectiva Histórica Cultural da Educação**.

2ª Ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2001.

REGO, Tereza C.R. **A Origem da Singularidade do ser humano. Análise das hipóteses de educadores à luz da Perspectiva de Vygotsky**: Dissertação de Mestrado, USP: 1994.

SALVADOR, Cezar Coll. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento**,

Porto Alegre: Artmed, 1994.

LA TAILLE, Yves de i Piaget, VYGOTSKY, Wallon: **Teorias Psicogenéticas em Discussão**, São Paulo: Summus, 1992.

SILVA, Jair Militão Da. **A autonomia da escola pública**. 6ª edição, Campinas, 2002.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e Aprendizagem: A Relação Professor Aluno**. Dissertação de Mestrado. UNICAP. Campinas/SP: 2000.

TUDGE, Jonathan. **Vygotsky e Educação: Implicações Pedagógicas da Psicologia sócia histórica**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elaine Cristina de Souza Barroso

RESUMO

A Educação Infantil representa uma etapa muito importante no processo de ensino e aprendizagem na vida do aluno, pesquisas apontam a importância do trabalho com a matemática para as crianças pequenas, alias existem muitas formas de conceber e trabalhar com a matemática na Educação Infantil, com a utilização de jogos e brincadeiras. O brincar se torna cada vez mais importante para o desenvolvimento infantil e, diante disso, temos o apoio da Constituição Federal que afirma (1988, art. 227):

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, a cultura, a dignidade, ao respeito, a liberdade, a convivência familiar e comunitária, além de colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Palavras-chave: aprendizagem matemática; escola; criança.

A matemática está presente na arte, na música, em histórias, na forma como organizamos o pensamento, nas brincadeiras e jogos infantis, na construção do conceito de número, além das noções de grandezas e medidas, bem como espaço e forma, pois no brincar a criança entra em contato com essa linguagem para marcar a passagem do tempo, medir distâncias, distinguir o pesado do leve, ter conceitos espaciais como, fora e dentro, frente e atrás em cima e embaixo, por isso o professor possui uma função importante que

possibilitara às crianças um ambiente onde possam explorar diferentes ideias matemáticas, que não se limite apenas em números, mas também sobre a geometria, medidas e noções de estatística, desde que trabalhando com atividades lúdicas.

É importante que o professor perceba que pode trabalhar a matemática na Educação Infantil sem se preocupar tanto com a representação dos números ou com o registro no papel, podendo colocar crianças de todas as idades, desde bebês em contato com a matemática, como a criança é um ser em formação devemos cuidar para que essa formação seja natural e a mais rica possível em termo de possibilidades e saberes.

Na Educação Infantil, o trabalho com noções matemáticas deve atender, por um lado, às necessidades da própria criança de construir conhecimentos que atinge os mais variados domínios do pensamento e, por outro, precisa satisfazer a uma necessidade social de se apropriar desses saberes para vivenciar, participar e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades. Assim o professor deve mediar às crianças neste processo, buscando questionar, desafiar e promover situações de incentivo, criatividade e verbalização do aluno, estimulando assim sua autonomia, deve-se lembrar de também que cada criança tem seu tempo de aprendizagem, por isso devemos respeitar os limites e ritmos de cada uma, e assim cada criança vai descobrindo um novo mundo, o mundo dos números, e do raciocínio lógico.

Desta forma estimulamos a criança a pensar, raciocinar, esperar a sua vez, respeitando o próximo, trocar ideias, relacionar com seus pares na hora da brincadeira, perceber algo que sumiu ou que acrescentou ao ambiente que se encontra, aprendendo a desenvolver o conhecimento necessário para a resolução de conflitos que ali se encontram. Cada aluno possui suas singularidades, todos têm um estilo diferente de aprender, de lembrar, de fazer e de compreender a disciplina, por isso o professor deve respeitar a história e o conhecimento prévio do aluno, ou seja, conhecer seu aluno, saber ouvir.

Alguns têm mais facilidade de aprender que outros, mas o importante é que todos aprendam, e para isso o professor deve procurar diferentes maneiras

que estimulem essas aprendizagens, pois como foi citado acima, cada aluno tem sua individualidade. Por isso a importância do professor estar atento a estes detalhes, sabendo organizar de uma maneira adequada, contextualizando as atividades com o cotidiano dos alunos, tornando-as significativas, acompanhando o raciocínio dos mesmos, intervindo quando for necessário e mediando os conhecimentos. Segundo, Rego (1994, p. 8):

“O educador tem como papel ser um facilitador das brincadeiras, sendo necessário mesclar momentos onde orienta e dirige o processo, com outros momentos, onde as crianças são responsáveis pelas suas próprias brincadeiras”;

As noções básicas em matemática, lógica e geometria começam a ser elaboradas a partir dos quatro e cinco anos de idade, portanto é fundamental que a base seja bem consistente, formada e trabalhada, para que nela possa se adequar os conhecimentos matemáticos futuros.

A criança precisa aprender a reconhecer as diferenças e semelhanças, como por exemplo, entre um quadrado e um círculo, um círculo e uma esfera e assim trabalhando a matemática, estamos trabalhando aquilo que a criança realmente irá usar na sociedade.

Não importa se ela acerta ou erra, o conhecimento é produzido através de construções contínuas, e quando a criança busca caminhos para encontrar respostas para os problemas, encontra o conhecimento. Mas, é importante lembrar que estimular o raciocínio lógico-matemático é muito mais do que ensinar matemática é estimular o desenvolvimento mental, estimulando e propiciando ao aluno a pensar e refletir. Nesse contexto, o professor tem uma função importante que é propor às crianças um ambiente em que possam explorar diferentes conceitos matemáticas como jogos e brincadeiras que favorecem a lateralidade, psicomotricidade¹, coordenação motora e a

¹ **Lateralidade:** A lateralidade ocorre quando se verifica o domínio de um lado do corpo sobre o outro, portanto a esfera motora da parte esquerda ou da direita tem ascendência em relação à outra. Quando bebê, a criança é considerada ambidestra, ou seja, ela utiliza sempre as duas mãos. É por volta dos 6 aos 8 anos de idade que a lateralidade se manifesta.

autoestima, ou seja, envolve todo o domínio do esquema corporal, onde é desenvolvido um raciocínio lógico, capacidade de pensar e se expressar, auxiliando na resolução dos problemas e conflitos existentes ou de brincadeiras que desgastem energia, pois favorece o desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo e moral.

É importante sabermos que o conhecimento é construído através da observação, da troca de experiências, da socialização, das manipulações de objetos, tudo isso de forma gradual com experiências concretas e não de teorias vazias, e sim através de brincadeiras e atividades lúdicas, onde a criança irá desenvolver o raciocínio lógico-matemático brincando e aprendendo no dia a dia.

Portanto, podemos observar a importância dos processos educativos, uma vez que, esses precisam ser adequados à faixa etária das crianças ingressantes para que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental aconteça sem rupturas traumáticas para elas. A aquisição de novos conhecimentos tem implicações, que não podem ser subestimadas, em vários aspectos, como proposta pedagógica, currículo, organização dos espaços físicos, materiais didáticos e aspectos financeiros. O acolhimento é muito importante nessa fase, pois a partir dele a criança construirá vínculos com o professor e os novos colegas o que fará ela se sentir segura nesse período de transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Psicomotricidade: é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização.” (Associação Brasileira de Psicomotricidade).

A importância dos jogos no ensino da matemática

O jogo não é simplesmente uma brincadeira para distrair os alunos, ao contrário, corresponde a uma profunda exigência do organismo e ocupa lugar de enorme importância na educação escolar. O jogo é essencial para que a criança manifeste sua criatividade, utilizando seu próprio potencial de maneira integral. A respeito da utilização do jogo, Kishimoto (1996, p. 37):

“A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos à influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. Ao utilizar, de modo metafórico, a forma lúdica (objeto suporte da brincadeira) para estimular a construção do conhecimento, o brinquedo educativo conquistou um espaço definitivo na educação infantil”.

A palavra jogo tem um campo muito amplo de utilização, fala-se em jogo social, jogo político, sexual, esportivo, lúdico, educativo, entre outros. Segundo Kishimoto (2008), para que uma atividade seja considerada um jogo é necessário que o mesmo seja interpretado como jogo.

O jogo não é um simples passatempo, mas pode ser considerado como uma profunda exigência do organismo e ocupa lugar de extrema importância na educação escolar. Durante o jogo a criança resolve situações-problema e elabora estratégias de ação. O jogo é essencial para que a criança manifeste sua criatividade, utilizando suas potencialidades de maneira integral. Por meio do jogo a criança aprende a respeitar, aprende a se impor, supera suas dificuldades e desenvolve-se emocionalmente. A cultura lúdica compreende a estrutura de jogos que não se limita a regras, mas a elementos da cultura do meio ambiente da criança para inseri-la ao jogo, como se constata nos estudos de Murcia (2005, p.110):

“O jogo tradicional é aquele transmitido de geração em geração, quase sempre de forma oral. De pais para filhos e de filhos para netos, de criança mais velha para crianças menores (...). O jogo popular faz referência ao que procede do povo, por isso se define o jogo popular como aqueles que são praticados

pelas massas e não necessariamente são jogos tradicionais, mesmo que com o tempo possam se perpetuar”.

Todo o jogo tem uma finalidade em si e dão mais sentido às tarefas e aos conteúdos, aprender com mais prazer, encontrar no jogo o lúdico é construir o conhecimento de forma prazerosa, é observar melhor as situações, o que é produzido, corrigir erros, antecipar ações e coordenar informações. O jogo possibilita a prática de habilidades e competências, a médio e longo prazo, o que é de extrema importância no desenvolvimento cognitivo da criança.

Os jogos simbólicos se caracterizam pelas convenções, a presença do objeto, o fato de se tratar A como se fosse B, a socialização, a tematização de papéis simbólicos. O jogo simbólico é possível quando a criança descobre que um objeto é substituível por outro. O jogo é uma brincadeira organizada, convencional, com papéis e posições demarcadas.

As situações problemas propostas pelo jogo, durante a intervenção pedagógica, constitui-se em um verdadeiro espaço para a criança pensar. Quando ela joga realiza uma tarefa, produz resultados, aprende a pensar, a enfrentar desafios e tentar resolvê-los.

Jogando, a criança aplica seus esquemas mentais à realidade que a cerca, aprendendo-a e assimilando-a, reproduz as suas vivências, transformando o real de acordo com seus desejos e interesses.

A ação pedagógica em matemática organizada pelo trabalho em grupos e por meio de jogos é muito significativa, tanto para troca de informações, quanto para criar situações que favorecem o desenvolvimento da sociabilidade, da cooperação e do respeito mútuo entre os alunos, possibilitando aprendizagens com valor e assim a matemática deve ser ensinada como instrumento para interpretação das coisas que rodeiam nossas vidas, formando assim pessoas mais conscientes para a cidadania e a criatividade e não como pessoas impostas à alienação e exclusão.

É muito importante que os (as) professores (as) trabalhem a matemática de forma articulada com os conhecimentos prévios e a realidade de seus alunos, onde se tenha na prática docente o constante movimento de ação e reflexão, e o jogo é imprescindível para essa realização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que as crianças que frequentam os primeiros anos precisam do brincar. Não pode inicialmente tornar o ensino totalmente sistematizado como a de deixá-las sentadas em carteiras individuais, uma atrás da outra, durante horas, pois elas vieram de um ambiente totalmente lúdico, permeados por brincadeiras.

E se queremos que nossos alunos gostem de frequentar a escola, esse gosto deve ser trabalhado desde as séries iniciais, inclusive no ensino da matemática, que como vimos a melhor forma de ensinar a gostarem e entenderem a disciplina é ludicamente. Além disso, aprendizagem e desenvolvimento não se promovem apenas por meio da utilização de cadernos e lápis. Dessa forma, segundo Mello (2005, p. 24):

[...] levando em conta os novos conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento das crianças [...] devemos deixar contaminar o ensino fundamental com atividades que julgamos típicas da educação infantil [...]. Falo das atividades de expressão como desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a moldagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala. Estas atividades são, em geral, vistas na escola como improdutivas, mas, na verdade, são essenciais para a formação de identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de constituírem as bases para a aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo.

Referências bibliográficas

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] Republica Federativa do Brasil*. Brasília Senado Federal, 1988.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL. Art. 227 da *Constituição Federal* de 88. Disponível em:< <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10644726/artigo-227-da-constituicao-federal-de-1988>> . Acessado em: 07-06-2016.

ESTRADA, Maria Fernanda; SÁ, Carlos Correia de e outros. *A História da Matemática*. Ed. Universidade Aberta, 608 pp, Agosto, 2000.

FONTANA, Roseli. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

GUTWIRTH, Jacques. *A etnologia, ciência ou literatura?*. Horiz. antropol., Porto Alegre, v. 7, n. 16, Dec. 2001 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832001000200012&lng=en&nrm=iso. Acessado em 30-04-2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengagelearning,2008.

MELLO, S. A. O Processo de Aquisição da Escrita na Educação Infantil: *Contribuições de Vygotski*. In: FARIA, A. L.G., MELLO, S. A. *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento*. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 135 p.: il, 2007.

MURCIA, Juan Antônio Moreno. *Aprendizagem através dos jogos*. Trad. Valério Campos. Porto Alegre. Artmed, 2005.

NICOLAU, Marieta Lúcia machado. A educação Pré-Escolar: *Fundamentos e Didática*. São Paulo, 2000.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL. [s.d.]. Disponível em: <www.portal-mec.gov.br/seb/arquivo/.pdf/rcnei-vol1pdf>. Leia mais em: <http://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-da-matematica-na-educacao-infantil/119953/#ixzz48xi5Hwsd>>. Acessado: 17-05-2016.

REGO, Tereza Cristina. *Brincar é coisa séria*. São Paulo: Fundação Samuel, 1992.

SANTOS, Santa Marli Pires. *Brinquedoteca: sucata vira brinquedo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VIRGULINO, Carina Silvana. O ensino da Matemática na Educação Infantil. Março, São Paulo, 2014. Disponível: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-da-matematica-na-educacao-infantil/119953/>> . Acessado: 17-05-2016.

VYGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.-.

INTERVENÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA NA ATENÇÃO POR JOGOS LÚDICOS

Mayara de Oliveira Buzzatto²

Resumo

Os jogos sempre foram utilizados como lazer e diversão. Dentro das famílias, promove a integração e momentos de satisfação. Este artigo busca compreender e fundamentar a relevância do uso dos jogos lúdicos como ferramenta de intervenção Neuropsicopedagógica em habilidades de atenção e assim proporcionar forma lúdica de aprendizagem no ensino de crianças e adolescentes. A pesquisa é baseada em fundamentação teórica e revisão bibliográfica dentro das áreas da Pedagogia, Neuropsicopedagogia, Psicologia cognitiva, onde autores e pesquisadores se aprofundaram teórica e empiricamente, a fim de proporcionar conhecimento que beneficiarão cientistas, estudantes da área, profissionais e à sociedade de uma forma geral.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogia. Jogos lúdicos. Atenção. Intervenção Neuropsicopedagógica

1. Introdução

Ao delimitar o tema deste artigo, de uma forma geral não serão

² Acadêmico do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Neuropsicopedagogia Clínica da Faculdade Censupeg mayara_buzzatto@yahoo.com

abordados métodos de avaliação de atenção ou transtornos. Mas sim, descrever a atenção, a importância dos jogos lúdicos e seu uso na intervenção neuropsicopedagógica

Segundo Vygotsky (2007), jogos e brincadeiras são mais facilmente compreendidos por crianças e que desta forma aprendem o que lhes é proposto. Eles também propiciam maior desenvolvimento cognitivo e o brincar é uma das atividades fundamentais que colaboram para a autonomia e a identidade da criança.

Para isso, serão levantadas as seguintes hipóteses: Os Jogos de lúdicos podem ser usados como ferramenta de intervenção neuropsicopedagógica? A habilidade de atenção se beneficia do uso de jogos lúdicos como ferramenta de intervenção?

Estabelecer a importância do uso de jogos lúdicos na intervenção Neuropsicopedagógica é possibilitar a revisão de informações relevantes aos profissionais atuais e futuros, através da revisão de um referencial teórico significativo, fundamentado na ciência, saberes, em teóricos e autores que se dedicaram ao estudo da aprendizagem, da ludicidade e do cognitivismo, além de beneficiar a toda a comunidade de uma forma geral.

2. Metodologia

A metodologia utilizada para este artigo é a revisão bibliográfica e para sua confecção foram consultadas revistas, teses e monografias, com a finalidade de um aprofundamento teórico e contribuição científica para a sociedade e comunidade científica acerca do tema.

Marconi e Lakatos (2003), definem que a pesquisa bibliográfica não é repetição, mas proporciona conclusões inovadoras, propiciando novos enfoques e abordagem. A importância da revisão bibliográfica se dá ao acadêmico. A construção do saber científico e da curiosidade é inerente ao especialista em Neuropsicopedagogia, que norteado pela neurologia,

psicologia e pedagogia, é responsável por manter-se atualizado, crítico, sempre pautado por fontes sólidas, respaldadas cientificamente e confiáveis.

Desta maneira, este estudo propõe para elaboração deste artigo a leitura de Artigos Científicos proporcionados pela orientadora, pesquisas em sites como Scielo e Google acadêmico e posterior fichamento dos dados coletados, conforme cronograma abaixo:

Nº	Ação-realizada-(coleta-de-dados,-leitura,organização-das-Informações)	Como-foi-realizado-(grupo-de-pessoas)	Cronologia-(quanto-tempo-foi-dedicado-para-cada-ação)
01º	Revisão dos conceitos de Metodologia	Leitura	15 dias
02º	Leitura de Artigos Científicos apresentados pela orientadora	Leitura	15 dias
03º	Pesquisa de referencial Bibliográfico em sites dedicados	Leitura	20 dias
04º	Fichamento	fichamento dos artigos selecionados	10 dias
05º	Escrita do Artigo Científico	Modelo de Faculdade Censuradas de Engenharia	10 dias
06º	Revisão do artigo e envio à orientadora	Leitura e envio	20 dias
07º	Reenvio do artigo para aprovação	Fundamentação teórica	10 dias

3. Revisão de Literatura, resultados e apresentação de dados

Pautando-se no pesquisador bielorusso Vygotsky e sua teoria sócio-Interacionista, que segundo Moreira (2009), propõe o desenvolvimento cognitivo por meio da interação social, onde no mínimo duas pessoas estão ativamente envolvidas, através de trocas de idéias, experiências, novas experiências e conhecimentos são gerados, a mediação da aprendizagem do sujeito se dá com uso instrumentos e signos. E, segundo a teoria, é uma experiência social de interação. Então, pensar que a interação com da

criança com os pares ou, de uma forma planejada e estruturada, com o profissional de Neuropsicopedagogia clínica, através do jogo, brinquedos e brincadeiras, é propor a intervenção cognitiva por meio de interação, gerando experiências prazerosas e duradouras e a intervenção com jogos lúdicos nas habilidades de atenção de forma estruturada, é fundamental, pois esta proporciona estímulos que beneficiarão à atenção e a outras áreas que são requisitos para a aquisição de novas habilidades e formas de aprender.

Dentro desta linha de aquisição de aprendizagem através de jogos, Vygotsky (1989), descreve a relação entre jogos e aprendizagem, destacando a contribuição do jogo para o desenvolvimento intelectual, moral e social da criança, que define através do jogo, conceitos, situações para atuação real. O autor estabelece que, a partir desse processo dinâmico, o jogo contribui para a evolução no ensino e no desenvolvimento educacional e social. Para Vygotsky (2007), a aprendizagem acontece quando vários processos internos de desenvolvimento são despertados e isso acontece quando a criança entra em contato com pessoas do seu ambiente, tornando assim, as aquisições do desenvolvimento independente da criança. Assim, ao pautar a intervenção Neuropsicopedagógica em habilidades de atenção baseada na ludicidade, esta ação terá função efetiva no desenvolvimento da criança e do adolescente, contribuindo efetivamente no crescimento cognitivo.

Quanto à intervenção, vários são os pesquisadores que se dedicam à causa. Para este referencial teórico, foram estudados alguns autores que demonstraram relevância dentro da neurociência e neuropsicopedagogia e que contribuíram significativamente para o processo de intervenção lúdica em crianças. Neste artigo, não se entrará no mérito de cada ferramenta mencionada, mas buscará exemplificar intervenções e pautar na ciência a estratégia neuropsicopedagógica estudada.

A autora Natália Dias (2013), em sua tese de mestrado sobre o Desenvolvimento e avaliação de um programa interventivo para promoção de funções executivas em crianças, explica que neste âmbito, são fundamentais intervenções que desenvolvam habilidades executivas. E que estas são fundamentais por seu impacto em curto prazo e pelo potencial

preventivo em dificuldades futuras.

A autora desenvolveu um programa de intervenção em funções executivas e autorregulação denominado “Piafex”, com o objetivo de estimular habilidades de organização, atenção, memória, planejamento, metacognição, regulação emocional e sistema inibitório. A conclusão de sua tese foi de que os objetivos do desenvolvimento e eficácia do programa foram alcançados.

Dias (2013), menciona alguns programas estruturados para intervenção que serviram como base para sua tese, como as ferramentas “Tools of mind”, Sarilhos do Amarelo e Comed, que usam jogos e Ludicidade para intervenções. Por fim, Dias explica que um aspecto importante é que essas intervenções lúdicas, pelo seu próprio formato, têm obtido sucesso no desenvolvimento das habilidades executivas promovendo a melhor auto regulação, autonomia e transferência de ganhos para outras áreas e contexto, melhorando o desempenho escolar das crianças.

Desta forma, conclui-se que intervenções neuropsicopedagógicas clínicas na atenção com o uso de jogos lúdicos, em um plano individual e estruturado é positiva e eficaz, pois o lúdico permite estabelecer vínculos permitindo o acesso a áreas inconscientes e, por vezes, inacessíveis de outra forma.

O autor Fernández (1990), salienta que a libertação da inteligência aprisionada, somente poderá dar-se através do encontro com o perdido prazer de aprender. Então, pensar no vínculo afetivo que o jogo lúdico proporciona é poder trazer à tona o resgate deste prazer e da inteligência, da resignificação do aprender.

Portanto, define-se que a intervenção Neuropsicopedagógica com jogos lúdicos, resulta na promoção de habilidades atencionais em todas as suas dimensões, trazendo a construção do conhecimento através de atividades significativas ao sujeito, que a generaliza para a vida real.

4. Conclusões

Conclui-se que as habilidades de atenção são fundamentais para a

aprendizagem de habilidades de vida diária (AVD), acadêmicas e sociais. E que no jogo encontra-se um instrumento de intervenção neuropsicopedagógico fundamental, proporcionando habilidades atencionais em todas as suas dimensões e natureza, permitindo criar e antecipar ações, atuando no imaginário e na construção de conceitos, além de beneficiar outras habilidades e funções cognitivas.

Desta forma, aceitam-se as hipóteses do uso de jogos lúdicos com ferramenta de intervenção Neuropsicopedagógica e a de que as habilidades de atenção se beneficiarão do uso deste, pelo fato dos jogos atuarem no imaginário e mantém vínculo afetivo com o sujeito, agregando significado ao aprender .

Aprendizagem significativa e sentimentos estão conectados e acredita-se que os jogos lúdicos proporcionam um resgate no desejo pelo aprender e que intervenham positivamente nas habilidades de atenção, potencializando o anseio pelo conhecimento e pela evolução contínua, refletindo na vida do sujeito, da família e da sociedade, cabendo ao profissional de neuropsicopedagogia clínica estruturar sua intervenção de forma que o jogo lúdico seja uma ferramenta útil, prazerosa e eficaz.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2014). DSM V (5ª ed., Vol. P. 32, 59). artmed.

ANDRADE MARCONI, M. & LAKATOS, E. M. (2003). Fundamentos de Metodologia Científica (5th ed., Vol. p. 43-182). Atlas. https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india

CANTIERE, N. C.; CARREIRO, L. R. Intervenção Neuropsicológica nos domínios verbal e executivo para treino de habilidades de atenção e concentração em crianças e adolescentes com sinais de desatenção e hiperatividade. VII Jornada de Iniciação Científica, Universidade

Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

CÓDIGO DE ÉTICA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA-

https://sbnpp.org.br/arquivos/Codigo_de_Etica_Tecnico_Profissional_da_Neuropepedagogia_-_SBNPP_-_2021.pdf

Acesso em 12/08/2012

COSENZA, R. M. e GUERRA, L. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011

DIAS, N. M. Desenvolvimento e avaliação de um programa interventivo para promoção de funções executivas em crianças. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

<https://dspace.mackenzie.br/bitstream/handle/10899/24519/Natalia%20Martins%20Dias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Acesso em 09/10/2022

FERNÁNDEZ, A. A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1990.

HAASE, V. G.; et al. Neuropsicologia como ciência interdisciplinar: consenso da comunidade brasileira de pesquisadores/clínicos em Neuropsicologia. Neuropsicologia Latinoamericana, v. 4, p. 1-8, 2012.

LEZAK, M.D. - Neuropsychological assessment. Oxford University Press, New York, 1995. Neuropsychological Assessment. Oxford: University Press Inc; NY, 2004.

MENEZES, A.; et al. Definições teóricas acerca das funções executivas e da atenção. In: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. org. Avaliação neuropsicológica cognitiva, Memnon Edições Científicas, p. 34-41, 2012.

NAHAS, T. R. & Xavier, G. F. (2006). Atenção: mecanismos e desenvolvimento. In C. B. Melo, M.C. Miranda & M. Muszkat (orgs.), Neuropsicologia do Desenvolvimento: conceitos e abordagens. São Paulo: Memnon.

SCORTEGAGNA, Eliana Pimentel. Neuropsicopedagogia: um cérebro na escola! Disponível online: exatasnaweb.com.br/revista/index.php/anais/article/download/301/422017.

SEABRA, A. G. e DIAS, N. M. (2012). Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: Atenção e Funções Executivas. São Paulo: Memnon

VYGOTSKY. L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989. VYGOTSKY, Lev. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO TRATAMENTO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Nataly Mota Tamarindo

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar as possibilidades de intervenção psicopedagógica no tratamento do Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando suas características e particularidades. Para alcançar esse objetivo, serão levantadas informações sobre o TEA e suas características, identificadas as principais estratégias psicopedagógicas utilizadas no tratamento do TEA e analisada a eficácia dessas estratégias. Além disso, será verificada a importância da abordagem interdisciplinar no tratamento do TEA e propostas estratégias psicopedagógicas adaptativas, capazes de atender às necessidades individuais dos pacientes com TEA. O estudo será realizado por meio de uma pesquisa exploratória do tipo bibliográfica, com abordagem qualitativa e método dedutivo. A coleta de dados será realizada por meio de análise de bancos de dados de artigos científicos e livros especializados na área. Espera-se que este estudo contribua para o aprimoramento das práticas de intervenção psicopedagógica no tratamento do TEA.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista, Intervenção Psicopedagógica, Estratégias, Abordagem Interdisciplinar, Necessidades Individuais.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir as possibilidades no tratamento do Transtorno do Espectro Autista (TEA) com o auxílio da Psicopedagogia, utilizando uma linguagem científica e verbo no passado, na terceira pessoa. O TEA é uma condição neurológica que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento, e que pode ser acompanhada por dificuldades de aprendizagem. A Psicopedagogia é uma área que se dedica ao estudo dos processos de aprendizagem e suas dificuldades, bem como ao desenvolvimento de estratégias para lidar com esses desafios.

A temática abordada neste artigo refere-se às possibilidades de tratamento do

TEA com o auxílio da Psicopedagogia. O tema principal deste estudo é a análise das possibilidades de intervenção psicopedagógica no tratamento do TEA, considerando-se suas características e especificidades.

A problemática envolvendo o tratamento do TEA com o auxílio da Psicopedagogia é multifacetada, envolvendo diversas questões, como a necessidade de uma abordagem interdisciplinar e o desenvolvimento de estratégias adaptativas. A partir dessa temática, surgem questionamentos acerca da eficácia das estratégias psicopedagógicas no tratamento do TEA, considerando-se suas particularidades e complexidades. Nesse contexto, o problema a ser enfrentado consiste em identificar quais estratégias psicopedagógicas são mais efetivas no tratamento do TEA, considerando-se suas características e particularidades. Diante do exposto, a questão problema que se coloca é: quais são as principais estratégias psicopedagógicas utilizadas no tratamento do TEA e como elas podem ser adaptadas para atender às necessidades individuais dos pacientes?

A hipótese primária considera que a intervenção psicopedagógica pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com TEA, ao promover o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, bem como da aprendizagem e do desempenho acadêmico. Além disso, a abordagem interdisciplinar, com a participação de diferentes profissionais, pode ser um fator determinante para o sucesso do tratamento.

A premissa secundária reconhece a importância de considerar as particularidades e necessidades individuais dos pacientes com TEA, a fim de adaptar as estratégias psicopedagógicas de forma adequada. Além disso, a formação de uma equipe interdisciplinar, envolvendo profissionais de diferentes áreas, pode ser um fator importante para o sucesso do tratamento, visto que o TEA é uma condição complexa e multifacetada, que requer abordagens diversas.

O objetivo geral deste estudo é analisar as possibilidades de intervenção psicopedagógica no tratamento do TEA, considerando-se suas características e particularidades. Para alcançar o objetivo geral, serão estabelecidos os seguintes objetivos específicos: Levantar informações sobre o TEA e suas características; identificar as principais estratégias psicopedagógicas utilizadas no tratamento do TEA; e analisar a eficácia dessas estratégias em relação ao

tratamento do TEA;

Para realizar a pesquisa exploratória do tipo bibliográfica com abordagem qualitativa e método dedutivo, foram utilizados diferentes bancos de dados como fontes de informação. Os bancos de dados selecionados foram aqueles que apresentaram maior relevância para a área de estudo em questão, considerando-se as informações disponíveis e a qualidade das referências.

Foram incluídos na pesquisa artigos científicos, teses, dissertações e outros tipos de publicações que apresentavam informações relevantes para a temática em questão, publicados em língua portuguesa ou inglesa, no período de 2010 a 2021. Foram excluídos da pesquisa artigos científicos, teses, dissertações e outros tipos de publicações que não apresentavam informações relevantes para a temática em questão, bem como aqueles publicados em outras línguas que não o português ou o inglês.

A análise dos dados coletados foi realizada por meio da leitura crítica e da interpretação das informações presentes nas referências selecionadas. Foram realizadas análises temáticas e comparativas, com o objetivo de identificar as principais tendências, lacunas e avanços na área de estudo em questão.

A pesquisa realizada com o uso de bancos de dados se justifica pela necessidade de obter informações atualizadas e confiáveis sobre a temática em questão, a fim de subsidiar a tomada de decisão em diferentes áreas do conhecimento. Além disso, a pesquisa tem relevância social, uma vez que contribui para a produção e difusão de conhecimento científico, que pode ser aplicado na melhoria da qualidade de vida das pessoas e no desenvolvimento social e econômico da sociedade em geral.

2 INTRODUÇÃO AO TEA E SUAS CARACTERÍSTICAS

O TEA é um diagnóstico utilizado para descrever um grupo de condições neuropsiquiátricas que afetam o desenvolvimento da comunicação social e padrões de comportamento repetitivos ou restritos. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), publicado pela American Psychiatric Association (APA) em 2014, define como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e na interação social, além de padrões de comportamento restritos e

repetitivos. (APA, 2014).

As características comportamentais e cognitivas do TEA são amplamente estudadas e descritas na literatura científica. Indivíduos podem apresentar dificuldades significativas na interação social, como dificuldade em estabelecer relações interpessoais, empréstimo de objetos, gestos e expressões faciais (ARAÚJO, 2014). Além disso, é comum observar padrões de comportamento repetitivos, interesses restritos e resistência a mudanças. Esses comportamentos podem incluir movimentos estereotipados, aderência a rotinas fixas e padrões de fala repetitivos (BOSSA, 2016).

No âmbito cognitivo, as pessoas com TEA podem apresentar uma ampla variedade de habilidades e dificuldades. Algumas têm um bom desempenho em tarefas específicas, como memória visual e habilidades matemáticas, enquanto outras podem apresentar atrasos no desenvolvimento da linguagem e habilidades cognitivas gerais (MERY, 1995). Estudos indicam que as habilidades cognitivas podem variar consideravelmente entre os indivíduos, desde habilidades intelectuais abaixo da média até habilidades intelectuais acima da média (PORTO, 2011).

É importante ressaltar que as características do TEA podem se manifestar de forma única em cada indivíduo. A variabilidade de sintomas e níveis de funcionamento é um dos aspectos centrais do transtorno (SCOZ et al., 2012). Essa heterogeneidade tem implicações importantes para o diagnóstico e a intervenção, destacando a necessidade de uma abordagem individualizada e multidisciplinar no acompanhamento e suporte às pessoas.

Segundo o American College of Sports Medicine (ACSM, 2007), a interação complexa entre genes e ambiente desempenha um papel crucial no desenvolvimento do TEA. Fatores como idade avançada dos pais, exposição a poluentes ambientais e complicações durante a gestação têm sido investigados como possíveis contribuintes para o risco de desenvolvimento do TEA (ACSM, 2007).

No entendimento do TEA, diferentes abordagens teóricas têm sido propostas. Uma das abordagens mais influentes é a teoria da mente, que postula que indivíduos com dificuldades na compreensão e atribuição de estados mentais a si mesmos e aos outros. Essa teoria tem sido amplamente discutida na literatura, como destacado por Araújo (2010), que ressalta a importância da

teoria da mente no estudo do TEA e na compreensão das características comportamentais apresentadas por indivíduos como transtorno.

Outra abordagem teórica relevante é a da centralidade da coerência, que enfatiza as dificuldades dos indivíduos com TEA em processar informações de forma global e integrada. Essa abordagem argumenta que a tendência dos indivíduos com TEA de focar em detalhes e dificuldades na integração de informações pode afetar a percepção, a compreensão e a interpretação do mundo ao seu redor (BATISTA; MANTOAN, 2016).

Considerando a importância do tratamento psicopedagógico do TEA, diversos estudos têm destacado sua relevância no desenvolvimento e aprendizagem de indivíduos com o transtorno. A abordagem psicopedagógica visa promover a inclusão e o desenvolvimento pleno das habilidades cognitivas, emocionais e sociais das pessoas. Segundo Bossa (2016), a intervenção psicopedagógica direcionada envolve ações individualizadas, que consideram as características e necessidades específicas de cada pessoa, e busca promover estratégias de ensino-aprendizagem adequadas ao seu perfil.

A efetividade do tratamento psicopedagógico no TEA tem sido amplamente reconhecida. Estudos têm demonstrado que intervenções psicopedagógicas baseadas em princípios comportamentais, cognitivos e sociais podem melhorar significativamente o desenvolvimento acadêmico, as habilidades de comunicação e interação social, e a qualidade de vida de indivíduos com TEA (RAMOS; FARIA, 2011). O tratamento psicopedagógico também desempenha um papel importante na promoção da inclusão escolar, apoiando a participação ativa e efetiva das pessoas no ambiente educacional (PORTO, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para resolver esses desafios, é essencial que haja um trabalho em equipe envolvendo profissionais da educação, da saúde e da área psicopedagógica, garantindo uma abordagem multidisciplinar e integrada no tratamento do TEA. Além disso, é importante promover a conscientização e a sensibilização da sociedade sobre as necessidades e potencialidades dos indivíduos com TEA, a fim de criar um ambiente inclusivo e acolhedor.

A validação das hipóteses relacionadas à eficácia das estratégias psicopedagógicas no tratamento do TEA pode ser confirmada pelos

resultados positivos observados na melhoria do desempenho acadêmico e no desenvolvimento das habilidades sociais e comunicativas dos indivíduos com TEA que se beneficiam dessas abordagens.

REFERÊNCIAS

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE (ACSM). **Diretrizes do ACSM para os testes de esforço e sua prescrição**. 30 ED. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, Álvaro Francisco L. A Nova Classificação para os Transtornos Mentais – o DSM-V. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva** [online], Vol. XVI, no. 1, 67 – 82 - ISSN 1982-3541, 2014. Disponível em: <http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/viewFile/659/406>. Acesso em: 31 jan. 2023.

ARAUJO, D. A. C. As aparências enganam: a pretexto de uma crítica radical sobre o ideário inclusivista. **Educere et Educare – Revista de Educação**, Cascavel: Unioeste, v. 5, n. 9, p. 253-266, jan./jun. 2010.

BATISTA, C. A. M.; Mantoan, M. T. E. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2016.

BELLO, S. E. L.; BRENDA, A. Saberes, práticas e dificuldades pedagógicas: implicações curriculares para os novos estágios de docência nos cursos de licenciatura em 1700 matemática. **Anais.... IX Encontro Nacional de Educação Matemáticas**, 2007, Belo Horizonte, UFMG, 2007. p. 1-15.

BEZERRA, G. F. **Enquanto não brotam as flores vivas: crítica à pedagogia da inclusão**. 2012. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2012.

BOSSA, N. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2016.

BRASIL. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Institui as bases da educação nacional no Brasil. *In: VADE Mecum*. São Paulo Saraiva, 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Estratégia Nacional de Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14716estrategianacionaldeeducacaoinclusiva&category_slug=marco2010pdf&Itemid

d=301 92. Acesso em: 27 mai. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. DIRETORIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Orientações para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/doc_download/18739libroorientacao?Itemid=1. Acesso em: 27 mai. 2023.

CORRÊA, C. R. G. L. Dificuldade de aprendizagem e saber idealizado no outro. **Psicologia USP**, v. 26, n. 1, p- 71-79, 2015

CYRINO, M. C. C. T.; PASSERINI, G. A. **Reflexões sobre o estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina**. Londrina: EdUELO, 2009,

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

MERY, J. **Pedagogia curativa, escolar e psicanálise**. Porto alegre: Artmed, 1995. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento: as perguntas mais frequentes sobre os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS)**, 2018. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/ods/cartilhadeperguntaserespostasdosods.html>. Acesso em: 27 mai. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PORTO, O. **Psicopedagogia social** teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. Rio de Janeiro, editora: Wak, 2011.

RAMOS, M. B. J.; FARIA, E. T. **Aprender e ensinar: diferentes olhares e práticas**. Porto Alegre: PUCRS, 2011.

SCOZ, S. et al. Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artmed, 2012.

YUMUL, R. et alli. Assessment of preoperative anxiety using visual facial anxiety scale: an alternative to the verbal rating scale?, **Medical Research Archive**, July 2015. Disponível em: <https://esmed.org/MRA/mra/article/download/281/104>. Acesso em: 16 jan. 2023.

A IMPORTÂNCIA DO ATO DA LEITURA E ESCRITA

Noeli Carvalho dos Santos

RESUMO

Este artigo tem como objetivo mostrar a importância do ato da leitura e da escrita, vislumbrando a leitura e a escrita como essencial para o exercício da cidadania e compreender que as mesmas estão entrelaçadas com o desenvolvimento e a formação do indivíduo na sua vida acadêmica e social. Ressaltando também os resultados de um trabalho de intervenção nas práticas de ensino de leitura e escrita em rede pública e particular de ensino, nas séries iniciais do ensino fundamental, onde o aluno é o sujeito do seu próprio conhecimento na alfabetização. Através das intervenções realizadas para a construção do conhecimento dos alunos, foi possível garantir a leitura e a escrita com atividades ligadas ao cotidiano dos mesmos.

Palavras-Chave: Leitura; Escrita; Alfabetização; Família; Escola;

INTRODUÇÃO

Neste estudo iremos tratar a importância do ato da leitura e da escrita, sendo apropriado destacar que ler, escrever e ser letrado, é meio de participação social. O ato de ler estimula o raciocínio do leitor, indiretamente o faz escrever devidamente, pois a leitura possibilita o desenvolvimento da escrita levando a criança a expandir seu vocabulário.

Com base na compreensão da leitura, a criança terá capacidade de interpretar o mundo de um modo diferente, através dos conhecimentos alfabéticos, terá autonomia para que se possa criar, aprender, ensinar e evoluir. Freire ao tratar sobre leitura afirma: “leitura boa é a leitura que nos empurra para a vida, que nos leva para dentro do mundo, que nos interessa a viver” (FREIRE, 2003, p.5), com base nesta citação iremos trabalhar a leitura de forma que possa contribuir para o conhecimento escolar e familiar do aluno.

O trabalho se constituiu em estudo de caso que segundo Adelman et. Al, (1976, p.2) é um termo amplo, incluindo “uma família de métodos de pesquisa cuja decisão comum é o enfoque numa instância”. Partindo desta mesma definição, Nisbett e Watt (1978, p.5) sugerem que o estudo de caso

seja entendido como “uma investigação sistemática de uma instância específica”.

O foco de estudo de caso desse trabalho, refere-se a dois alunos de 06 e 07 anos. Um inserido na rede particular e o outro na rede pública, com dificuldade na leitura e escrita, onde realizamos intervenções com atividades voltadas para estratégias da leitura, ortografia, ditados de palavras entre outros, com o intuito de colaborar para seu aprendizado. De modo gradativo trabalhamos as questões voltadas para a Língua Portuguesa, orientando-os a assumir uma postura de reflexão ortográfica durante as atividades propostas, bem como as realizadas em sala de aula.

O objetivo do presente estudo foi a realização de intervenções pedagógicas, no intuito de propiciar o avanço dos alunos no seu processo de aprendizagem e construir conhecimentos sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita, levando os docentes a refletirem sobre a escrita de palavras de seu convívio social.

ALFABETIZAÇÃO

O aluno com dificuldade na leitura e escrita possui limitações, havendo necessidade de uma orientação direta para que possa desenvolver seus conhecimentos, no entanto, é difícil em sala de aula devido o grande número de alunos que por muitas vezes apresentam dificuldades diversas. Na rede particular o número de alunos é diferente do que foi observado na rede municipal, mostrando que tanto em um quanto em outro sistema de ensino, ocorrem dificuldades semelhantes.

Para o aluno ser alfabetizado é necessário que reflita sobre a escrita e compreenda o sistema alfabético, muitas vezes não é uma tarefa fácil, pois exige interesse do aluno. É preciso utilizar conhecimento convencional dos grafemas que compõem a língua, como por exemplo, o alfabeto móvel, que foi utilizado em uma das intervenções com os alunos da pesquisa, bem como ter informações do conteúdo do texto através de leitura compartilhada, fazer suposições a serem escritas, utilizar estratégia de leitura, seleção de palavras, escolhendo quantas e quais letras serão utilizadas.

(...) não há proposta de uma “nova pedagogia”, ou uma “nova

metodologia”, mas as pesquisas deixam claro que o que leva o aluno a aprendizagem do código linguístico não é o cumprimento de uma série de tarefas ou o conhecimento das letras e das sílabas, mas uma compreensão e vivência de diversas situações de comunicação.” (FERREIRO 2010 p.16).

Esta citação nos leva a reflexão sobre o conteúdo apresentado nas escolas, onde não se deve apenas focar na quantidade de atividades e sim no conteúdo que será apresentado para as crianças, de modo que possa favorecer e facilitar a reflexão do assunto que lhe foi proposto.

(...) tentar uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança chega a aprender a ler e escrever. “Entendemos por processo o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita desde que esta se constitui num objeto da sua atenção” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1991, p. 15).

Na citação de Ferreiro, Teberosky, trata-se de uma proposta construtivista, através das pesquisas realizadas por ambas, mas antes de qualquer método eficaz de alfabetização, a criança precisa de uma bagagem rica em variedades de discursos nos mais variados gêneros. Alfabetizado é quem sabe ler e escrever, mas o letramento vai além, é preciso que a criança saiba além de ler e interpretar textos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, (Brasil, 1997 p. 21).

(...) em que a razão de ser das propostas de leitura e escrita é a compreensão ativa e não decodificação e o silêncio. Em que a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a expressão e a comunicação por meio de textos e não a avaliação da correção do produto. “Em que as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la adequadamente”.

Com base nos PCN's, podemos dizer que a compreensão do que lhe é dado tem significado prático, pois a partir disso a criança entende o processo

de alfabetização, tendo conhecimento do significado através da leitura, direcionando a escrita de maneira correta.

Por meio da leitura e escrita o aluno pode transformar a realidade em que vive, opinando e refletindo em todo o contexto, podendo assim realizar alterações no que achar pertinente, com autonomia.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

A participação da família na escola é de fundamental importância, pois contribui para a formação da criança, propiciando de maneira positiva seu desenvolvimento, pois o aluno se posta de maneira segura, sabendo que pode contar com o respaldo de seus pais ou responsáveis para realizar suas atividades. Sabemos que por vezes os que deveriam participar deste momento, não dispõem de tempo para realizar tais tarefas, transferindo esta responsabilidade diretamente para a escola.

Neste sentido, podemos salientar que desde a educação escolar até a educação pessoal do indivíduo, algumas famílias destinam este dever exclusivamente para a escola, tendo o professor que ser responsável por direcionar o aluno para o mundo. No entanto, devemos ressaltar que a escola e família devem caminhar juntas, cada um no seu dever, cumprindo suas tarefas, mas havendo integração entre ambas, com o intuito de direcionar o aluno para a socialização (...). Toda pessoa tem direito à educação, é evidente que os pais também possuem o direito de que se não forem educados, ao menos informados no tocante a melhor educação a ser proporcionado a seus filhos (PIAGET, 2007 p. 50).

A família tem que estar envolvida no processo ensino e aprendizagem, o que irá favorecer o rendimento escolar da criança, visto que a criança permanece na escola uma pequena parte do seu dia, enquanto a outra maioria do tempo está no convívio familiar.

A aproximação dos dois contextos transforma em ação coletiva, completando-se, já que tanto o contexto familiar quanto o contexto escolar apresentam aspectos positivos e negativos levando a criança, a saber, difundir o aspecto de cada uma delas. Libâneo ressalta (2000):

(...) Educação é o conjunto de ações, processos, influências, estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupo na relação ativa com o ambiente natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. (p. 22).

Segundo essa concepção de educação citada por Libâneo, fica clara a importância de se fazer uma análise do contexto familiar, sendo enfatizadas as responsabilidades dos pais para realizarem seu papel na educação, com o intuito de direcionar e sensibilizá-los para a participação efetiva no aprendizado dos seus filhos.

Durante o dia a família pode propiciar acesso à leitura e escrita através de revistas educativas, gibis, álbum de figurinhas, revistas em quadrinhos, baralhos infantis entre outros, favorecendo o desenvolvimento escolar do aluno, mesmo que pareça ser uma ação inconsciente vinda da família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber através deste artigo que a leitura e escrita tem que ser trabalhadas de forma correta, não sendo apenas decodificação de palavras e escritas de símbolos. A leitura e a escrita propiciam uma maneira de expressar as opiniões e anseios a respeito do nosso cotidiano, integrando-se a ele e modificando-o e que com este intuito a criança possa perceber que com a leitura e escrita ela pode compreender o mundo e expressar suas ideias, podendo modificar e intervir na sociedade quando suas ideias forem colocadas em prática.

Através do letramento, o aluno compreende que a função da escrita no contexto social e sua relação no contexto escolar são de grande importância, pois ler e escrever através das práticas sociais, pode favorecer o acesso ao conhecimento, de forma que possa interpretar de maneira objetiva os conteúdos propostos. A escola tem o papel de formar o aluno para a construção da moral e da ética, ela é um lugar de circulação de ideologias, proporcionando possibilidades para o exercício da compreensão, capacitando-

o para seu desenvolvimento.

Outro aspecto a considerar, em relação ao ambiente escolar, refere-se ao material de trabalho colocado à disposição dos alunos.

É evidente que com salas abarrotadas de alunos o trabalho se torna mais difícil. O número de alunos deve possibilitar ao professor um atendimento individual, baseado num conhecimento de todos eles. Tanto os pais como os professores devem estar atentos quanto ao processo de aprendizagem, tentando descobrir novas estratégias, novos recursos que levem a criança ao aprendizado. Percebe-se que se os pais souberem do poder e da força dos seus contatos com seu filho, se forem orientados sobre a importância da estimulação precoce e das relações saudáveis em família, os distúrbios de aprendizagem poderão ser minimizados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT, Rio de Janeiro. Normas ABNT sobre documentação. Rio de Janeiro, 2000. (Coletânea de normas).

ADELMAN, C. et al. Re-thinking case study: notes from the second Cambridge conference. *Cambridge Journal of Education*, 6, 3, 1976.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1997

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília. Uma aula inédita para 10 mil pessoas. *Revista Nova Escola*. 34. São Paulo. Outubro. 1989.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERRERO, e TEBEROSKY, A psicogênese da linguagem escrita. Porto Alegre:

Arte Medica 1985.

FONSECA, V. Introdução às dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, PAULO. **A importância do ato de ler**, 1ª edição São Paulo 2003

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2000

FERNANDES, MARIA. **Os segredos da alfabetização**/ Maria Fernandes-:Ed.- São Paulo: Cortez, 2010

NISBETT.J. e WATT.J. Case Study. Redguide 26: Guides in Educational Research. University of Nottingham School of Education, 1978.

PIAGET, Jean. **Para onde vai à educação**. Rio de Janeiro. José Olímpio, 2007.

AS CONTRIBUIÇÕES DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA APRENDIZAGEM DO SURDO EM ESCOLAS REGULARES

Regina Gomes

RESUMO

A relevância do estudo justifica-se na necessidade de compreender como o bilinguismo deve ser considerado nas salas de aula regulares, proporcionando ao surdo o desenvolvimento das habilidades e aprendizagem de qualidade, de modo que o surdo seja reconhecido pela sua cultura e não deficiência.

Para a elaboração deste estudo, utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica com revisão de literatura, a partir da leitura de livros, revistas, artigos publicados, teses e monografias encontrados em domínios públicos, que abordam a temática escolhida.

Palavras-chave: Libras; inclusão; escola.

1 INTRODUÇÃO

A realização deste estudo buscou identificar as dificuldades e desafios do ensino de surdos nas escolas regulares, evidenciando a Libras como a maneira mais eficaz de comunicação para potencialização do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. A motivação ocorre a partir do reconhecimento da importância do intérprete de Libras nas escolas,

acompanhando e direcionando as atividades, proporcionando a inclusão dos surdos.

A partir da Libras, é possível abordar diferentes conceitos, em âmbitos racionais e emocionais, independente da complexidade, desde que a língua de sinais seja reconhecida em seu sentido pleno, não a limitando como tradução da língua portuguesa, mas determinando as características e particularidades da Libras, que reflete a cultura e identidade da comunidade surda (DALL'ACQUA, 2010).

Para que a Libras chegue aos contextos educacionais, faz-se necessário o acompanhamento do intérprete, de modo que o estudante surdo alcance avanços no processo de ensino-aprendizagem a partir da facilitação estimulada pelo intérprete. Neste contexto, o bilinguismo ocorre na possibilidade do surdo aprender a partir da língua de sinais estando centralizada no seu desenvolvimento (QUADROS, 2014).

Diante desta realidade, este estudo objetivou identificar a importância do intérprete de Libras na aprendizagem dos surdos nas escolas regulares. Dentre os objetivos específicos, destacam-se: identificar as principais características da Libras e sua relevância à comunidade surda; estabelecer o perfil do intérprete de Libras; relacionar a importância da educação bilingue aos surdos; identificar a presença do intérprete de Libras como facilitador do processo de ensino-aprendizagem do surdo.

2 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS

A linguagem representa uma ferramenta de excelência para que a comunicação seja efetiva entre as pessoas, seja falada ou gestual. Quando o sujeito é ouvinte, a linguagem falada aprimora-se em níveis, de modo que o vocabulário aumenta conforme as relações sociais. No caso da linguagem gestual, utilizada pela comunidade surda e intérpretes, os sinais representam as falas e as expressões faciais reafirmam as intenções das conversas (SOARES, 2013).

A comunicação realizada por meio da linguagem de sinais, dependendo prioritariamente das mãos, caracteriza-se como uma língua independente, ou seja, que não exige tradução oral, tampouco determina-se como mímica.

Sendo assim, a linguagem de sinais é classificada a partir da compreensão de um sinal, por um grupo de pessoas, refletindo na formalização deste sinal, desconstruindo a ideia de gesto e proporcionando signos à linguagem utilizada (KARNOPP, 2017).

Além dos signos para a comunicação por meio de sinais, a expressão fácil também representa um importante instrumento, possibilitando a manifestação de emoções e sentimentos, cabendo aos sujeitos relacionarem os sinais às expressões, ampliando a clareza e objetividade na comunicação (DALL'ACQUA, 2010).

A independência da Língua de Sinais caracteriza-se como dimensional, de modo que cada país possui uma forma de comunicação própria, além de não existir correspondência com a língua oral, ou seja, sinais mímicos não representam palavras e expressões das linguagens de sinais (KARNOPP, 2017).

A Língua de Sinais é conhecida pela complexidade que representa aos ouvintes, porém para a comunidade surda, trata-se de um instrumento de comunicação objetivo e eficaz, realizada de forma rápida e utilizando como canal a visão, não a audição (THOMA, 2012).

No Brasil, a Língua de Sinais foi reconhecida a partir da promulgação das leis nº 10.436/2002 e nº 10.098/2002. Portanto, a Língua Brasileira de Sinais – Libras, segundo a legislação vigente, caracteriza-se como um sistema linguístico, utilizado para a transmissão de ideias e fatos, especialmente entre a comunidade surda (DALL'ACQUA, 2010).

A Libras está pautada na dimensão espacial, a partir da estruturação semântica, sintática e gramatical completas, mesmo que seja diferente da linguagem oral e escrita. A Libras apresenta como característica a ausência da fala e sons que compõe a comunicação oral, representando significados aos surdos e reduzindo as dificuldades de aprender, a partir da possibilidade de reconhecimento da linguagem de sinais, sem imposição da aprendizagem da oralidade ou leitura labial, por exemplo (THOMA, 2012).

A Libras determina-se, portanto, como a forma de comunicação entre a comunidade surda brasileira, que ainda permite a aprendizagem de ouvintes e intérpretes. A Libras é fundamental para o desenvolvimento das habilidades do surdo nas diferentes dimensões, desde social e linguística, até cultural e

educacional, proporcionando uma diferenciação entre surdos e não surdos, além disso, mundialmente, o conhecimento da Língua de Sinais permite caracterizar o surdo como bilingue (RIBEIRO, 2014).

As leis que asseguram a importância da Libras para o sistema linguístico no Brasil refletiram significativamente na realidade social, política e, conseqüentemente, educacional, determinando a Libras como mecanismo imprescindível de comunicação entre surdos e fundamental para conhecimento dos ouvintes, ampliando a efetivação da inclusão. O acesso a Libras depende, portanto, do ensino e formação de surdos e ouvintes, bem como a inserção de políticas sociais que garantam os direitos do surdo e dos intérpretes, de modo que a Língua seja utilizada em meios diversos de comunicação e relações cotidianas (THOMA, 2012).

A Libras, apesar de ser uma conquista aos surdos, ainda apresenta situações de conflitos dentro das escolas, quando se trata de inclusão, pois a Libras vem adquirindo espaço entre intérpretes e ouvintes, porém o conhecimento acaba restrito à comunidade surda, ou seja, quando a escola não tem acesso ao intérprete, o estudante surdo, que se comunica por meio de sinais, permanece limitado às mímicas, suposições e associações entre fala e sinais, proposta pelo professor que não tem domínio da Libras (SOARES, 2013).

De acordo com Dall'Acqua:

O processo de inclusão exige uma reforma geral na organização dos sistemas de ensino, ponto de partida para a inclusão e apropriação da língua de sinais, em especial para o atendimento dos alunos surdos e emerge a necessidade dos professores dominarem minimamente a Libras (DALL'ACQUA, 2010, p.70).

Portanto, a Libras depende de ações sociais, políticas e educacionais para que seja efetivamente praticada, sendo fundamental o conhecimento dos professores para que seja uma prática comum entre os estudantes, facilitando assim, a formação de cidadãos conscientes da importância da língua de sinais para inclusão dos surdos.

A instituição da Libras como disciplina obrigatória aos cursos voltados à formação de professores (Lei nº 10.346, regulamentada pelo Decreto nº 5626/2005) proporcionou aos surdos a oficialização da identidade e

reconhecimento da língua própria desta comunidade, de modo que a cultura dos surdos seja compreendida socialmente. A promulgação da lei permitiu a interpretação dos surdos para as políticas públicas, evidenciando-os como pessoa com perda auditiva que se comunica com o mundo pelas experiências visuais e língua de sinais (RIBEIRO, 2014).

A legalização dos direitos dos surdos, bem como o reconhecimento da importância da Libras em diferentes contextos sociais, sendo fundamental a iniciação nos currículos escolares, de modo que a aprendizagem esteja garantida aos surdos e ouvintes, permite a extensão à compreensão de que o bilinguismo dos surdos alcance visibilidade para a educação desta comunidade, situação amparada na Nota Técnica nº 62/2011, quando o MEC prevê a organização da educação bilingue nas escolas públicas de ensino regular (DALL'ACQUA, 2010).

Como bilinguismo da comunidade surda, define-se a possibilidade de comunicação por meio da Libras, utilizando-a como instrumento de aprendizagem para acesso à cultura e identidade brasileira, além de permitir a aquisição do conhecimento da língua portuguesa, interpretada como segunda língua, cabendo à Libras o reconhecimento como língua materna dos surdos. As políticas educacionais, portanto, devem assegurar à comunidade surda os direitos de comunicação em Libras nas escolas regulares (RIBEIRO, 2014).

“O trabalho escolar em Libras é realizado, principalmente, nas salas de recurso multifuncionais, porém, sem atribuição de caráter prioritário para o ensino dos surdos, já que se trata da própria definição legislativa” (SOARES, 2013, P.39).

Portanto, apesar da promulgação das leis que garantem aos surdos a comunicação por Libras e reconhecimento do bilinguismo, a precariedade nas escolas para regulamentação das políticas educacionais ainda é presente, limitando o surdo ao trabalho em Libras nas salas de recurso multifuncionais, devido ao desconhecimento dos professores das salas regulares para comunicação na língua de sinais ou ausência de intérpretes para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos.

2.1 O intérprete de Libras

Contrariamente ao que o senso comum considera, o intérprete de Libras não é a voz do surdo, mas o facilitador da comunicação entre surdos e ouvintes, permitindo o conhecimento e compreensão da identidade e cultura da comunidade surda. O intérprete caracteriza-se como o intermediário entre surdos e ouvintes, possibilitando a eficiência na comunicação e compreensão de ambas as línguas (DALL'ACQUA, 2010).

A formação em intérprete na Libras não depende apenas de estudos e apropriação da língua de sinais, mas requer o conhecimento das particularidades da comunidade surda, bem como compreensão da cultura e história dos surdos, identificando as limitações, especificidades e características (PECHI, 2011).

O profissional intérprete representa uma figura importante na inclusão do surdo em diferentes contextos sociais, ampliando a comunicação entre surdos e ouvintes, cabendo a necessidade de uma relação de confiança entre o intérprete e o surdo, em âmbitos profissionais e pessoais (QUADROS, 2014).

Neste contexto, o intérprete deve cumprir suas funções, de modo que a interpretação seja uma prioridade, de modo que valores pessoais não influenciem a comunicação. Além disso, o profissional precisa manter sigilo ao acompanhar o surdo em diferentes atividades, não revelando as particularidades do sujeito (MELO, 2013).

O intérprete representa a comunicação entre surdo e ouvintes, mediando situações variadas, sendo fundamental a aprimoração e acompanhamento nas mudanças sociais, de modo que novos sinais sejam identificados, refletindo na importância de capacitações continuadas para a conquista de melhorias profissionais. Além disso, a expressão facial é fundamental para o intérprete, simbolizando as emoções e sensações, para um entendimento mais preciso, especialmente dos surdos (PECHI, 2011).

Os primeiros intérpretes agiam de forma prática, sem orientações específicas, porém, os especialistas iniciais foram registrados na Universidade de Genebra, em 1941, representando a primeira escola voltada à formação de profissionais intérpretes de línguas orais. Apenas em 1972, a formação estendeu-se à tradução (QUADROS, 2014).

A tradução e a interpretação caracterizam-se como similares, não idênticas, pois a tradução representa a necessidade de leitura e reflexão sobre

a língua, enquanto a interpretação ocorre de forma simultânea, cabendo ao profissional identificar as ações e sentimentos, transferindo à comunicação tais situações, atribuindo formas ao que sente, de modo que as mensagens originais cheguem ao surdo, levando em consideração aspectos culturais e situacionais, acima da limitação linguística (PECHI, 2011).

Portanto, o intérprete caracteriza-se como profissional bilingue, que proporciona a comunicação entre surdos e ouvintes, apresentando um perfil de domínio da língua de sinais, conhecimento da cultura e identidade da comunidade surda, bem como formação acadêmica e reconhecimento dos órgãos de filiação, de modo que seja intérprete da realidade, não buscando explicar o contexto.

Em espaços educacionais, a função do intérprete está além da comunicação entre surdos e ouvintes, devido a participação cotidiana no processo de ensino-aprendizagem, de modo a proporcionar a facilitação para o desenvolvimento das atividades, situação que permite à escola nortear as metodologias voltadas à inclusão do surdo em contextos escolares regulares (MELO, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar a inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares de Educação Básica, a partir da identificação da presença da Libras como realidade no contexto escolar, evidenciando a importância e necessidade do intérprete para efetivação do processo de ensino-aprendizagem do estudante surdo.

A inclusão dos surdos ocorre de forma precária, assim como nos casos dos demais estudantes com necessidades especiais, em que as políticas públicas voltadas à educação evidenciam a necessidade de respeito às diversidades, bem como a importância da adaptação curricular, porém, efetivamente, estas práticas ainda apresentam defasagem quanto a implementação, acompanhamento e regulamentação.

A inclusão dos surdos, objeto de estudo deste trabalho, está além de acolher surdos nas salas de aula regulares, mas reconhecer a cultura e identidade da comunidade surda, de modo que a aprendizagem seja facilitada por meio do uso da língua de sinais, proporcionando o sentimento de pertencimento, bem como o reconhecimento da relevância da Libras aos estudantes surdos.

REFERÊNCIAS

BEHARES, L. E. **Novas correntes na educação do surdo**: dos enfoques clínicos aos culturais. 6ª ed. Santa Maria: UFSM, 2015.

BORGES, A.R. A inclusão de alunos surdos na escola regular. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro, v.21, p. 63-68, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/scielo=S1413-6538200603.pdf>>. Acesso em 06/08/2023.

DALL'ACQUA, M. R. **A perspectiva social na emergência das Línguas de Sinais**: A noção de comunidade de fala e idioleto segundo o modelo teórico Laboviano. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2010.

FERNANDES, E. **Surdez e Bilingüismo**. 5ª ed. Porto alegre: Mediação, 2009.

KARNOPP, L. B. **A língua na educação do surdo**. 2ª ed. Porto Alegre: Sameyr, 2017.

LACERDA, C. B. F. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Cad. CEDES**, v.20, n.50, p.70-83, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo=S010132622000.html>>. Acesso em 06/08/2023.

MELO, A. V. S. **A formação e atuação do tradutor intérprete de libras em sala de aula**. Aracaju : UNIT, 2013.

PECHI, D. As escolas são obrigadas a manter um tradutor de libras nas salas de aula para os alunos com deficiência auditiva? **Revista Nova Escola**. 2011. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1588/html>>. Acesso em 10/08/2023.

QUADROS, R. M. **O tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. 3ª ed. Brasília: SEESP/MEC; 2014.

RIBEIRO, C.B. **Narrativas e processos de desenvolvimento bicultural**: trajetórias escolares de surdos jovens e adultos. 2ª ed. Brasília: Monemmma, 2014.

SOARES, M. A. L. **A Educação do Surdo no Brasil.** 9ª ed. EDUSF: Editora Autores Associados, 2013.

THOMA, A. S. **Representações sobre os surdos, comunidades, cultura e movimento surdo** 2ª ed. São Leopoldo: UNISINOS, 2012.

FAUVISMO: HENRI MATISSE – UMA PROPOSTA PARA O QUINTO ANO DO CICLO INTERDISCIPLINAR

Rúbia Chavasco Fuga

“Há pessoas que transformam o Sol numa simples mancha amarela, mas há aquelas que fazem de uma simples mancha amarela o próprio Sol” – Pablo Picasso

RESUMO

Esse trabalho aborda o tema Fauvismo e seu grande representante artístico Henri Matisse, após explicação do contexto histórico e artístico da época desde seu nascimento em 1869. Em seguida, o termo Fauvismo é esmiuçado para então aprofundarmos no artista Matisse que dedicou suas obras a esse grande movimento de vanguarda. Falaremos sobre sua biografia, datas importantes e as diversas formas de expressões artísticas que ele criou ao longo de sua vida. Por fim, discutiremos o Currículo da Cidade de São Paulo, focado na disciplina Arte, no papel do professor, ensinar e aprender Arte no Ensino Fundamental e mais especificamente no quinto ano do ciclo interdisciplinar para então finalizarmos com uma proposta de sequência didática a ser desenvolvida com os estudantes e transformar toda a teoria apresentada nesse trabalho em ação, de maneira lúdica, real, motivadora e interessante para a realidade em que eles estão inseridos.

Palavras-chave: Fauvismo – Henri Matisse - Currículo.

ABSTRACT

This paper addresses the theme Fauvism and one of the biggest exponents Henri Matisse, after an explanation about the historical and artistic context of that time since 1869, the year that he was born. Next, the term Fauvism is developed so that we can talk about the artist Matisse who dedicated his masterpieces to this important Vanguard movement. We are going to talk about his biography, important dates and his many forms of artistic expressions that he created along his life. To conclude, we are going to discuss Sao Paulo's city Curriculum, in Arts, the importance of the teacher, teaching and learning Arts in the Elementary School focused in the fifth grade of the interdisciplinary cycle so then we can finalize with a proposal of Following Teaching to be taught with students and transform all the theory that is showed in this paper into action in a playful way, real, motivating and interesting to their reality of society.

Word Key: Fauvism – Henri Matisse - Curriculum

INTRODUÇÃO

Este trabalho intitulado “Fauvismo: Henri Matisse – uma proposta para o quinto ano do ciclo interdisciplinar” tem como objetivo apresentar o estilo artístico denominado Fauvismo, focando no artista e por fim apresentar uma sequência didática. Serão expostos os principais pontos deste movimento que apesar de ter sido breve deixou sua marca profunda nos movimentos subsequentes.

No primeiro capítulo “Contexto Histórico-Artístico e Fauvismo” abordaremos os principais fatos que marcam a história desde o nascimento do artista em 1869 e o movimento Fauvista.

No capítulo seguinte “Henri Matisse” será tratado o maior expoente deste estilo, artista que trilhou vários caminhos até chegar ao Fauvismo e que, depois do movimento ter se dissolvido não o abandonou completamente, ele continuou a se aprofundar e a investigar na pesquisa da cor como tema da pintura.

“O currículo de Arte da Cidade de São Paulo” é o terceiro capítulo que discutirá o currículo, o papel do professor, como é ensinar e aprender essa disciplina numa escola pública municipal, os Objetos de desenvolvimento sustentável e por fim será apresentada uma sequência didática para o quinto ano do ciclo interdisciplinar.

O trabalho em questão visa discutir sobre o Fauvismo, Henri Matisse e como realizar um trabalho significativo sobre esse tema na aula de arte baseando-se num quinto ano do ciclo interdisciplinar.

CAPÍTULO I

CONTEXTO HISTÓRIO-ARTÍSTICO E O FAUVISMO

Neste capítulo “Contexto Histórico-artístico e o Fauvismo” abordaremos a linha do tempo com os principais fatos que marcaram a história das artes e conceituaremos o movimento de vanguarda do século XX, determinado como Fauvismo.

1.1. Contexto Histórico-artístico

De acordo com Strickland e Boswell (1999), se faz necessário compreender o contexto histórico para podermos melhor entender o movimento artístico, sendo assim começaremos em 1869 com o nascimento de Henri Matisse. Observe a tabela:

1873	Aparecem as primeiras fotografias coloridas
1874	Impressionistas fazem a primeira exposição em grupo
1886	Os impressionistas fazem a última exposição
1889	A torre Eiffel é construída
1891	Gauguin vai para o Taiti
1892	Rodin esculpe Balzac

1893	Difunde-se o Art Nouveau
1895	Os irmãos Lumière introduzem o cinema
1905	Primeira exposição Fauvista. Die Brücke é fundado
1907	Brancusi faz a primeira escultura abstrata
1908	Picasso e Braque fundam o Cubismo
1908-13	Pintores da Ash Cam introduzem o realismo
1910	Kandinsky pinta o primeiro quadro abstrato. Os Futuristas lançam manifesto
1916	Começa o Dadaísmo
1917	De Stijl é fundado
1918	Fundação da Bauhaus
Anos 20	Muralistas mexicanos ativos
1920	Soviéticos abolem o construtivismo
Anos 30	Pintores da American Scene entram em cena
1936	Realistas sociais pintam arte política
1937	Picasso pinta Guernica
1950	Expressionismo abstrato é reconhecido
1954	Morre Henri Matisse

1.2 Fauvismo

O Fauvismo foi um dos primeiros movimentos de vanguarda do século XX, sua existência foi breve, entre 1905 e 1907. Influenciado pelos neoimpressionistas, o que também chamou a atenção do grupo foram as artes africanas, com seu primitivismo, e as orientais com sua forma de representação diferente das convenções ocidentais.

Os primeiros a formarem o grupo fauvista se conheceram no estúdio de Gustave Moureau, eram eles: Henri Matisse, Albert Marquet, Henri Charles Manguin e Charles Camoin. Depois se juntaram ao grupo André Derain, Maurice de Vlaminck, Othon Friesz, Raol Dufy, Kees van Dongen, Georges Braque, entre outros.

Não havia manifesto, teorias ou normas rígidas que o artista devesse seguir e o grupo nem era homogêneo - eles não tinham a intenção de formar

um grupo organizado. A classificação do Fauvismo como um estilo e a nomeação de seus representantes foi dada pela crítica e pelo público. Seus trabalhos foram expostos juntos, na galeria que ficou conhecida como Le cage des fauves - a jaula dos animais selvagens. Há vários relatos conflitantes sobre como e quando a palavra fauve foi primeiro usada. A melhor história é a tradicional: na galeria, o crítico Louis de Vauxcelles notou uma estatueta convencional circundada de todos os lados por pinturas selvagemmente coloridas, o que o levou a exclamar: “Ah, Donatello au milieu des fauves”. (Ah, Donatello entre animais selvagens). Porém há outra versão que diz: [...] “A palavra francesa *fauves* significa um animal selvagem grande, mas também descreve a cor fogaosa e brilhante da juba dos leões; daí a referência aos cabelos ruivos de Matisse!”, (GILOT, 1992, p. 65).

Eram utilizadas cores fortes, saturadas e sem mistura, era comum a distorção dos modelos ou objetos em favor da composição, pois o principal da pintura era a cor em si e não o motivo retratado. A maior contribuição do Fauvismo foi o de ter libertado a cor de seu caráter naturalista. Os motivos fauvistas eram na sua maioria alegres e de caráter puramente decorativos. Como encontramos nesta passagem:

“O entusiasmo pela arte primitiva, a retomada do neoimpressionismo de Van Gogh e Gauguin e a defesa da arte como expressão de estados psíquicos,

12

de impulsos e paixões individuais - contra o registro impressionista da natureza por meio de sensações visuais imediatas -, aproxima o fauvismo do expressionismo alemão, organizado no mesmo ano de 1905 no Die Brücke ('A ponte'). Se isso é verdade (e o fauvismo francês teve, como sabido, grande impacto no movimento alemão), é possível observar derivas diversas nas duas produções de talhe expressionista. Distantes do acento dramático e das figuras distorcidas, caros aos alemães, os pintores franceses elegem a cor, a luz, os cenários decorativos e a expressão da alegria, ao invés da dor e da angústia”. (BIBLIOTECA DE ARTES VISUAIS ITAÚ CULTURAL, 2019, p. 01)

A primeira exposição do grupo Fauvista foi no Salão de Outono em 1905, onde expuseram, além de Henri Matisse:

Albert Marquet (1875-1947)

Pintor francês, reconhecido como desenhista. Integrou o grupo dos *fauves* no Salão dos Independentes, em 1901, e no Salão de Outono, de 1904 a 1906. Em 1910, abandonou a cor pura pelas harmonias sensíveis.

André Derain (1880-1954)

Pintor francês. Um dos principais representantes do fauvismo optou pelo uso de cores puras em suas obras mais características, por volta de 1900, ligou-se a Maurice de Vlaminck e a Matisse. Autor com Matisse de paisagens de Collioure, em 1905.

Georges Rouault (1871-1958)

Pintor francês. Notável por seus traços grossos e negros e pela temática oriunda do catolicismo. Adepto do novo estilo, embora não faça uso das cores brilhantes em suas prostitutas e palhaços.

Maurice de Vlaminck (1876-1958)

Pintor francês. Um dos mais destacados representantes do fauvismo. No início da carreira, adotou mais tarde estilo entre expressionista e realista. O mais importante paisagista francês contemporâneo. Responsável por vibrantes paisagens, construídas, de modo geral, com aplicação de tinta diretamente do tubo sobre a tela.

Raoul Dufy (1877-1953)

Pintor, gravador e decorador francês. Do impressionismo se converte ao fauvismo por influência de Matisse. Dufy destacou-se como um dos expoentes do fauvismo, seu estilo foi marcado pela leveza dos traços e valorização das cores.

Contrastes tonais e a geometrização da forma caracterizaram sua obra. Ainda temos artistas que tiveram uma breve passagem pelo grupo fauvista, tais como:

Charles Camoin (1879-1965)

Pintor francês. Ligado ao grupo dos *fauves* sofreu influência de Cézanne e de Renoir.

Georges Braque (1882-1963)

Pintor francês. Um dos criadores do cubismo. Após uma fase inicial e breve de tendência ainda impressionista, aderiu em 1906 ao fauvismo, com Friesz, e submeteu-se por algum tempo ao impacto da obra de Cézanne. Seu encontro com Picasso, em 1907, foi decisivo para que ambos formulassem um conceito novo de espaço, rompendo com os efeitos de luz dos impressionistas e com a perspectiva naturalista vigente na pintura ocidental desde o Renascimento.

Henri Manguin (1874-1949)

Pintor francês. Companheiro de Matisse na Escola de Belas-Artes integrou o grupo de fauvistas.

Othon Friesz (1879-1949)

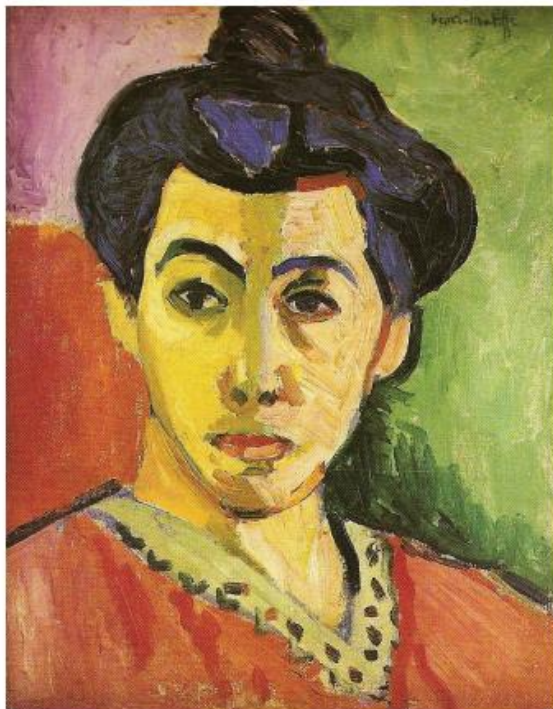
Pintor francês. Representante do fauvismo distanciou-se do movimento em 1908 com uma pintura austera de composições clássicas.

Jean Puy (1876-1960)

Foi um pintor fauvista, conhecido como um dos principais intervenientes deste movimento artístico. Puy é igualmente lembrado como sendo um dos primeiros fauves.

Kees van Dongen (1877-1968)

Em 1902, pintou seu primeiro retrato fauvista. Dois anos mais tarde participou do Salão dos Independentes e começou a trabalhar junto com Vlaminck e Derain. Vollard, Marchand e dono de galeria, se interessou vivamente por sua obra e organizou sua primeira exposição individual. Convidado pelo grupo Die Brücke (A Ponte), viajou para Düsseldorf, onde expôs suas obras junto com as dos expressionistas.



RETRATO DE MADAME MATISSE
CONHECIDO COMO A FRONTEIRA VERDE 1905

Imagem 1

Por fim, de acordo com Frazão (2019), o Fauvismo foi o primeiro movimento moderno do século XX, essa corrente artística teve seu nome derivado do uso das cores fortes e chocantes, assim como livre tratamento da forma de representação do mundo. A obra acima demonstra a primeira pintura considerada Fauvista, é da mesma época da exposição no Salão dos Independentes, que encabeça a “rebelião” dos *fauvistas*.

CAPÍTULO II

HENRI MATISSE

Neste capítulo intitulado “HENRI MATISSE” abordaremos a biografia do artista, que de acordo com Diana (2017), foi pintor, escultor, decorador, ilustrador, gravurista e até professor de artes, no entanto, seu maior legado foi o de ter libertar a cor de sua função de segundo plano para destacá-la como elemento pictórico importante na composição. Abordaremos as datas importantes de sua trajetória, suas pinturas, influências mediterrâneas, painéis decorativos, livros ilustrados, colagens, esculturas e a capela do Rosário.

2.1 Datas

1869: 31 de dezembro em Côteau-Cambrésis, no norte da França, nasce Henri Émile Benoit Matisse.

1882: Estudos no Liceu de San Quentin.

1887: Início dos estudos em Direito.

1889: Primeiro emprego de advogado no consultório de Mestre Duconseil em Saint-Quentin.

1890; Uma apendicite o retém no leito durante um ano. A mãe oferece-lhe um estojo de pintura. Primeiras cópias de quadros. Frequentava os cursos de desenho da escola Quentin de La Tour, continuando seu trabalho de escrevente.

1891: Viagem a Paris: estudos preparatórios para admissão à Escola de Belas Artes de Paris na Académie Julian onde ensinam Bouguereau e Ferrier.

1892: Prefere o estúdio de Gustave Moreau onde encontra Albert Marquet, Rouault, e depois, um pouco mais tarde, Camoin e Manguin.

1894: Nascimento de sua filha Marguerite, com cuja mãe só se casará em 1898.

1895: Gustave Moreau, apreciando seus trabalhos, o aceita como seu discípulo. Viagem à Bretanha. Instala-se no n.º 19 do Quai Saint-Michel.

1896: Expõe, com sucesso, no Salon da Société Nationale des Beaux-Arts de que é membro associado: *La Liseuse* é comprado pelo Estado. Segunda viagem à Bretanha onde encontra John Russel, amigo de Van Gogh e de Monet.

1897: Morte de Mallarmé e de Gustave Moreau. Exposição dos Nabis na casa de Durand-Ruel. Pinta com modelo com Marquet. Compra de Vollard *Les Trois Baigneuses* de Cézanne (que oferecerá ao Petit Palais em 1936), um gesso de Rodin e uma tela de Gauguin.

1898: Casa-se com Amélie-Noémi-Alexandrine Parayre.

1900: Grandes dificuldades financeiras. Trabalha com Marquet na decoração do Grand Palais. A sua mulher abre uma loja de modas. Nascimento de seu filho Pierre.

1901: Expõe no Salão dos Independentes.

1902: Expõe na casa Berthe Weil. Retrospectiva Toulouse-Lautrec.

1903: Fundação do Salão de Outono onde expõe com Rouault e Derain. Retrospectiva Gauguin, morto nesse ano. Primeiras gravuras a água-forte.

1904: Primeira exposição pessoal na casa Vollard. Estadia de Verão em Saint-Tropez junto de Signac e de Cross. Experimenta a técnica neoimpressionista.

1905: Expõe Luxo, Calma e Volúpia que Signac compra. No Salão de Outono rebenta o escândalo dos Fauves. Mulher de Chapéu, que é a bandeira deles, é comprada pelos Stein.

1906: Expõe A Alegria de Viver nos Independentes. Visita Biskra na Argélia. Morte de Cézanne. Mostra uma escultura negra a Picasso. Primeiras litografias e gravuras.

1907: Troca de quadros com Picasso que trabalha nas Demoiselles d'Avignon. Luxo 1 é exposto no Salão de Outono. Visita Pádua, Florença, Arezzo e Siena.

1908: Abertura de uma academia nos Invalides. Viagem à Alemanha. Exposição em Nova Iorque, Moscou (La Toison d'Or = O Velo de Ouro) e Berlim. Pinta a Mesa de Jantar Vermelha.

1909: Compra uma casa em Issy-les-Moulineaux. Chtchukine encomenda-lhe A Dança e A Música.

1910: Viagens para a Espanha.

1911-12: Viagem a Moscou para instalação de A Dança e A Música. Estuda os Ícones. Várias viagens a Tânger com Marquet e Camoin.

1913: Exposições das pinturas marroquinas na casa Bernheim-Jeune. Participação na Secessão de Berlim, na Armory Show em Nova Iorque, Chicago e Boston.

1914: As obras expostas em Berlim são apreendidas. Encontra Juan Gris refugiado em Collioure e ajuda-o financeiramente. Instala-se no Quai Saint-Michel. Pinta Notre-Dame e Porta-Janela em Collioure.

1915: Exposição em Nova Iorque.

1916: Exposição em Londres. Primeiro Inverno em Nice.

1918: Encontra Renoir em Cagnes. Expõe com Picasso na Galerie Paul Guillaume. Morte de Apollinaire.

1919: Exposição em Londres. A Mesa Preta, com Antoinette como modelo.

1920: Executa cenários e indumentária do Chant du Rossignol para os Ballets russos de Diaghilev. Verão em Londres e depois em Étretat.

1921: Desloca-se entre Étretat e Paris.

1922: Série das Odaliscas.

1924: Exposição em Nova Iorque, retrospectiva em Copenhague.

1925: Viagem à Itália. Figura Decorativa em Fundo Ornamental.

1927: Recebe o Prêmio Carnegie em Pittsburg. Exposição na casa de seu filho Pierre Matisse em Nova Iorque.

1930: O Dr. Barnes encomenda-lhe A Dança. Albert Skira pede-lhe que ilustre as Poesias de Mallarmé. Viagem ao Taiti, Nova Iorque e São Francisco. Regresso por Suez. Membro do júri do Prêmio Carnegie. Picasso recebe este, depois dele.

1931: Ilustra as poesias de Mallarmé, expõe em Paris, Basileia e Nova Iorque.

1932-33: Segunda versão de A Dança e viagem a Merion para se instalar.

1934-35: Lydia Delectorskaia posa para Nu Cor-de-Rosa.

1937: Cenário para Rouge et Noir dos Ballets russos. Sala especial para a exposição dos Mestres da arte independente no Petit Palais.

1938: Cenografia e vestuário para o ballet “Vermelho e Negro”, de Chostakovich, exposições com Picasso e Braque em Oslo, Estocolmo e Copenhague.

1940: Separa-se de Amélie. Pinta A Blusa Romena e O sonho.

1941: Operado de uma grave afecção intestinal na clínica do professor Leriche, em Lyon. Ilustração do Florilège des Amours de Ronsard e de Pasiphae de Montherlant.

1943: Instala-se em Vence, villa Le Rêve, onde residirá até 1948.

1944: Começa a série dos papéis a guache e colados que formam a ilustração de Jazz publicado por Tériade em 1947. Trabalha na ilustração das Fleurs du Mal de Baudelaire. A Senhora Matisse é presa e a sua filha deportada por atos de resistência.

1945: Retrospectiva no Salão de Outono. Expõe com Picasso no Victoria and Albert Museum, em Londres. Expõe na casa de Maeght as suas recentes telas com fotografias dos estados sucessivos delas.

1947: Recebe a Legião de Honra. Morte de Bonnard e de Marquet.

1948: Decora a capela do Rosário do convento dominicano de Vence.

1950: Grande prêmio de pintura na XXV Bienal de Veneza.

1951: Inauguração da Capela de Vence. Léger executa os vitrais da igreja de Audincourt. Exposições no Museu de Arte Moderna de Nova Iorque, em Cleveland, Chicago, São Francisco e Tóquio.

1952: Inauguração do Museu Matisse em Cateau-Cambrésis. Série do Nu azul.

1954: 3 de novembro; morte de Henri Matisse. Repousa no cemitério de Cimiez num terreno oferecido pela cidade de Nice.

2.2 Biografia

Henri Émile Benoit Matisse nasceu em 31 de dezembro em Cateau-Cambrésis, no norte da França, seu pai era negociante de cereais e como um provinciano seu destino era o de ajudar o negócio da família. De acordo com Frazão (2019), aos 18 anos foi enviado a Paris para estudar Direito, ao terminar seus estudos voltou para sua cidade onde logo arranhou emprego em um escritório de advocacia. Como na época não existia a datilografia para agilizar o serviço, ele tinha de copiar os documentos manualmente e como era uma tarefa ingrata, para se divertir, Matisse colocava nos documentos fábulas de La Fontaine. Aos 21 anos teve uma crise de apendicite, o que o obrigou a ficar na cama se convalescendo por algum tempo e para se distrair sua mãe o presenteou com uma caixa de tintas e um livro– o Manual Geral de pintura a óleo de Goupil.

Segundo Diana (2017), Matisse acabou tomando gosto por esse passatempo e começou a dedicar pelo menos uma hora antes do trabalho para a pintura. Teve também instruções de mestres da escola têxtil de Saint-Quentin. Não foi fácil convencer seus pais de que o que queria era ir para Paris estudar pintura, eles não acreditavam que esta podia ser uma carreira mais estável do que a de advocacia. Em 1892 Matisse finalmente chega a Paris, com o consentimento de seus pais, para estudar pintura.

Seu início foi tardio, já tinha quase 23 anos, o que difere de muitos grandes artistas que desde a infância já desenhavam, estudavam pintura e já tinham tido maior contato com arte do que o já adulto Henri Matisse.

Quando em Paris se matricula na Académie Julian para se preparar para os exames da École des Beaux-Arts, acreditando que assim conseguiria abrir as portas para uma carreira tranquila e bem sucedida à maneira tradicional.

Na Académie Julian ouviu de seu professor, o artista Bouguereau, que nunca conseguiria desenhar. De tanto ter de ficar copiando coisas sem sentido, Matisse deixou a Académie. Começou a trabalhar por conta própria no pátio da École des Beaux-Arts, onde esperava que algum professor o visse e o aceitasse como aluno.

Assim aconteceu com Gustave Moreau, que mesmo Matisse não passando em todos os testes, foi admitido em sua classe. Lá conheceu Albert Marquet, Henri Charles Manguin e Charles Camoin, os primeiros a se juntarem no movimento fauvista. Matisse passou vários anos sendo aluno de Gustave Moreau, quando o seu mestre faleceu, o professor que o substituiu pediu que ele se retirasse da aula, pois já estava muito velho para frequentá-las. Após sua saída da École des Beaux-Arts abre um ateliê com André Derain.

Matisse ao contrário dos outros, não desprezava os grandes mestres, ia pacientemente ao Louvre copiá-los, sempre experimentou diversos estilos e teve uma grande base teórica, isso fez com que quando abriu sua escola de pintura, os alunos ficassem surpresos ao encontrarem um professor tradicional ao invés de um maluco liberal. Ele levava tão a sério seus princípios e tinha uma postura tão correta que acabou sendo o líder natural dos Fauvistas e certa vez André Derain pediu a Matisse que fosse a sua casa convencer seus pais de que a carreira de artista era respeitável.

No começo de sua carreira passou por algumas dificuldades financeiras, o que o fez trabalhar como decorador de frisos e sua esposa a abrir uma loja de moda para ajudar no orçamento. Ao começar expor no Salão da Sociedade Nacional de Belas Artes e ter um quadro comprado pelo governo para a casa presidencial, a tela “A leitora”, sua carreira começa fluir e é convidado a se associar na Sociedade Nacional de Belas Artes. Contudo quando o Fauvismo explodiu no Salão de Outono, os membros da Associação ficaram tão chocados que expulsaram Matisse.



A LEITORA 1894

Imagem 2

Porém, nada desanimava a fé de que este era o seu caminho, continua com sua disciplina invejável e sua curiosidade permanente em busca de um estilo próprio fazendo com que ele seja reconhecido como um supremo colorista e idealizador de uma arte tranquila, harmoniosa e agradável, não sendo influenciado e nem abalado pelos acontecimentos do seu tempo. Era um artista cuidadoso, prudente e paciente, que não descansava nunca. Seus trabalhos eram elaborados a partir de muitos estudos e experimentos (na maioria em tamanho natural). Por tudo isso Matisse é considerado, ao lado de Picasso, um dos grandes gênios da pintura do século XX.

Tucker (1999) diz que a posição central de Matisse na arte Moderna foi sustentada e conquistada porque ele conhecia as boas e essenciais qualidades em cada ramo das artes plásticas, assim como isolar e desenvolver tais qualidades.

Tanto no quadro de cavalete quanto na decoração mural ou desenho feito por diferentes meios, a atitude do artista com essas modalidades estava fundamentada na independência delas. Respeitando a tradição, seus meios e feitos, atitude de pensamento, método de trabalho adequado, o fator que as unifica consiste apenas na confiança e intuição do artista.

2.3 Pinturas

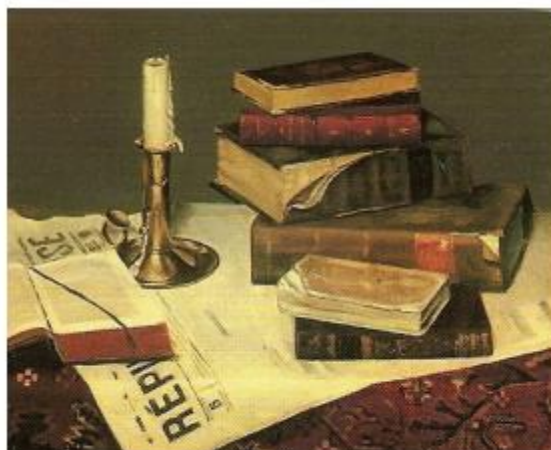
No início de sua carreira Matisse tinha certa influência de Cézanne, Gauguin, Van Gogh e os pós-impressionistas. Começou com um estilo que se aproximava dos Impressionistas e sua primeira obra exposta foi “A mesa de jantar”. Antes de iniciar o movimento que iria mudar de vez sua carreira, flertou com influências sofridas por Chardin, como na obra “Mesa com livros”; Cézanne, de quem comprou obras, cuja influência repercute na tela “Homem nu ou escravo”; com Paul Signac arrisca uma tendência pontilista onde podemos ver em “Luxo, Calma e Volúpia”. Até chegar à primeira obra considerada Fauvista como “Retrato de madame Matisse”, ver imagem 1, conhecido como “A fronteira verde”.

Sempre em busca de um estilo que lhe agradasse, Matisse sob influência de Juan Gris pesquisou o Cubismo no intitulado “A lição de piano” Embora tenha experimentado diversos estilos, Matisse acabou preferindo criar o seu, uma simplificação da forma cada vez maior e o emprego de cores distintas da realidade, mas de acordo com uma ordem interior. Como disse para seus alunos nas aulas que deu entre 1907 e 1909: “Não se devem estabelecer relações de cor entre o modelo e o quadro; deverá considerar unicamente a equivalência existente entre as relações de cor de seus quadros e as relações de cor do modelo”, tradução de Berta Silveira (1995).



A MESA DO JANTAR 1897

Imagem 3



MESA COM LIVROS 1890



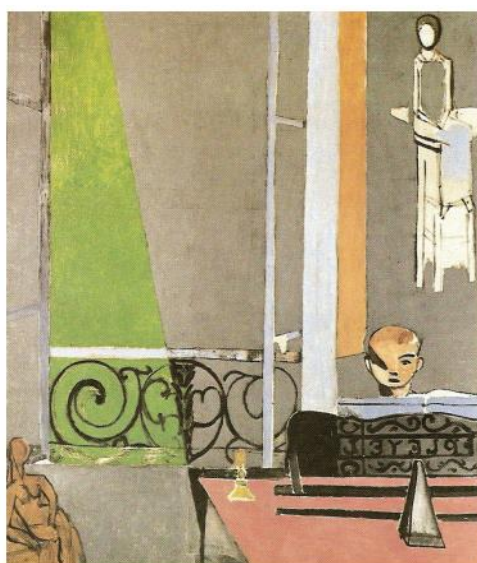
HOMEM NU OU ESCRAVO 1900

Imagem 4

Imagem 5



LUXO, CALMA E VOLÚPIA 1904



ALICÇÃO DE PIANO 1916

Imagem 6

Imagem 7

Após a exposição Fauvista no Salão de Outono de 1905, o escândalo *fauve* foi inevitável, Matisse foi ridicularizado, mas não cedeu as críticas e continuou aprofundando cada vez mais seus estudos relativos a cor e a simplificação das formas, dando um caráter decorativo às suas obras, sem se preocupar com problemas, angústias ou turbulências. Sua maior preocupação era de que seus quadros fossem um descanso para os olhos, um paraíso perdido que se podia contemplar através da tela. Matisse ia se interessando cada vez mais pelas possibilidades da cor como elemento pictórico que poderia ser utilizada como planos justapostos. Podemos perceber isto na obra “A alegria de viver” e nesta análise de Gênios da Pintura (1967):



A ALEGRIA DE VIVER 1905

Imagem 8

Matisse é chamado de apóstolo de formas otimistas, pois toda sua pintura apresentada com pinceladas vibrantes, amplos planos chapados, serenos ou alegres, quentes e atraentes. Sua obra é encantada e envolvida pela luz. A essência de suas obras obedece a uma exigência que é a composição. Tudo é sacrificado à exigência formal, ou seja, objetos e pessoas ocupam o lugar na tela e se materializam seguindo a determinação da estrutura.

Deste modo, tudo que é colocado na obra é apenas um pretexto que o artista usa para construir composições formalmente impecáveis. Eles estão no quadro, não somente pelo valor de sua forma, e tanto isso é demonstrado que Henri Matisse em sua fase adulta praticamente sai dos recintos fechados para buscar inspirações, ele retrata recintos internos, onde cada recanto pode ser ocupado por algum objeto.

E pouco interessa ao artista se as formas que preenchem os ambientes sejam emprestadas por naturezas-mortas ou pessoas. A vibração das tintas puras, com intensa claridade, revela o temperamento juvenil do mestre, com enfoque na cor como linguagem única, e a forma, a melhor maneira de difundir a mensagem do otimismo, colhida nos aspectos do dia a dia da vida, depurados pela pureza pictórica, desinteressada pelo conteúdo.

2.4 Influências Mediterrâneas

Em 1906 Matisse faz uma viagem para a Argélia, onde comprou telas e cerâmicas, objetos que o faz se interessar cada vez mais pelos padrões decorativos. Matisse ainda voltaria à Argélia mais duas vezes, em 1912 e 1913, junto com a viagem que fez ao Marrocos; foram experiências que repercutiram em telas que retratam odaliscas e em outra com motivos de estampas.



O CAFÉ ARÁBE 1913

Imagem 9



O RIFENHO EM PÉ 1913

Imagem 10



ODALISCA COM CALÇAS CINZA 1912

Imagem 11

ODALISCA SENTADA COM BRAÇOS PARA CIMA
(POLTRONA COM LISTRAS VERDES) 1923

Imagem 12

2.5 Janelas

Matisse sempre se interessou muito por janelas e o que elas podiam revelar, as vistas das janelas ora podiam enganar o espectador com fusões da decoração para com o exterior, ora podiam mostrar uma paisagem ao longe.



JANELA ABERTA, COLLIOURE 1905

Imagem 13



HARMONIA EM VERMELHO 1908

Imagem 14

2.6 Painéis decorativos

Suas obras-primas foram os painéis decorativos “A dança” e “A música”, feita por encomenda de um colecionador russo chamado Serguei Schuskin, que há havia comprado “Harmonia em Vermelho” e pretendia decorar as escadarias de sua casa. Matisse surpreende com painéis que alcançavam um novo patamar em sua carreira, as formas são compostas com a máxima economia de meios e com a máxima exploração da cor. Schuskin, porém, hesita em colocar os painéis em sua casa por achar que havia muitos nus e que isso era indecoroso.

Após certa mágoa de Matisse e remorso de Schuskin, este volta atrás e finalmente pendura os painéis. Em 1930, Alfred J. Barnes lhe encomenda a decoração de três grandes vitrais para a fundação que leva seu nome numa cidade da Pensilvânia nos Estados Unidos, este como Schuskin, também havia adquirido obras de Matisse. A possibilidade de casar sua pintura com uma utilidade decorativa (coisa que ele sempre almejou), fez com que Matisse retomasse o tema de “A dança”. Apesar de trabalhar na França, Matisse fez questão de fazer o painel em escala real, mas deram a medida errada dos

espaços – o que só foi percebido na colocação – e Matisse teve de refazer o trabalho. O painel abaixo foi recolhido e não há qualquer reprodução colorida da versão definitiva – decisão tomada pelo proprietário.



A DANÇA ESTUDO PREPARATÓRIO 1910



A DANÇA VERSÃO DEFINITIVA 1910



A DANÇA I ESTUDO PREPARATÓRIO 1930



A DANÇA 1930-32

Imagem 15

De acordo com Barbosa (2009), além do painel “A dança” ele também deixou de lado a pintura, nos anos 40, e entregou-se apenas a trabalhos decorativos, como os cartões para as tapeçarias Polinésias e maquetes para painéis estampados sobre linho. Expressão e decoração, para Matisse, seria uma mesma unidade, uma mesma coisa, o último termo estaria condensado no primeiro. A lição que ele nos deixou é que um grande artista tem de olhar para a vida sem nenhum preconceito, e as obras de Matisse e sua trajetória comprova esse ponto de vista.

2.7 Livros ilustrados

Matisse por volta dos anos 30 é convidado a ilustrar uma nova edição dos poemas de Mallarmé, pelo editor suíço Albert Skira. Suas ilustrações consistiram em uma série de gravuras que eram uma composição gráfica a favor do livro, já que o texto formava uma área “preta” ele decidiu ilustrar em “branco”. Os desenhos eram feitos com linhas bem finas, complementando o texto e as margens para não confrontarem com a massa preta da mancha gráfica. As imagens fugiam das habituais encontradas nas suas telas, ele fez um cisne, um barco, uma cabeça feminina com cabelos encaracolados em volta e os retratos de Edgar Allan Poe e Baudelaire.

Após este empreendimento Matisse ainda ilustrou *Ulisses* de James Joyce, *Pasiphaé* de Henry de Montherlant (que neste caso era o contrário das ilustrações de Mallarmé - ilustradas em preto - já que o texto continha muitas áreas em “branco”), uma antologia de poemas de amor de Ronsard, poemas de Charles d’Orleans (neste ele ilustrou, selecionou os poemas e os escreveu a mão) e o ponto máximo de seu trabalho como ilustrador de livros, foi o seu próprio: *Jazz*. Matisse também ilustrou mais quatro livros não muito mais importantes que estes mencionados acima. *Jazz* foi iniciado em 1943 e publicado em 1947, Matisse ilustrou e o escreveu à mão. O texto também foi uma criação sua e consistia em reflexões sobre arte, amor entre outras coisas. A função do livro era simplesmente visual, que continham suas memórias sobre circo, folclore e viagens. Como vemos nas imagens: “Cavalo, tratador e palhaço”, “O enterro de pierrot”, “A lagoa”, “O cowboy”, “Icaro” e “O destino”.



PASIPHAÉ ABRAÇANDO UMA OLIVEIRA 1952



TÉNÉBRES DE MOI-MÊME, JE M'ABANDONNE À VOUS 1944

Imagem 16



CAVALO, TRATADOR E PALHAÇO 1947

Imagem 17



O ENTERRO DE PIERROT 1943

Imagem 18



A LAGOA 1944

Imagem 19



O COWBOY 1943-44

Imagem 20



ICARO 1943

Imagem 21



O DESTINO 1946-47

Imagem 22

Imagem 23

2.8 Colagens

Devido a problemas de saúde (uma grave cirurgia no estômago), seus últimos anos foram passados principalmente na cama, não podendo ficar muito tempo em pé, Matisse se viu obrigado a deixar a pintura um pouco de lado e passa a desenvolver uma técnica que consistia em pintar papéis com guache, recortá-los e depois colá-los em algum suporte. Isso possibilitou que ele não parasse totalmente de produzir e de investigar a cor como sempre aconteceu em sua carreira.

Matisse já havia utilizado essa técnica no processo de elaboração do quadro “A Dança” e no livro ilustrado Jazz. O que conferia originalidade ao processo das colagens de Matisse era justamente o pioneirismo em elevar este trabalho manual e muitas vezes desprezado ao nível de arte. Quando começou com esta técnica, ela era somente um auxiliar na diagramação dos murais, depois ele utilizou a técnica em tapeçarias, mantas, cerâmicas e vitrais. Suas colagens revelam cores fortes, formas simples e cheias de movimento que caracterizam seu estilo como em “Nu azul” e chegam até a penetrar no abstracionismo como em “O caracol”.



Imagem 24



NU AZUL 1952

Imagem 26

Imagem 25



O CARACOL 1953

Imagem 27

2.9 Esculturas

Henri Matisse também enveredou pelo mundo da escultura, somente dez anos após ter iniciado sua carreira como pintor, não objetivando a monumentalidade e nem impressionar as pessoas. Suas esculturas são pequenas e transmitem calma, sua falta de habilidade técnica não comprometeu o desenvolvimento de peças interessantes e com um estilo entre o tradicional e seu estilo próprio, apesar de ter se esforçado muito para conseguir se acostumar com o trabalho tridimensional.

Sua ideia era de que as esculturas o ajudassem na pintura, e muitas de suas obras saíram de quadros como a peça “Nu reclinado”. Temos uma visão mais abrangente das esculturas de Matisse, que segundo Tucker (1999), até 1990, com exceção da obra figurativa e acadêmica, a maior parte das pinturas de Matisse havia sido paisagens, interiores e naturezas-mortas. Eles estava vivenciando uma série de influências e estilos, sem encontrar uma área grande o bastante para conter-lhe a ambição crescente. Matisse iniciou na escultura porque queria incorporar a figura a sua arte, e ela era o modo mais direto de aproximar-se dela, o artista precisava da continuidade, do prolongamento do trabalho, em seus dois primeiros projetos de escultura principais, que são eles “O jaguar – segundo Barye” e “O escravo”.

O autor ainda afirma que ele buscava estabilidade psicológica numa época em que suas ideias sobre pintura estavam mudando num ritmo muito

acelerado, ele buscava luz e sombra num objeto, para munir-se de uma experiência cada vez mais difícil de recapturar na pintura, uma vez que ele havia aceitado a tendência histórica à planaridade que tinha iniciado com o impressionismo.

Por fim, nessa época, a escultura lhe proporcionava uma área para expressão de suas emoções e sentimentos de uma violência e intencidade que jamais reaparecerão tão abertamente em sua obra. O primeiro grupo de escultura que o artista fez, entre os anos de 1899 e 1903, foram: “O jaguar”, “O escravo”, “Busto de uma mulher velha”, “Estudo de um pé”, “Cavalo”, “Ecorché”, “Madeleine I e II”, exibe um grande leque de temas e tratamento únicos e extremamente expressivos em sua arte.



NU RECLINADO I 1907

Imagem 28



O ESCRAVO 1900-04

Imagem 29



FIGURA SENTADA COM MÃO
DIREITA NO CHÃO 1908

Imagem 30



A SERPENTINA 1909

Imagem 31



AS COSTAS I 1909

Imagem 32

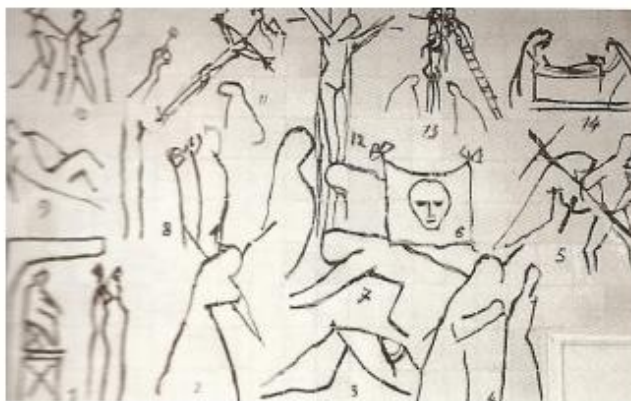


CABEÇA DE JEANNETTE I, II, III, IV E V 1910-13

Imagem 33

2.10 Capela do Rosário

Matisse quando sofreu a cirurgia no estômago e já perto de seus anos finais foi cuidado por uma freira, chamada Monique Bougeois, que o auxiliava na tarefa dos papéis recortados e acabou o encarregando de cuidar da decoração da capela das freiras dominicanas em Vence. Tarefa essa que ele acatou com muito gosto, considerou como o maior empreendimento de sua vida e que tinha muita relação com seus trabalhos decorativos. Para a capela, Matisse, elaborou vitrais coloridos que refletem nos painéis de azulejo cores combinando amarelo, verde e azul que fazem uma referência a Árvore da Vida, painéis em azulejo com motivos de São Domingos, a Virgem e o Menino e a Via Crucis, todos desenhados somente com traços pretos característicos de seu estilo, para absorverem a luz dos vitrais. E ainda desenhou os instrumentos da liturgia.



VIA CRUCIS



A VIRGEM E O MENINO

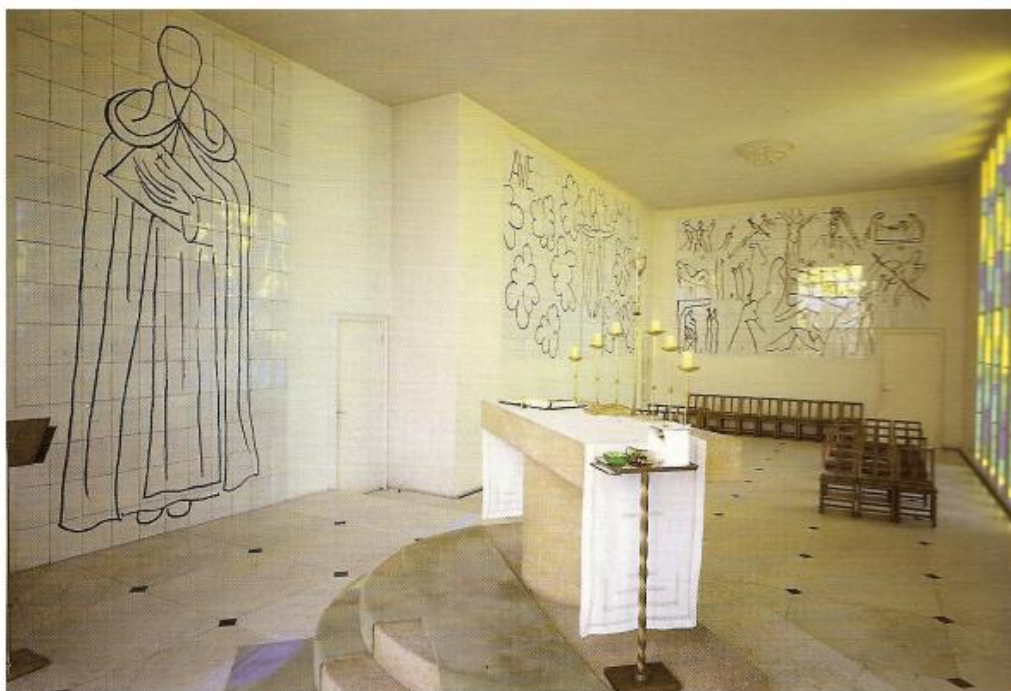
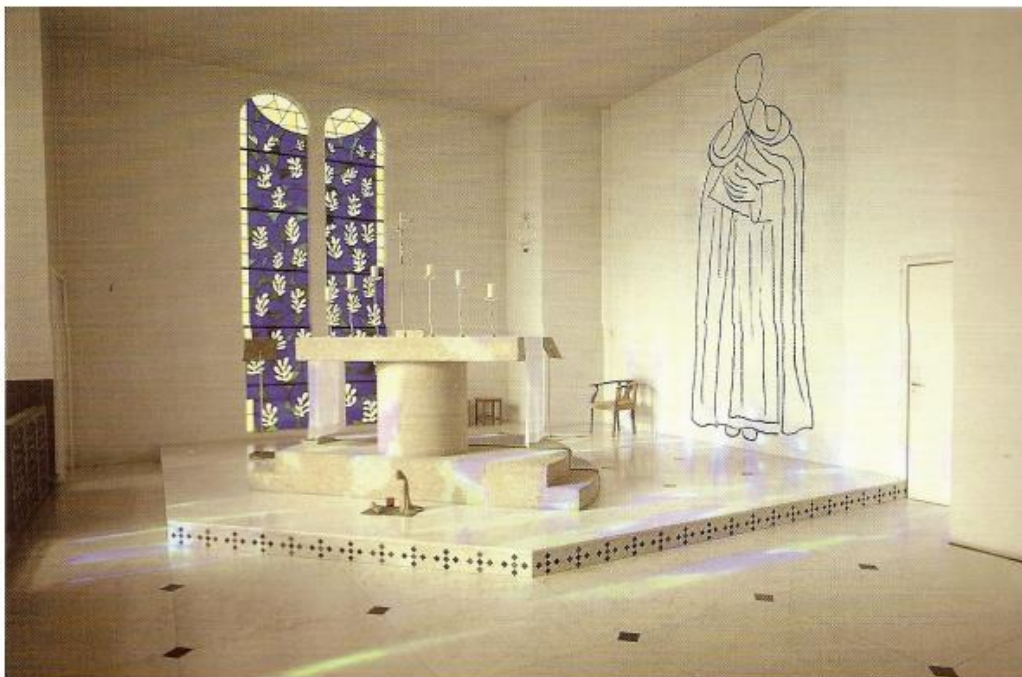
Imagem 34

Imagem 35



VITRAL A ÁRVORE DA VIDA

Imagem 36



VISTAS DO INTERIOR DA CAPELA DO ROSÁRIO

Imagens 37 e 38

Por fim, apesar de ter tido início tardio, Henri Matisse foi um artista muito produtivo e ativo, sempre em busca do seu estilo, teve muitas experiências com diversos artistas e fez as suas próprias. Fez pinturas, esculturas, decorações, ilustrações, tapeçarias, cerâmicas, gravuras, colagens e desenhos. Quando a doença já o incapacitava de trabalhar em pé, ele arranhou uma maneira de se manter produzindo: suas colagens são cheias de energias e cores.

Já nos anos finais, Matisse mais do que nunca produziu e fez seu maior empreendimento: a decoração da capela do Rosário em Vence. Isto prova mais do que nunca que ele merece o lugar de destaque que recebeu quando, por exemplo, o Museu de Arte Moderna de Nova Iorque inaugurou com um grande acervo seu e uma retrospectiva, isto comprova que o artista é um dos maiores pintores do século XX.

CAPÍTULO III

O CURRÍCULO DE ARTE DA CIDADE DE SÃO PAULO

Nesse capítulo intitulado “O currículo de Arte da cidade de São Paulo” abordaremos o currículo como o próprio título diz, com o objetivo de propor uma sequência didática sobre Henri Matisse e o Fauvismo para os alunos do quinto ano do Ensino Fundamental I do ciclo interdisciplinar.

3.1 Currículo de Arte para a cidade de São Paulo e o professor

De acordo com São Paulo (2017), o ponto de partida ao se pensar em currículo é sublinhar que o professor é seu mediador, o agente que o movimenta pela ação. Essa mediação não deve ser mecânica entre os documentos oficiais que dispõem acerca do ensino de Arte, a legislação vigente e os estudantes.

O professor ao pensar no currículo deve se inserir num permanente processo de criação, de maneira lúdica, criativa, inventiva, com fruição e nutrição estética, ou seja, deve ser um mediador ativo.

“As ações artísticas propostas e compartilhadas in loco entre professor e estudantes tornam as

escolas vivas, em movimento constante de diálogos entre Arte e sociedade; elas trazem de volta ao(a) professor(a) sua função de artista, de artista/docente. Com isso, o(a) professor(a) de Arte não se entende somente como o intermediário, um mediador, um facilitador entre o mundo da Arte e o mundo da escola; ele(a) é também uma fonte viva para que estudantes experienciem de maneira direta as relações entre o circuito social da arte e a escola” (SÃO PAULO, 2016, p.19)

Ao pensarmos nas formações e experiências tão heterogêneas dos professores da rede pública municipal, o currículo nos permite “a possibilidade de criar percursos de aprendizagem com ênfase em sua linguagem de formação específica, focalizando conceitos e práticas gerais da área de Artes”. (SÃO PAULO, 2017, p.64)

Deste modo, o currículo acolhe as necessidades dos profissionais, coloca o professor como mediador de todo o processo ensino-aprendizagem e possibilita a iniciação, desenvolvimento, assim como o aprofundamento artístico nas quatro linguagens pelos estudantes.

3.2 Ensinar e aprender Arte no Ensino Fundamental

O primeiro ponto que o currículo destaca é a autonomia da Arte como componente curricular, ela não é um tema transversal ou um acessório das demais disciplinas. Segundo São Paulo (2017), o ato de ensinar e aprender Arte no Ensino Fundamental transcorre no âmbito de seus conhecimentos específicos e não como auxiliar de outros estudos.

Ao ensinarmos Arte desenvolvemos em nossos meninos e meninas a leitura da língua estética do mundo, aproximando-os dos signos sonoros, visuais, motores, textuais, gestuais, táteis e verbais que levam a estesia de nossos sentidos à estética das criações. Arte é o componente curricular capaz de compreender a cultura em sua dimensão estética, porém ela é muito maior que isso, pois com ela incluímos “a resignificação, a expressão, a vigília criativa, a manipulação inventiva dos elementos que constituem as linguagens artísticas e as relações entre arte e vida, arte e sociedade, bem como arte e identidade”. (SÃO PAULO, 2017, p. 66)

A experiência artística na escola promove o exercício da liberdade, tanto na forma dos signos culturais quanto no aspecto criativo. Arte para o mundo, mas seu território é o universo e nele tudo é possível existir, há múltiplas e diversas possibilidades ao trazemos para dentro da unidade escolar respeitando os tempos e espaços.






3.3 O ensino de arte no quinto ano do ciclo interdisciplinar

São Paulo (2017) diz que neste ciclo a relação da Arte não ocorrerá somente interdisciplinarmente, mas também de modo intradisciplinar. O professor permitirá um trabalho com todas as linguagens, possibilitando movimento dentro e fora da linguagem, objetivando a repercussão no outro e em si, a reflexão e o diálogo entre as diversas áreas e componentes curriculares, sempre em consonância com as relações, contexto e ampliação de saberes.

Deste modo, escolhemos o quinto ano da rede pública municipal da cidade de São Paulo para preparar uma sequência didática considerando o currículo e o Fauvismo discutido nesse trabalho.

O quadro abaixo, retirado do Currículo da Cidade – página 84 demonstra os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o 4º ano do Ensino Fundamental I, ciclo interdisciplinar, no campo das Artes Visuais.

ARTES VISUAIS

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Elementos da linguagem	(EF04A01) Identificar alguns elementos estruturantes das artes visuais.	
		(EF04A02) Fazer escolhas e uso de elementos da linguagem e articulá-los.	
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Produções artísticas locais, regionais, nacionais e internacionais	(EF04A03) Conhecer e interagir com obras artísticas originais em instituições culturais.	
		(EF04A04) Estabelecer relações entre a produção artística e a cultura visual de diferentes tempos, locais e contextos.	
	Arte e sociedade	(EF04A05) Conhecer e se perceber na interação artística e estética com o outro.	 
	Registros formais e não-formais	(EF04A06) Aprender a fazer registros a partir de objetos artísticos e ações efêmeras nas manifestações artísticas.	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Registros formais e não-formais	(EF04A07) Produzir artisticamente, utilizando diferentes materialidades e procedimentos.	
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Produções artísticas locais, regionais, nacionais e internacionais	(EF04A08) Conhecer e explorar diferentes repertórios da linguagem, analisando os papéis de profissionais das artes visuais e suas funções na construção e produção do conhecimento em arte.	

A sequência didática sobre Henri Matisse e o Fauvismo considera todos os itens mencionados anteriormente em relação ao currículo de Arte, ao papel mediador do professor, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, assim como os campos conceituais, objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

3.4 O Currículo e os Objetos de Desenvolvimento Sustentável

O currículo da cidade de São Paulo incorporou os Objetos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) pactuados na Agenda 2030 pelos países-membros das Nações Unidas. Eles são de extrema importância, pois são trabalhados como temas inspiradores de maneira conjunta e articulada com os objetos de aprendizagem.

Professores e estudantes são os protagonistas na materialização das ODS que tem como objetivo promover maior cooperação entre a comunidade escolar e os diferentes atores sociais, assim como compartilhar conhecimento e prática.

Para a sequência didática de Henri Matisse e o Fauvismo para o quarto ano do Ensino Fundamental I serão abordados os seguintes ODS: educação de qualidade; paz, justiça e instituições eficazes; redução das desigualdades e emprego digno e crescimento econômico.

O primeiro objetivo “Educação de Qualidade”, de acordo com a Agenda 2030 (2019), visa à promoção de uma educação inclusiva, igualitária e baseada nos princípios de direitos humanos e desenvolvimento sustentável. O empoderamento dos indivíduos ampliando as oportunidades das pessoas mais vulneráveis.



Imagem 39

Já o segundo, “Paz, justiça e Instituições Eficazes”, promove sociedades pacíficas, inclusivas e fortes para o desenvolvimento humano sustentável e proporcionar a justiça baseados no Estado de Direito.



Imagem 40

“Redução das desigualdades” é o terceiro item abordado no currículo na parte de Artes Visuais, tem como objetivo reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles, expandindo as possibilidades e habilidades das pessoas.



Imagem 41

Por fim, o último ODS é “Emprego decente e crescimento econômico”, que segundo a Agenda visa promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, o emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos.



Imagem 42

Os ODS visam um processo ensino-aprendizagem relacionado com o mundo real no qual a sociedade contemporânea está inserida, quando o professor de Arte trabalha com todas as linguagens, possibilita que elas se movam dentro e fora da linguagem, “permitindo assim a reflexão, à repercussão em si e no outro, o dialogo entre as áreas e os componentes curriculares, observando: o contexto, a ampliação de saberes e as relações”. (SÃO PAULO, 2017, p. 83)

3.5 Sequência Didática

Para que essa sequência seja eficaz, utilizaremos a proposta triangular de Ana Mae Barbosa, que de acordo com Corrêa e Oliveira (2018), busca uma aprendizagem mais significativa, foca na abordagem metodológica adotada

pelo professor em suas aulas práticas, a fim de não engessar o processo, ela nos permite liberdade para obter conhecimento crítico reflexível.



Imagem 44

No primeiro momento, os alunos serão convidados a praticar numa perspectiva na qual eles primeiro farão as atividades e depois ocorrerá a contextualização. Os alunos irão realizar registros formais e não formais ao produzirem artisticamente, utilizando diferentes materialidades e procedimentos.

Corrêa e Oliveira (2018) dizem que no eixo da produção está o processo de criação, nele o estudante torna-se autor e precisa mobilizar conhecimentos sobre as linguagens para transformar em invenções artísticas.

Os meninos e meninas receberão cada um uma folha de papel A3 e terão acesso a diversos materiais como papéis de cores e texturas variadas, revista, sucatas, cola, tesoura, canetinha, giz de cera, lápis de cor, lápis, apontador e borracha. Eles serão incentivados a criarem uma obra com cores vibrantes de maneira pura e livre tratamento da forma na expressão do mundo, esse é o conceito de Fauvismo, porém os alunos ainda não terão acesso a essa informação. Eles irão desenvolver composições, combinando os elementos da visualidade em explorações de conceitos (bidimensional, tridimensional, movimentos, profundidades e outros).

Ao final do processo de criação será realizada uma visita ao Museu de Arte de São Paulo (MASP) no qual os alunos poderão ter contato com diversas obras inclusive as de Henri Matisse. Nesse momento, eles conhecerão e poderão interagir com obras artísticas originais em instituições culturais.

Ao retornarmos para a sala de aula, eles irão apreciar obras de Maurício de Souza intitulada “Turma da Mônica em quadrões”, as imagens serão

expostas utilizando recursos tecnológicos disponíveis na unidade escolar. Abaixo estão as imagens que serão discutidas com os alunos, serão diversas obras e uma de Henri Matisse para podermos continuar com o objeto de conhecimento.

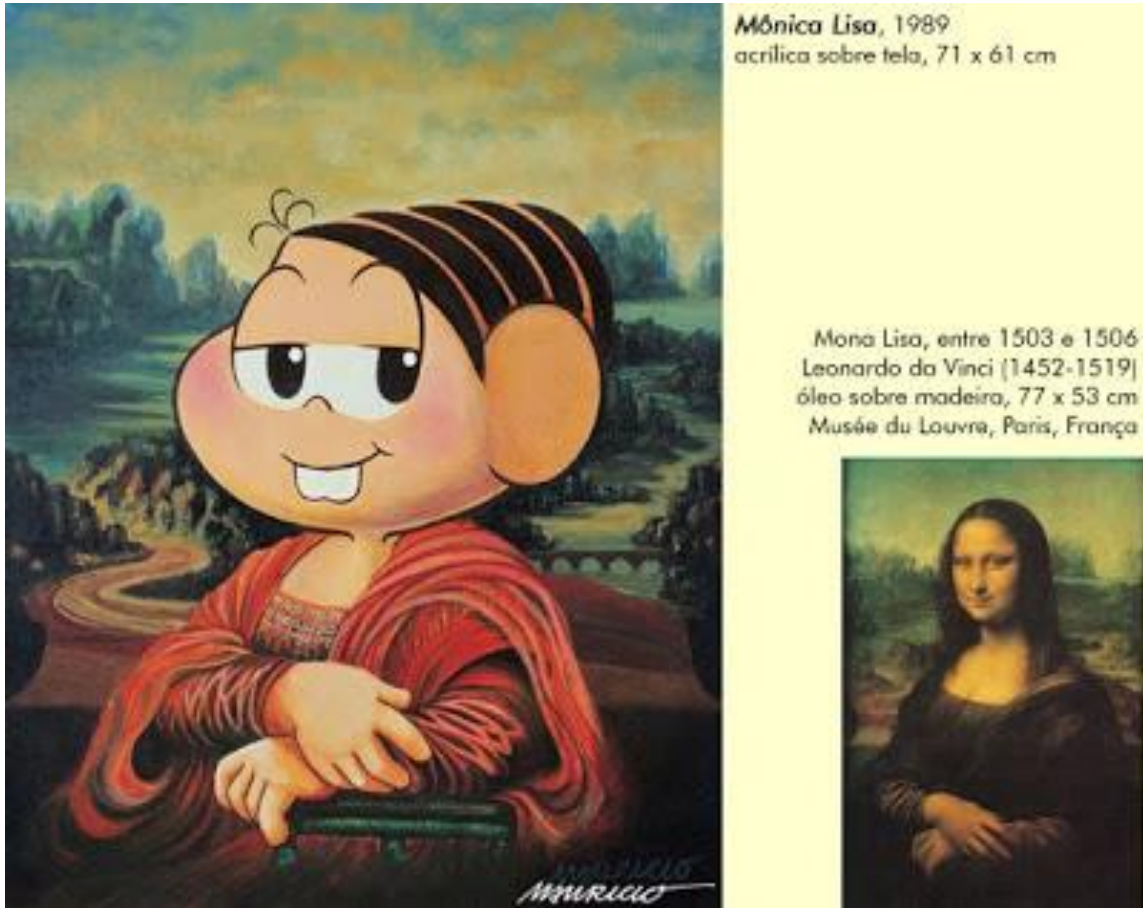


Imagem 45

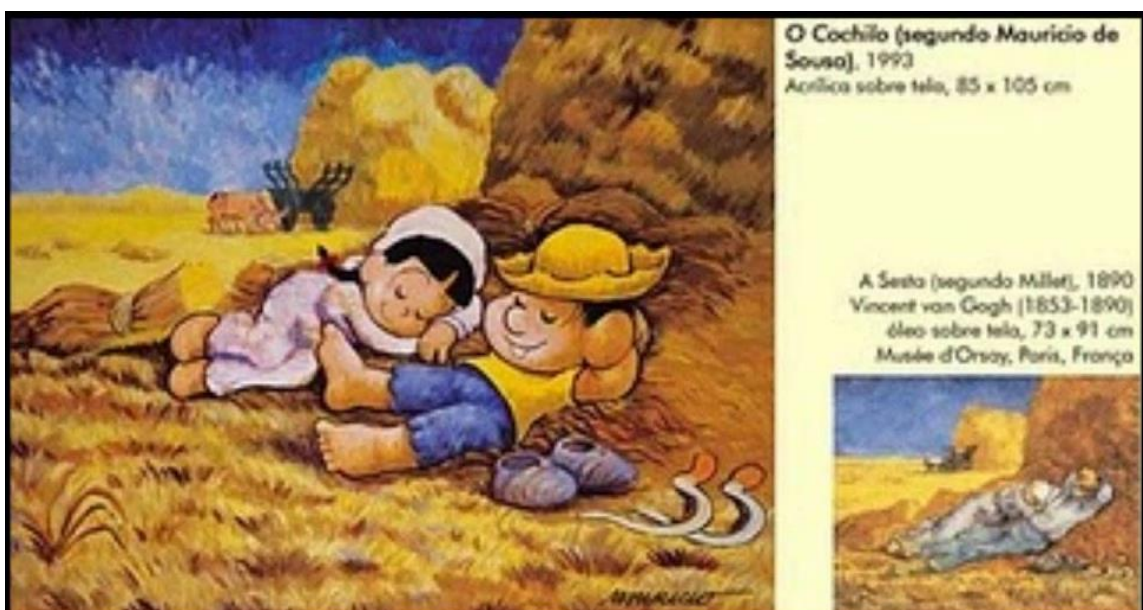


Imagem 46

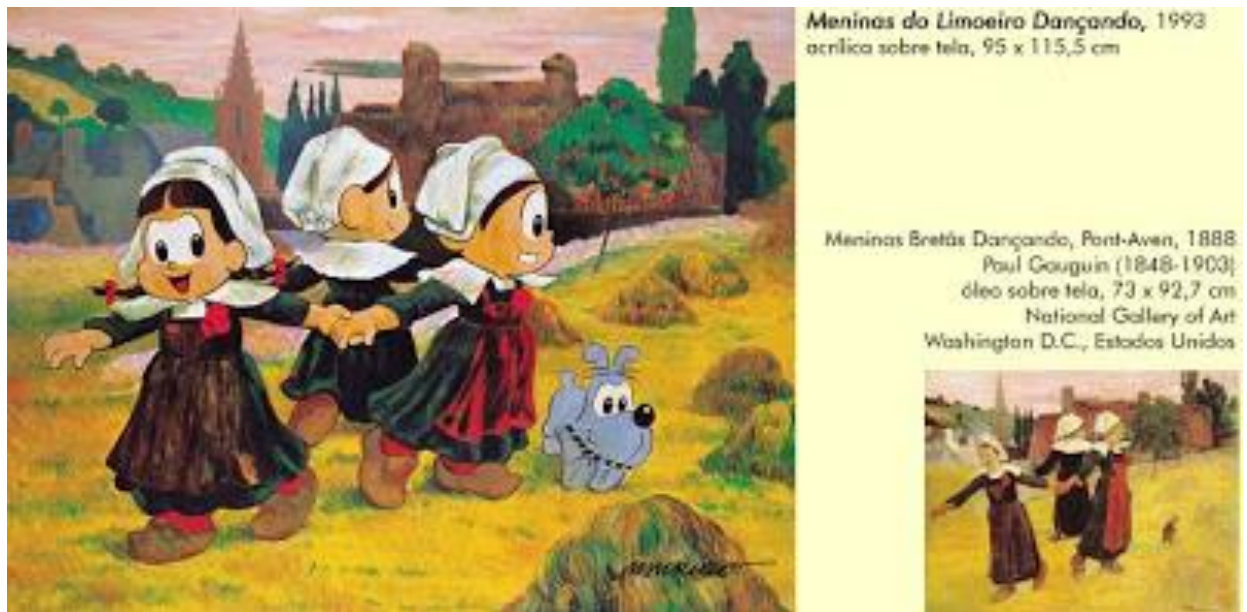


Imagem 47





Imagem 49

Magali e a Mesa de Jantar, 2018
Acrilica sobre Tela, 110 x 130 cm

Maggy and the Dinner Table, 2018
Acrylic on canvas, 110x 130 cm



Imagem 50

Após discutirmos as imagens, nomes, artistas, locais de exposição, mostrar no mapa onde se localiza o museu ou país onde elas estão originalmente expostas e conversarmos sobre o porquê do cartunista Maurício de Souza ter decidido realizar essa exposição focaremos na obra Magali e a Mesa de Jantar que atualmente está exposta na FIESP Paulista. O objetivo desse momento é interagir com obras artísticas originais por meio digital/virtual.

A próxima etapa será com base na obra da Mesa de Jantar expor o que é o fauvismo e Henri Matisse através do projeto *Art+Culture* do Google. Na sala de informática em parceria com o professor de informática visitaremos esse website (<http://www.artandculture.com>), eles serão guiados a visitarem virtualmente museus que abrigam obras de Matisse e também terão acesso a informações do autor. Nesse momento, o professor irá permitir que eles acessem as informações de acordo com suas preferências, como se estivessem em um passeio mesmo, e ao fim irá realizar uma roda de conversa para pontuar fatos importantes e assim perceber qual foi a percepção dos alunos em relação ao tema.

No momento seguinte, com todas as informações sobre o fauvismo e o autor, os alunos serão incentivados a criar registros gráficos de memória, observação e imaginação, escolhendo temas e formas para expressar experiências do cotidiano. Este será um processo de criação, no qual eles irão se inspirar numa ação do cotidiano para elaborar uma obra de arte com todos os conceitos fauvistas, porém eles poderão escolher qual das fases de Henri Matisse eles irão querer enfatizar na produção deles.

Por fim, todas as obras serão expostas na escola e registradas via fotografia. Uma exposição online também será realizada na Fanpage da instituição para que o maior número possível de pessoas possa ter acesso ao trabalho dos estudantes.

CONCLUSÃO

Esse trabalho intitulado “Fauvismo: Henri Matisse – uma proposta para o quinto ano do ciclo interdisciplinar” teve como objetivo expor o conceito de Fauvismo, cronologia e seu contexto histórico-artístico.

Em seguida, abordou a biografia do artista Henri Matisse, expondo suas obras e cada fase de suas criações. Esse movimento inspirou a criação de uma sequência didática para o quinto ano do ciclo interdisciplinar de uma escola pública municipal da cidade de São Paulo baseada no currículo do Ensino Fundamental de Arte.

Este currículo aborda o conceito de ensinar e aprender, o ensino da arte, a função da arte para o ciclo em questão, o papel mediador do professor e orienta o trabalho do mesmo.

Baseando-se em todas essas orientações uma sequência didática foi elaborada visando o pleno desenvolvimento do educando de maneira motivadora e interessante, utilizando a tecnologia para tornar a mesma significativa.

Por fim, este trabalho foi de extrema relevância para o processo ensino-aprendizagem do tema, trouxe reflexões interessantes a cerca do artista e de como podemos colocar em prática seu processo criativo e aguçar o interesse dos alunos em relação ao fauvismo de maneira motivadora, interessante e contextualizada com a realidade dos educandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGENDA 2030. **Plataforma Agenda 2030**. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/>. Acesso em: 09/10/2019 às 07h14.

BARBOSA, Maria Ignez. **Gênio que amava décor**. Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/noticias/casa-e-decoracao,genio-que-amava-decor,459059>. Acesso em: 26/08/2019 às 10h38

BIBLIOTECA DE ARTES VISUAIS ITAÚ CULTURAL. **Fauvismo**. INTERNET. Disponível em: http://www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd_pagina=1985. Acesso em: 15/05/2019 às 15h58.

CORRÊA, Vanisse Simone Alves e OLIVEIRA, Eliane dos Santos. **Ensino de Artes: A abordagem triangular de Ana Mae Barbosa**. 2018. Disponível em: <http://revistacontemporartes.com.br/2018/12/14/ensino-de-artes-a-abordagem-triangular-de-ana-mae-barbosa/>. Acesso em: 04/10/2019. Acesso às 16h17.

DIANA, Daniela. **Henri Matisse**. INTERNET. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/henri-matisse/>. Acesso em 17/08/2019 às 10h09 (15/10/17)

FRAZÃO, Dilva. **Henri Matisse**. INTERNET. Disponível em: https://www.ebiografia.com/henri_matisse/. Acesso em: 13/08/2019 às 10h33 (30/04/19).

GÊNIOS DA PINTURA. **Henri Matisse no 7**. São Paulo: Abril Cultural, 1967.

GILLOT, Françoise. **Matisse e Picasso**. Tradução por J. E. Smith Caldas. Sem edição. São Paulo: Siciliano, 1992. (p. 65 nota de rodapé n.º 11)

TUCKER, Willian. **A linguagem da escultura**. Tradução por Antonio Manfredinni. sem ed. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1999.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Arte**. São Paulo: SME/COPED, 2017.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Direito de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Arte**. São Paulo: SME/COPED, 2016.

SEM AUTOR. **Henri Matisse**. Tradução por Berta Rodrigues Silveira. sem ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1995.

TUCKER, Willian. **A linguagem da escultura**. Tradução por Antonio Manfredinni. sem ed. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1999.

O PSICOPEDAGOGO E A FAMÍLIA UNINDO ESFORÇOS

Valéria Bromowicz Rodrigues

RESUMO

Sabendo-se que a dificuldade de aprendizagem pode também ser ocasionada por uma má alfabetização cabe a escola e até mesmo os pais procurarem um profissional especializado no caso um Psicopedagogo, que pode ser: o Psicopedagogo Clínico ou Educacional cujo papel é auxiliar os educandos em sua forma de aprendizagem, tornando-se seu amigo, onde aluno e psicopedagogo deverão trabalhar em conjunto, para que seu resultado seja favorável, a discricão neste método de trabalho é extremamente importante.

Palavras-chave: psicopedagogia; aprendizagem; família.

O psicopedagogo clínico atende a criança em um ambiente à parte da escola no caso a (clínica), já o psicopedagogo educacional trabalha na escola, auxiliando no projeto pedagógico, auxiliando também os pais quando necessário e até mesmo os profissionais da educação.

Segundo Bossa (2000, p.2) “o psicopedagogo pode auxiliar para que todos que participam da escola entendam como e por que transformá-la em um lugar de construção de conhecimento”.

O psicopedagogo desenvolverá com este aluno atividades e conversas mais diretas a respeito de sua forma de aprendizagem demonstrando que ele é capaz e que ele pode aprender tanto quanto os demais colegas de classe, fortalecendo a relação e possibilitando que o aluno deixe de pensar que a escola seja um ambiente frio e perigoso além de ser o gerador de suas frustrações e infelicidade. O psicopedagogo pode propor atividades ao(s) aluno(s) que necessitem de ajuda a fim de desenvolver as habilidades e competências, ajudando este aluno a encontrar uma melhor forma de estudar para que suas dificuldades sejam superadas, podendo assim com o tempo despedir-se do psicopedagogo seja ele clínico ou institucional.

Conforme Bossa (2000, p.4)

Algumas coisas que podem vir atrapalhar uma criança na escola em sua aprendizagem: Problemas de relacionamento entre professor e aluno; Problemas familiares; Problemas com o conteúdo escolar; Alimentação inadequada; Ansiedade e Angústia.

O professor é o mediador do conhecimento para o aluno por isso, este deve proporcionar dentro da sala de aula um ambiente satisfatório e alfabetizador para que as trocas de informações e experiências se tornem

produtivas, o professor deve sempre rever sua metodologia de trabalho para que proporcione pertinentes atividades aos alunos respeitando suas dificuldades e avanços. É importante que o professor também planeje atividades diferentes com a mesma proposta, para que assim também possa auxiliar nos avanços de alguns alunos, além de não interpretar o aluno de forma errônea, ou seja, estigmatizando-o e rotulando-o como um fracassado, e sim o oriente a realizar as atividades propostas e o estimule a atingir os objetivos propostos e desenvolver suas potencialidades.

É muito importante que na escola haja um setor de orientação para o professor, demonstrando a ele novos métodos de conhecimentos, além de que o professor também deve estar em profundo conhecimento, buscando novos métodos, ampliando seu repertório de ensino.

Muitos acreditam que a sociedade não está preparada para a inclusão, embora muito se fale a respeito, a conscientização das famílias é muito importante.

Segundo Raiça apud Lopes e Marquezan (1990, p. 10)

A conscientização da família, no sentido de que ela faz parte de um contexto social, que exerce influências sobre o indivíduo, preparando-o para o mundo escolar é essencial. Também a conscientização dos educadores não só em saber trabalhar com o aluno, mas também em promover o desenvolvimento familiar, de forma que a família se torne um agente ativo no processo de integração/inclusão, deve ser buscada.

A educação integra o sistema educacional vigente identificando-se com sua finalidade que é de formar cidadãos conscientes, participativos e autônomos.

Sabemos que por natureza toda pessoa tem suas necessidades, porém há casos que apresentam deficiências mentais, visuais, físicas, intelectuais, sensoriais, necessitando assim maiores cuidados e por isso não podemos deixas de incluí-los em nosso convívio social. Estes não devem ser excluídos em hipótese alguma, é preciso que as estruturas sejam adequadas para atendê-los.

Conforme Miranda apud Lopes e Marquezan (1999, p.44),

Existem algumas questões que são preocupantes com relação à inclusão, como; Ao invés dos alunos especiais estarem integrados/ incluídos, eles estão segregados e até mesmo excluídos; A falta de preparação dos professores de classe comum pode trazer prejuízos; A atenção dos governantes para a educação é escassa; A participação da família que é de grande relevância, tem ficado aquém do necessário.

Por isso é muito importante que a família que tem um portador de necessidades especiais tenha contato com outras famílias, pois a troca de experiências, informações é bastante positiva tanto para os familiares como para as próprias crianças.

Muitas vezes notamos que são criados mundos a parte para as pessoas com necessidades especiais, mas é claro que elas podem ter suas casas, trabalhos, e lazer como todas as pessoas. Na escola notamos que o professor deixa os portadores de necessidades especiais afastados dos demais alunos, às vezes sentados em carteiras separadas, ou até mesmo longe do próprio professor, o desejável a ser feito é que todo aluno que apresenta alguma necessidade, seja colocado a frente bem próximo ao professor para que o professor possa dar o devido suporte.

É importante que para que se haja a inclusão a sociedade esteja sempre ativa demonstrando uma conscientização por parte de todos.

Considerações finais

Com relação às famílias a comunicação foi um instrumento favorável para o avanço, pois as conversas entre as famílias que tem crianças portadoras de necessidades especiais, só fez com tudo que já foi dito ou escrito em livros, revistas, jornais e até mesmo artigos fossem repensados e melhor interpretados.

É necessário que a população sempre busque por um convívio melhor, porém para que isso aconteça, é muito importante à ajuda de todos para que assim a exclusão torne-se um assunto do passado.

Referências Bibliográficas

BOSSA, Nadia A. **Dificuldades de aprendizagem – O que são? Como tratá-las** – Porto Alegre: Artes Médicas 2000.

GOMES, Claudia; REY, Fernando Luis Gonzales. **Inclusão Escolar: Representações Compartilhadas de Profissionais da Educação acerca da Inclusão Escolar**. Psicologia Ciência e Profissão. 2007, 27(3), 406-417.

Disponível em:

<http://scholar.google.com.br/scholar?q=Artigos+sobre+Inclus%C3%A3o&hl=ptBR&lr=&stat=10&sa=N>

Acesso: em 02 de Abril de 2008.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. **Portadores de Deficiência: a questão da inclusão social**. São Paulo Perspec. Vol. 14, nº 2- São Paulo Abril/Junho 2000

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200008&script=sci_arttext

Acesso: em 12 de Julho de 2008

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão **escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** – São Paulo: Moderna, 2003.

SILVA, Rejane Augusta; SOUZA, Luiz Augusto de Paula. **Aspectos Lingüísticos e Sociais Relacionados ao Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade.**

Disponível em:

<http://www.revistacefac.com.br/revista73/artigo%201.pdf>

Acesso: em 08 de Julho de 2008

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

FREIRE, Juliana Araujo Klein

RESUMO

O constante aprimoramento dos professores desempenha um papel fundamental na qualidade da educação. Este artigo explora a importância do desenvolvimento profissional contínuo dos educadores como um meio essencial para elevar os padrões educacionais. Investigaremos diversos aspectos desse desenvolvimento, desde programas de capacitação até estratégias de mentoria e colaboração entre pares, além da integração eficaz da tecnologia no processo educacional.

Palavras-chave: Professor; Atuação Docente; Capacitação.

INTRODUÇÃO

No cenário em constante evolução da educação, os programas de capacitação oferecem uma oportunidade valiosa para os professores adquirirem novas habilidades, explorarem novas metodologias de ensino e se atualizarem sobre as últimas tendências educacionais. Além disso, a mentoria emerge como uma poderosa ferramenta para orientar os professores em sua jornada profissional, proporcionando apoio, feedback e orientação personalizada.

A colaboração entre pares surge como outro componente essencial, permitindo que os educadores compartilhem experiências, práticas eficazes e desafios enfrentados em suas salas de aula. Essa troca de conhecimento não apenas fortalece as habilidades individuais dos professores, mas também enriquece a cultura escolar e promove um ambiente de aprendizado colaborativo.

Por fim, a integração estratégica da tecnologia oferece novas oportunidades para o desenvolvimento profissional dos educadores. Desde a utilização de plataformas de aprendizado online até a exploração de ferramentas digitais inovadoras, a tecnologia pode capacitar os professores a se manterem atualizados, aprimorarem suas práticas pedagógicas e engajarem os alunos de maneiras mais eficazes.

1. O Impacto dos Programas de Capacitação no Desenvolvimento Profissional dos Professores

Os programas de capacitação desempenham um papel crucial no desenvolvimento profissional dos professores, impactando diretamente a qualidade do ensino. Ao fornecer oportunidades de aprendizado contínuo e atualização de habilidades, esses programas capacitam os educadores a se adaptarem às demandas em constante evolução da sala de aula moderna. Através desses programas, os professores têm acesso a novas metodologias de ensino, estratégias pedagógicas inovadoras e recursos educacionais atualizados, permitindo-lhes oferecer uma experiência de aprendizado mais rica e eficaz para seus alunos.

Além disso, os programas de capacitação também desempenham um papel importante na motivação e no engajamento dos professores. Ao investir em seu desenvolvimento profissional, os educadores se sentem valorizados e reconhecidos, o que contribui para uma maior satisfação no trabalho e um senso de propósito mais profundo em sua carreira. Essa motivação renovada se reflete diretamente na qualidade do ensino, pois os professores estão mais inclinados a experimentar novas abordagens, buscar soluções criativas e se dedicar ao sucesso de seus alunos.

Além disso, os programas de capacitação podem desempenhar um papel crucial na retenção de talentos. Ao oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional significativas, as instituições educacionais podem demonstrar seu compromisso com o crescimento e o avanço de seus professores. Isso não apenas incentiva os educadores a permanecerem na profissão, mas também atrai talentos promissores, contribuindo para a formação de uma força de trabalho educacional qualificada e dedicada.

Por fim, os programas de capacitação não apenas beneficiam os professores individualmente, mas também têm um impacto positivo na comunidade escolar como um todo. Ao elevar o padrão de ensino, esses programas contribuem para o fortalecimento da escola como uma instituição de aprendizado e crescimento. Além disso, os benefícios se estendem aos alunos, que se beneficiam de um ambiente de aprendizado enriquecido, liderado por professores motivados, habilidosos e bem-preparados.

Em suma, os programas de capacitação representam um investimento fundamental no desenvolvimento profissional dos professores, com impactos significativos na qualidade do ensino, na motivação dos educadores, na retenção de

talentos e no sucesso dos alunos. Ao priorizar o desenvolvimento contínuo dos professores, as instituições educacionais podem criar um ambiente propício para a excelência educacional e o crescimento pessoal e profissional de todos os envolvidos.

2. Mentoria: Uma Abordagem Personalizada para o Crescimento Profissional dos Educadores

A mentoria emerge como uma abordagem personalizada e poderosa para promover o crescimento profissional dos educadores. Nesse contexto, mentores experientes assumem o papel de guias e facilitadores, oferecendo suporte, orientação e feedback individualizado aos professores em sua jornada de desenvolvimento profissional. Através desse relacionamento mentor-aluno, os educadores têm a oportunidade de explorar suas metas de carreira, identificar áreas de melhoria e desenvolver habilidades específicas para aprimorar sua prática pedagógica.

O aspecto personalizado da mentoria é fundamental, pois reconhece e respeita as necessidades individuais de cada professor. Ao invés de seguir um modelo único, os mentores adaptam suas abordagens de acordo com as características, interesses e objetivos únicos de cada educador. Isso permite que a mentoria seja altamente relevante e significativa, maximizando seu impacto no crescimento profissional do professor.

Além disso, a mentoria oferece um espaço seguro e de confiança para os educadores refletirem sobre sua prática, discutirem desafios e compartilhem sucessos. Esse diálogo aberto e honesto permite que os professores se sintam apoiados e encorajados a experimentar novas ideias e abordagens, expandindo assim seu repertório pedagógico e promovendo uma cultura de aprendizado contínuo.

Um dos principais benefícios da mentoria é a transferência de conhecimento e experiência dos mentores para os professores em formação. Ao compartilhar suas próprias experiências, insights e estratégias bem-sucedidas, os mentores capacitam os educadores a enfrentarem os desafios da sala de aula com confiança e eficácia. Essa transmissão de conhecimento prático e tácito é inestimável, pois combina teoria e prática de maneira holística e aplicada.

Além disso, a mentoria não se limita apenas ao desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também aborda aspectos emocionais e sociais do ensino. Os mentores podem oferecer apoio emocional, encorajamento e inspiração, ajudando os educadores a superar obstáculos e a desenvolver uma mentalidade resiliente e orientada para o crescimento.

Em última análise, a mentoria representa um investimento valioso no crescimento profissional dos educadores, oferecendo uma abordagem personalizada e holística para o desenvolvimento contínuo. Ao promover a colaboração, reflexão e aprendizado mútuo, a mentoria não apenas fortalece a prática pedagógica dos professores, mas também contribui para uma educação de qualidade e um ambiente escolar enriquecedor para todos os envolvidos.

3. Colaboração entre Pares: Fomentando uma Cultura de Aprendizado Compartilhado

A colaboração entre pares emerge como um pilar essencial na construção de uma cultura de aprendizado compartilhado dentro das instituições educacionais. Essa abordagem reconhece a importância da troca de conhecimento, experiências e recursos entre os próprios professores, promovendo um ambiente colaborativo e enriquecedor. Ao invés de trabalhar isoladamente em suas salas de aula, os educadores são incentivados a se engajarem em colaborações horizontais, onde aprendem uns com os outros e se apoiam mutuamente em sua jornada de desenvolvimento profissional.

A colaboração entre pares proporciona uma oportunidade valiosa para os educadores compartilharem práticas eficazes, estratégias de ensino inovadoras e recursos educacionais pertinentes. Através dessas trocas, os professores podem aprender com as experiências uns dos outros, adaptar e implementar novas abordagens em suas próprias salas de aula, e assim, enriquecer sua prática pedagógica de forma contínua e colaborativa.

Além disso, a colaboração entre pares contribui para a construção de um ambiente escolar coeso e solidário. Quando os professores se sentem parte de uma comunidade de aprendizado, onde são encorajados a compartilhar ideias e feedback de maneira aberta e construtiva, isso fortalece os laços entre colegas e promove um senso de pertencimento e colaboração dentro da escola.

Outro aspecto importante da colaboração entre pares é sua capacidade de proporcionar suporte e desenvolvimento profissional individualizado. Ao trabalhar em equipe, os educadores têm a oportunidade de receber feedback construtivo, identificar áreas de melhoria e desenvolver planos de ação para seu crescimento pessoal e profissional. Esse apoio mútuo não apenas fortalece as habilidades dos professores, mas também promove uma cultura de aprendizado contínuo e autoaperfeiçoamento.

Além disso, a colaboração entre pares estimula a inovação e a criatividade na sala de aula. Ao compartilhar ideias e experiências, os educadores podem

colaborar em projetos interdisciplinares, desenvolver novas abordagens de ensino e explorar soluções criativas para os desafios educacionais. Essa colaboração dinâmica e criativa não apenas enriquece a experiência de aprendizado dos alunos, mas também inspira os educadores a se manterem atualizados e engajados em sua prática pedagógica.

Em suma, a colaboração entre pares desempenha um papel crucial na construção de uma cultura de aprendizado compartilhado nas escolas. Ao promover a troca de conhecimento, o apoio mútuo e a inovação colaborativa, essa abordagem não apenas fortalece a prática pedagógica dos professores, mas também enriquece a experiência educacional dos alunos e promove um ambiente escolar vibrante e enriquecedor para todos os envolvidos.

CONCLUSÃO

Em conclusão, o desenvolvimento profissional dos professores é um elemento crucial para a melhoria contínua da qualidade da educação. Através de programas de capacitação, mentoria, colaboração entre pares e integração da tecnologia, os educadores podem aprimorar suas habilidades, fortalecer sua prática pedagógica e oferecer uma experiência de aprendizado mais enriquecedora para os alunos.

Os programas de capacitação fornecem oportunidades valiosas para os professores adquirirem novos conhecimentos, habilidades e metodologias de ensino, permitindo-lhes permanecerem atualizados em um ambiente educacional em constante evolução. Além disso, a mentoria oferece um suporte personalizado e orientação individualizada, promovendo o crescimento profissional dos educadores de maneira significativa.

A colaboração entre pares cria uma cultura de aprendizado compartilhado, onde os educadores podem trocar experiências, compartilhar práticas eficazes e colaborar em projetos inovadores. Esse ambiente colaborativo não apenas fortalece as habilidades dos professores, mas também promove um senso de comunidade e pertencimento dentro das escolas.

Por fim, a integração estratégica da tecnologia oferece novas oportunidades para o desenvolvimento profissional dos educadores, permitindo-lhes explorar ferramentas digitais inovadoras e utilizar recursos online para enriquecer sua prática pedagógica.

Em conjunto, essas abordagens contribuem para uma educação de qualidade, onde os professores estão continuamente se aprimorando, colaborando e inovando para o benefício dos alunos e da comunidade escolar como um todo. Investir no

desenvolvimento profissional dos educadores não é apenas essencial para o sucesso individual dos professores, mas também é fundamental para o avanço da educação e para a construção de um futuro melhor para as gerações futuras.

REFERÊNCIAS

Ponte, João Pedro da. "**O desenvolvimento profissional do professor de matemática.**" *Educação e matemática* (1994): 9-20

Alarcão, Isabel, and Maria do Céu Roldão. "**Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução.**" *Formação Docente* 6.10 (2014): 109-124.

Marcelo García, Carlos. "**Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro.**" *Revista de ciências da educação*, 8, 7-22 (2009)

Saraiva, Manuel Joaquim, and João Pedro da Ponte. "**O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor.**" *Quadrante* 12.2 (2003): 25-52

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE

Silvia Maria do Nascimento

RESUMO

A Educação Ambiental emerge como uma poderosa ferramenta para promover a conscientização e a ação em prol da preservação do meio ambiente e da construção de um futuro sustentável. Definida como um processo de aprendizagem que visa a compreensão das interações entre os seres humanos e o meio ambiente, a educação ambiental desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e responsáveis.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Escola; Inclusão.

1. INTRODUÇÃO

Através da educação ambiental, os indivíduos são capacitados a compreender a complexidade dos problemas ambientais enfrentados pelo nosso planeta e a buscar soluções sustentáveis para mitigar esses desafios. Ao promover uma compreensão holística das interconexões entre os sistemas naturais e sociais, a educação ambiental estimula a reflexão crítica e o engajamento ativo na busca por práticas mais responsáveis e éticas em relação ao meio ambiente.

Além disso, a educação ambiental não se limita apenas à transmissão de conhecimentos sobre questões ambientais; ela também busca desenvolver habilidades, atitudes e valores que promovam a sustentabilidade em todas as esferas da vida. Através da incorporação de princípios como a responsabilidade, o respeito pela diversidade e a cooperação, a educação ambiental inspira uma nova geração de líderes comprometidos com a construção de um mundo mais justo, equitativo e ecologicamente saudável.

Os princípios da sustentabilidade desempenham um papel central na Educação Ambiental, orientando ações e decisões em direção a um desenvolvimento que atenda às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das futuras gerações de atenderem às suas próprias necessidades. Esses princípios, que incluem a conservação dos recursos naturais, a equidade social, a viabilidade econômica e a participação cidadã, fornecem uma base sólida para a construção de uma sociedade mais sustentável e resiliente.

Dessa forma, a Educação Ambiental e a Sustentabilidade se entrelaçam em uma abordagem educacional que busca não apenas transmitir conhecimentos, mas também inspirar ações transformadoras em direção a um futuro mais sustentável e equitativo para todos os habitantes do nosso planeta. Neste contexto, a educação ambiental emerge como uma ferramenta poderosa para enfrentar os desafios ambientais do século XXI e promover uma cultura de cuidado e respeito pela natureza e pela vida em todas as suas formas.

2. Inclusão na Educação Ambiental: Conceitos e Desafios

A inclusão na educação ambiental representa um compromisso com a igualdade de oportunidades educacionais para todos os alunos, independentemente de suas habilidades, origens ou necessidades específicas. Este conceito vai além da mera presença física na sala de aula e busca garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade que os capacite a compreender e agir de forma responsável em relação ao meio ambiente.

A relevância da inclusão na educação ambiental é profunda e multifacetada. Ao promover um ambiente de aprendizagem diversificado e inclusivo, os alunos têm a oportunidade de aprender uns com os outros, compartilhar perspectivas e experiências únicas, e desenvolver habilidades de colaboração e empatia. Além disso, a educação ambiental inclusiva contribui para a construção de uma sociedade mais justa e

sustentável, ao capacitar todos os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.

No entanto, a inclusão na educação ambiental também enfrenta uma série de desafios significativos. Um dos principais desafios é a falta de recursos e apoio adequados para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência ou outras necessidades especiais. Isso inclui a falta de materiais didáticos adaptados, equipamentos acessíveis e pessoal qualificado para fornecer o suporte necessário.

Além disso, a resistência institucional e cultural pode representar um obstáculo à plena inclusão na educação ambiental. Muitas vezes, as escolas e os educadores enfrentam preconceitos e estereótipos em relação às capacidades dos alunos com necessidades especiais, o que pode levar à segregação e exclusão desses alunos de atividades educacionais relacionadas ao meio ambiente.

Outro desafio importante é a necessidade de adaptar as abordagens pedagógicas e os materiais de ensino para atender às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos. Isso requer um investimento significativo em desenvolvimento profissional para os educadores, bem como uma abordagem individualizada para planejar e implementar atividades de educação ambiental que sejam acessíveis a todos os alunos.

Em suma, a inclusão na educação ambiental é fundamental para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de se envolver plenamente na proteção e preservação do meio ambiente. No entanto, para alcançar esse objetivo, é necessário superar uma série de desafios, desde a falta de recursos até a resistência cultural, e trabalhar para criar um ambiente educacional que seja verdadeiramente inclusivo e capacitador para todos.

3. Políticas Públicas e Legislação sobre Inclusão na Educação Ambiental

As políticas públicas e a legislação desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão na educação ambiental, tanto em níveis nacionais quanto internacionais. No âmbito nacional, muitos países têm adotado políticas e leis que visam garantir o acesso igualitário à educação ambiental para todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais.

A revisão das políticas públicas nacionais revela uma crescente conscientização sobre a importância da inclusão na educação ambiental. Muitos países têm desenvolvido diretrizes específicas que orientam as escolas e os

educadores na promoção de práticas inclusivas em programas de educação ambiental. Essas políticas frequentemente enfatizam a necessidade de adaptar os currículos, materiais didáticos e ambientes de aprendizagem para atender às necessidades individuais dos alunos, garantindo que todos tenham acesso às mesmas oportunidades educacionais.

Além das políticas nacionais, a análise da legislação vigente é crucial para entender como os direitos à educação inclusiva são protegidos legalmente. Em muitos países, leis e regulamentos garantem o direito de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências, a receber uma educação de qualidade em um ambiente inclusivo. Essas leis frequentemente se baseiam em princípios de direitos humanos, igualdade de oportunidades e acesso à educação para todos.

A nível internacional, também há um movimento crescente em direção à promoção da inclusão na educação ambiental. Organizações como a UNESCO têm desenvolvido diretrizes e recomendações para orientar os países membros na criação de políticas e programas que promovam a educação ambiental inclusiva. Essas iniciativas internacionais visam garantir que todos os alunos em todo o mundo tenham a oportunidade de se envolver em experiências educacionais que promovam a consciência ambiental e a sustentabilidade.

Em suma, a revisão das políticas públicas nacionais e a análise da legislação vigente destacam o compromisso crescente dos governos e da comunidade internacional em promover a inclusão na educação ambiental. No entanto, desafios ainda existem na implementação efetiva dessas políticas e na garantia de que todos os alunos tenham acesso igualitário a uma educação ambiental de qualidade.

CONCLUSÃO

Ao concluir esta análise sobre políticas públicas e legislação relacionadas à inclusão na educação ambiental, é evidente que houve avanços significativos em direção a uma educação mais inclusiva e acessível em todo o mundo. A revisão das políticas nacionais revelou um crescente reconhecimento da importância de garantir que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, tenham acesso igualitário às oportunidades educacionais relacionadas à sustentabilidade e conscientização ambiental. Essas políticas têm se concentrado não apenas em garantir a presença física dos alunos, mas também em promover uma verdadeira

participação e engajamento em experiências de aprendizagem significativas e relevantes para suas vidas.

A análise da legislação vigente reforça ainda mais o compromisso legal de muitos países com o direito à educação inclusiva para todos os alunos. Leis e regulamentos nacionais e internacionais enfatizam a importância de criar ambientes educacionais que respeitem a diversidade de habilidades e necessidades dos alunos, promovendo assim a igualdade de oportunidades e o acesso equitativo à educação. Esses marcos legais são fundamentais para garantir que a inclusão na educação ambiental não seja apenas uma aspiração, mas sim um direito protegido por lei.

No entanto, apesar dos progressos alcançados, ainda há desafios a serem superados. A implementação efetiva das políticas e leis existentes requer um compromisso contínuo dos governos, das instituições educacionais e de toda a sociedade. É crucial investir em programas de formação de professores, recursos educacionais adaptados e infraestrutura escolar acessível para garantir que a inclusão na educação ambiental seja uma realidade em todas as salas de aula.

Além disso, é importante reconhecer que a inclusão na educação ambiental vai além do cumprimento de obrigações legais; é uma questão de justiça social e direitos humanos. Todos os alunos têm o direito fundamental de aprender sobre questões ambientais e participar ativamente na construção de um futuro sustentável para o nosso planeta. Portanto, é essencial continuar trabalhando para eliminar barreiras e garantir que nenhum aluno seja deixado para trás.

Para avançar nessa jornada, é crucial promover o diálogo e a colaboração entre todas as partes interessadas, incluindo governos, educadores, pais, alunos e organizações da sociedade civil. Somente por meio de esforços coletivos e compromisso compartilhado podemos construir sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos e sustentáveis.

Em última análise, a inclusão na educação ambiental não é apenas uma questão de justiça, mas também uma necessidade urgente diante dos desafios ambientais globais que enfrentamos. Ao garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de se tornarem cidadãos conscientes e ativos, estamos investindo no futuro de nosso planeta e nas gerações futuras. Portanto, é imperativo que continuemos a avançar em direção a uma educação ambiental verdadeiramente inclusiva, equitativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

Roos, Alana, and Elsbeth Leia Spod Becker. "Educação ambiental e sustentabilidade." *Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental* (2012): 857-866.

Teixeira, Antonio Carlos. "Educação ambiental: caminho para a sustentabilidade." *Revista brasileira de educação ambiental* 2.1 (2007): 23-3

Pelicioni, Maria Cecília Focesi. "Educação ambiental, qualidade de vida e sustentabilidade." *Saúde e sociedade* 7 (1998): 19-31.

EDUCAÇÃO ESPECIAL COM ÊNFASE EM AUTISMO: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

Tamara Pereira Santana Cotrim

RESUMO:

A educação especial é uma área crucial no desenvolvimento de estratégias inclusivas para alunos com necessidades específicas. Entre essas necessidades, o autismo se destaca como uma condição complexa que requer abordagens educacionais especializadas para promover o aprendizado e o desenvolvimento desses indivíduos.

Palavras-chave: autismo; educação; aprendizagens.

Contextualização do Autismo na Educação Especial: O autismo, um transtorno do neurodesenvolvimento, afeta a comunicação, interação social e comportamento. Na sala de aula, os alunos com autismo podem enfrentar desafios únicos que exigem adaptações e intervenções educacionais específicas para maximizar seu potencial de aprendizagem.

Estratégias de Intervenção Educacional:

1. **Abordagem centrada no aluno:** Personalizar o ambiente de aprendizado para atender às necessidades individuais de cada aluno com autismo é essencial. Isso pode incluir a criação de rotinas claras, o uso de sistemas de comunicação alternativa e a implementação de estratégias de gerenciamento de comportamento.

2. **Intervenção precoce:** A intervenção precoce é fundamental para crianças com autismo. Programas educacionais intensivos e baseados em evidências, como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), demonstraram ser eficazes na melhoria das habilidades sociais, de comunicação e acadêmicas desses alunos.
3. **Colaboração entre profissionais:** Uma abordagem multidisciplinar, envolvendo professores, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e outros profissionais, é essencial para oferecer suporte abrangente aos alunos com autismo. A colaboração entre esses profissionais pode garantir uma abordagem holística para o desenvolvimento e o bem-estar dos alunos.

Desafios e Barreiras na Educação Especial: Apesar dos avanços na compreensão e no apoio ao autismo na educação especial, ainda existem desafios significativos a serem superados. Isso inclui a falta de recursos adequados, a necessidade de formação especializada para professores e a persistência de estigmas e preconceitos em relação ao autismo.

Conclusão: A educação especial com ênfase em autismo é uma área em constante evolução, que exige um compromisso contínuo com a pesquisa, a formação profissional e a implementação de práticas baseadas em evidências. Ao adotar abordagens centradas no aluno, intervenções precoces e colaboração entre profissionais, podemos criar ambientes de aprendizado inclusivos e eficazes para alunos com autismo.

Este esboço oferece uma estrutura básica para um artigo sobre educação especial com ênfase em autismo. Você pode expandi-lo com mais informações, casos de estudo ou exemplos específicos, dependendo do objetivo e do público-alvo do seu artigo.

Os sinais de autismo podem variar significativamente de uma pessoa para outra e geralmente se manifestam nos primeiros anos de vida. Aqui estão alguns sinais comuns de autismo em crianças:

1. **Dificuldades de Comunicação:**

- Atraso ou ausência de fala.
- Dificuldade em iniciar ou manter uma conversa.
- Uso repetitivo e estereotipado da linguagem.

2. Dificuldades de Interação Social:

- Dificuldade em fazer e manter amigos.
- Falta de reciprocidade emocional ou social.
- Dificuldade em entender e responder às pistas sociais, como expressões faciais e tom de voz.

3. Comportamentos Repetitivos e Estereotipados:

- Movimentos repetitivos, como balançar as mãos, balançar o corpo ou girar objetos.
- Adesão inflexível a rotinas ou padrões de comportamento.
- Interesses ou fixações intensas em tópicos específicos.

4. Hipersensibilidade ou Hiposensibilidade Sensorial:

- Reações extremas a estímulos sensoriais, como luzes, sons ou texturas.
- Procurar ou evitar estímulos sensoriais específicos, como tocar em objetos macios ou evitar o contato visual.

5. Dificuldades de Coordenação Motora:

- Habilidades motoras grossas ou finas abaixo do esperado para a idade.
- Movimentos desajeitados ou descoordenados.

É importante observar que nem todas as pessoas com autismo apresentam todos esses sinais, e alguns podem exibir comportamentos que não estão listados aqui. Além disso, esses sinais podem variar em gravidade, e o

diagnóstico de autismo deve ser feito por um profissional qualificado, como um psicólogo, psiquiatra ou pediatra especializado em desenvolvimento infantil.

Se você ou alguém que você conhece está preocupado com possíveis sinais de autismo, é importante buscar avaliação e orientação de um profissional de saúde. Um diagnóstico precoce e intervenções adequadas podem fazer uma grande diferença no desenvolvimento e no bem-estar da pessoa com autismo.

Claro, aqui estão algumas sugestões de atividades escolares que podem ser adaptadas para atender às necessidades de alunos com autismo:

1. Atividades Sensoriais:

- Criar estações sensoriais com materiais como areia, arroz, massinha de modelar, água e bolhas de sabão para estimular os sentidos dos alunos.
- Incorporar atividades de pintura com os dedos, usando tintas com texturas diferentes.

2. Jogos de Imitação e Interação Social:

- Jogos de imitação, como imitar expressões faciais ou gestos, para promover habilidades sociais e interação.
- Jogos de turn-taking, como jogos de tabuleiro simples, para ensinar habilidades de espera e compartilhamento.

3. Atividades de Comunicação:

- Usar quadros de comunicação visual ou sistemas de comunicação alternativa, como PECS (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras), para ajudar os alunos a expressar suas necessidades e desejos.
- Jogos de correspondência de figuras ou categorização para desenvolver habilidades de compreensão e expressão verbal.

4. Atividades de Aprendizagem Baseadas em Interesses:

- Incorporar os interesses específicos dos alunos com autismo nas atividades escolares, como usar personagens favoritos em problemas matemáticos ou histórias.
- Criar oportunidades para os alunos compartilharem seus interesses com os colegas, como apresentações sobre tópicos de interesse.

5. Atividades de Habilidades Motoras:

- Jogos e atividades que promovam o desenvolvimento de habilidades motoras grossas, como pular, correr e brincar de bola.
- Atividades de habilidades motoras finas, como recortar, colar e desenhar, para desenvolver destreza e coordenação.

6. Atividades de Autocuidado e Vida Diária:

- Ensinar habilidades práticas de autocuidado, como amarrar os sapatos, arrumar a mochila e lavar as mãos de forma independente.
- Criar cenários de role-playing para praticar habilidades sociais e comportamentos adequados em situações da vida real, como pedir ajuda ou lidar com a frustração.

Essas são apenas algumas sugestões de atividades escolares que podem ser adaptadas para atender às necessidades de alunos com autismo. É importante considerar as preferências individuais e os pontos fortes de cada aluno ao planejar atividades e garantir que elas sejam inclusivas e envolventes. Além disso, a colaboração com profissionais de apoio, como terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, pode ajudar a desenvolver atividades personalizadas para atender às necessidades específicas de cada aluno.

1. Escolha de Imagens ou Símbolos Visuais:

- Selecione imagens ou símbolos visuais que representem as atividades da rotina. Isso pode incluir fotos, desenhos ou pictogramas que sejam facilmente reconhecíveis para o aluno.

2. Organização da Rotina:

- Organize as imagens em uma sequência lógica que represente a ordem das atividades da rotina. Por exemplo, comece com a imagem que representa a primeira atividade da manhã e termine com a última atividade antes de sair de casa.

3. Criação do Quadro de Rotina:

- Utilize um quadro magnético ou uma superfície onde as imagens possam ser facilmente fixadas e removidas. Isso pode ser um quadro branco, uma lousa magnética ou até mesmo uma folha de papel em que as imagens sejam coladas com velcro.

4. Apresentação da Rotina:

- Apresente a rotina visual ao aluno todas as manhãs antes de iniciar as atividades. Mostre as imagens na ordem correta e explique o que será feito em cada etapa da rotina.

5. Revisão e Atualização:

- Revise a rotina visual regularmente com o aluno para garantir que ele entenda as atividades e esteja confortável com a sequência. Faça ajustes conforme necessário para acomodar mudanças na rotina ou novas atividades.

6. Uso de Recompensas ou Reforços Visuais:

- Inclua imagens de recompensas ou reforços visuais ao final da rotina para motivar o aluno e reforçar comportamentos positivos. Isso pode incluir símbolos de elogios, adesivos ou outras formas de reconhecimento.

7. Consistência e Flexibilidade:

- Mantenha a rotina visual consistente e previsível para ajudar o aluno a se sentir seguro e confortável. No entanto, esteja preparado para ser flexível e fazer ajustes conforme necessário para atender às necessidades individuais do aluno.

Ao implementar uma rotina imagética, é importante adaptá-la às necessidades e preferências específicas do aluno, garantindo que ela seja uma ferramenta eficaz para promover a compreensão, a organização e a autonomia nas atividades diárias.

A inclusão em sala de aula é um processo fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades específicas, tenham acesso a oportunidades educacionais significativas e equitativas. Aqui estão algumas estratégias importantes para promover a inclusão em sala de aula:

1. Ambiente Acolhedor e Inclusivo:

- Crie um ambiente acolhedor e inclusivo, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados. Promova uma cultura de aceitação e diversidade, celebrando as diferenças individuais de cada aluno.

2. Diferenciação Curricular:

- Adote estratégias de diferenciação curricular para atender às diversas necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos. Isso pode incluir a modificação de atividades, o fornecimento de suportes adicionais e a oferta de opções de avaliação flexíveis.

3. Adaptações e Apoios:

- Forneça adaptações e apoios individualizados para alunos com necessidades específicas, como recursos de tecnologia assistiva, materiais adaptados e apoio de profissionais especializados, como professores de educação especial e terapeutas.

4. Colaboração entre Professores:

- Promova a colaboração entre professores regulares e de educação especial para desenvolver planos de ensino inclusivos e identificar estratégias eficazes de apoio aos alunos. Trabalhe em equipe para compartilhar recursos, trocar ideias e resolver desafios.

5. Apoio Peer-to-Peer:

- Incentive a interação e colaboração entre os alunos, promovendo atividades de aprendizagem cooperativa e oportunidades para os alunos apoiarem uns aos outros. Os colegas podem desempenhar um papel importante no apoio à inclusão e na criação de um ambiente de apoio mútuo.

6. Avaliação Formativa e Feedback Construtivo:

- Utilize práticas de avaliação formativa para monitorar o progresso dos alunos e fornecer feedback construtivo de maneira contínua. Adapte as estratégias de ensino com base nos resultados da avaliação para atender às necessidades individuais dos alunos.

7. Promoção da Sensibilização e Empatia:

- Ofereça oportunidades para os alunos aprenderem sobre as diferentes habilidades, experiências e perspectivas de seus colegas. Promova a sensibilização e a empatia por meio de discussões, atividades de sensibilização e projetos de serviço

Referências Bibliográficas:

- Dawson, G., & Rogers, S. (2010). **Intervenção precoce em crianças com autismo: modelos de intervenção e resultados de tratamento.**
- Lord, C., & McGee, J. (2001). **Educação de crianças com autismo: um manual para profissionais.**

- National Research Council. (2001). **Educação de crianças com necessidades especiais: conhecimento para ação.**
- Ozonoff, S., Dawson, G., & McPartland, J. (2002). **Uma visão geral do autismo: como os déficits de processamento sensorial e de atenção com base no desenvolvimento contribuem para as características comportamentais observadas.**

A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE NO TEATRO ESCOLAR

Neiva Soares da Silva

RESUMO

O conceito de Escola Inclusiva, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial, implica numa postura em que a escola comum propõe, no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores, ações que possam favorecer a integração social e a sua opção por práticas inclusivas e heterogêneas.

Palavras-chave: educação; teatro; ensino, criança.

DESENVOLVIMENTO

Assim direcionar os conteúdos das disciplinas ligadas a artes, pode variar a disposição dos métodos de ensino entre alunos e professores, proporcionar reforço positivo e verbal, motivação dos grupos, adotando o ensino coletivo, individual e em grupos menores, propondo atividades, grupos de aprendizado. É importante também elogiar as realizações concretas, planejar atividades que estimulem e motivem os alunos, motivar enviando bilhetes para a casa e

reconhecer com moedas de troca o esforço realizado, exibir mapas de progresso também é muito importante e se caracteriza como reforço positivo.

O educador deve variar e diferenciar as regras para alguns alunos, deixar bem explícito as regras, assim ensinando o auto manejo e acompanhando as atividades, controlando usando calendários, relógios e diários visuais e pictóricos, sempre é necessário solicitar o reforço dos pais fazendo com que os alunos repitam as instruções e técnicas de estudo em casa. Pode ser também necessário que o educador mude os métodos de apresentação dos conteúdos, variando as estratégias curriculares e ensinando segundo o estilo e ritmo de aprendizagem do aluno

A arte nos permite mudar e diferenciar as metodologias aplicadas, sendo de uma adaptação mais fácil para os portadores de deficiência no meio social. Dessa forma a arte se torna alternativa básica para compreender as experiências vivenciadas em sala de aula, contribuindo pra:

- O reconhecimento da integração com os colegas nas improvisações teatrais;
- Reconhecer e explorar o espaço de encenação no jogo teatral.
- Explorar a interação público – ator por meio da criação dramática.
- Observação, apreciação e análise dos trabalhos em teatro realizados pelos outros grupos.
- Compreensão dos significados expressivos corporais, textuais, visuais, sonoros da criação teatral;
- Criação de textos e encenação com o grupo em teatro como expressão e comunicação;

- Participação e desenvolvimento nos jogos de atenção, observação, improvisação etc.
- Reconhecimentos e utilização dos elementos da linguagem dramática: espaço cênico, personagem e ação dramática.
- Experimentação e articulação entre as expressões corporal, plástica e sonora.
- Experimentação na improvisação a partir de estímulos diversos.
- Experimentação na improvisação a partir do estabelecimento de regras para os jogos.
- Pesquisa, elaboração e utilização de cenário, figurino, maquiagem, adereços, objetos de cena, iluminação e som.
- Pesquisa, elaboração e utilização de máscaras, bonecos e de outros modos de apresentação teatral.
- Seleção e organização dos objetos a serem usados no teatro e da participação de cada um na atividade.
- Exploração das competências corporais e de criação dramática.
- Reconhece a utilização da expressão e comunicação na criação teatral.

Logo apresentada sob forma de desenhos Geométricos, desenhos do natural e desenhos pedagógicos, proporciona no seu aspecto funcional para a experiência em arte, ou seja, todas as orientações e conhecimentos visam uma aplicação imediata e a qualificação para o trabalho, sendo assim as atividades de artes de teatro e danças fazem parte das festividades escolares na celebração de datas como Natal, Páscoa ou Independência, ou ainda nas festas de finais de ano no período escolar.

Concluimos que a essência do faz de conta é a criação de uma nova relação entre o campo do imaginário e o campo da realidade por parte do sujeito. A representação lúdica de natureza do faz-de-conta, concorre para que a ação ocorrida na esfera da imaginação desenvolvendo ela; sejam fortalecidas as intenções voluntárias e a consciência da criança para que se constituam e se diferenciem os planos da realidade e da fantasia onde o valor e sentido das relações culturais e papéis sociais nelas agregados possam ser internalizados, para que assim haja um avanço, por parte da criança, na compreensão da estrutura e do funcionamento dos processos sociais.

O brincar tem um caráter histórico-cultural e social que agrega o pensamento verbal e a importância de intervenções pedagógicas organizadas no sentido de desenvolver e internalizar as operações do dia a dia.

Sendo assim a construção do conhecimento dever ser desenvolvida de forma global e integrada, fazendo o uso das várias linguagens como a artística, oral, corporal e o brincar, isso porque o conhecimento não é uma simples reprodução da realidade, mas um processo de significação e ressignificação que se realiza a cada atividade organizada e contextualizada, pois a apropriação do conhecimento ocorre de forma coletiva em um processo de interação entre sujeitos, ou seja, a criança internaliza as informações recebidas e relaciona com experiências e informações anteriores, para assim atuar na sociedade com uma consciência modificada pelo conhecimento adquirido.

O professor deve sempre acompanhar a atividade produtiva das crianças nas mais diferentes modalidades, decidindo o momento de observar, de acompanhar o desenvolvimento de um gesto, um desenho ou outras marcas infantis, realizando intervenções nos momentos necessários para que elas

possam articular suas próprias marcas visuais a outras, adquiridas pela ampliação de repertórios, isso vai depender em grande parte do conhecimento que o professor vai gradativamente construindo sobre a gramática visual que as crianças vão construindo ao longo do seu percurso criativo, do seu olhar atento as produções delas e das suas possibilidades expressivas. Isso é o que vai lhe permitir reconhecer ações que considerem os processos de criação das crianças, desmontando estereótipos, ajudando-as na construção de um pensamento e de uma sensibilidade mais investigativa no campo visual.

Esse acompanhamento e a intervenção do professor são bem delicados, pois muitas vezes, com a intenção de ajudar uma criança, ele acaba desviando ela da ideia original para a qual, até então, estava motivada a produzir. As propostas de interferência gráfica, por exemplo, devem ser planejadas para que apresentem um desafio significativo, importante para o percurso das crianças, que podem ou não atender exatamente a expectativa do professor. Deve sempre considerar a possibilidade de a criança transgredir e planejar propostas que deem espaço para a surpresa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente não existe uma separação da arte e da educação no processo de transformar um indivíduo por isso existe a expressão arteducação que considera arte complemento da educação, a arteducação pondera que o processo educativo não é destinado somente aos espaços formais (como a

escola), podendo ocorrer em museus, assentamentos, ocupações, aldeias, sindicatos, asilos, centros de referência, centros de reabilitação, projetos sociais, entre outros. Atualmente as artes, em modo geral, estão sendo utilizadas como metodologia em diversas áreas do conhecimento como meio de compreensão e vivência de conteúdos diversos, além da o aprendizado de cada eixo individualmente dentro do campo da arte. Isso fica visível por exemplo na educação infantil onde a arte está no dia a dia dos alunos, as suas expressões, interpretações e conhecimento de mundo, seja pelo desenho, pela cantiga de roda ou pela forma de descoberta lúdica do seu redor. Já nos museus e instituições sociais como ONGs as artes entram como método na formação da cidadania, nas produções temáticas, no empoderamento cultural, no conhecimento do mundo e do seu redor ou na educação de valores, assim tendo a oportunidade de formar crianças e jovens artistas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, J.B. *Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física*. 4^o ed. São Paulo: Scipione, 2002.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. 3 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1964.

SÃO PAULO. *Orientações curriculares: Expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil*. São Paulo, 2007.

O PAPEL DO DIRETOR NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Elaine Pêgo Moraes

RESUMO

Nosso tema de pesquisa é sobre o papel do diretor na escola de educação básica, para que tenhamos uma ideia de como acontece dentro da escola e qual é realmente o papel do dele dentro desta unidade de ensino. Mas ao longo do nosso trabalho vimos uma questão a ser discutida, qual é o papel do diretor na escola de educação básica? E poderemos dizer que este papel é um dos mais importantes que existe dentro da escola, que é ele que responde por tudo o que acontece dentro desta unidade, é o diretor que cuida da parte administrativa, se a escola não estiver tendo condições seria porque o diretor não está sabendo como administrá-la corretamente, mas veremos isso mais para frente.

Palavras-chave: gestão escolar, diretor, educação básica.

INTRODUÇÃO

Nosso objetivo é fazer com que as pessoas ao lerem perceba qual é realmente o papel que o diretor tem que ter dentro de uma unidade escolar e o que ele pode ou não fazer para que esta venha a continuar tendo um ensino de qualidade para sua comunidade.

O diretor de escola é a figura central do processo educativo dentro da escola que dirige, ele possui a capacidade de iniciativa, desde que respeite os limites estabelecidos pela legislação.

Segundo o autor José Augusto Dias (2000), diversas atribuições, usar capacidades, constitui motivos para sua autoridade e aumentar seu prestígio. O diretor tem um papel fundamental na comunidade escolar, ele desempenha um papel de administrador, assegura a ligação entre a escola e as estruturas hierárquicas superiores, representa a autoridade administrativa da educação em nível local, zela pelo respeito à Legislação escolar e compete-lhe transmitir e explicar os textos oficiais.

Ele é o gestor do funcionamento cotidiano da escola e faz a gestão dos diversos materiais escolares e da biblioteca e do mobiliário. Zela pelo bom funcionamento do recinto escolar, gere os recursos humanos, cuidando para que haja boa distribuição das tarefas. Identifica as necessidades e procura ele mesmo os recursos necessários, a fim de enfrentar as dificuldades encontradas. Ele é um animador do meio social, toma parte ativa na associação de Pais e Mestres, assegurando legislação da escola com as autoridades locais, sempre estimulando a ligação entre a escola e o meio.

O diretor escolar não é somente o representante da autoridade, encarregado de fazer respeitar a legislação, porém também um animador, dotado de qualidades pessoais, no sentido das relações e da responsabilidade.

O diretor gestor durante longo período, a administração da educação, em nível da escola fundamental, constitui numa tarefa bastante rudimentar. O diretor era encarregado de

zelar pelo bom funcionamento de sua instituição, concebida para distribuir um mínimo de conhecimento igual, hoje tal perspectiva está ultrapassada. As transformações que surgiram tanto o interior do sistema de ensino, quanto no meio social, provocaram mudanças na concepção da educação, no papel da escola na sociedade e do papel do professor, no processo de aprendizagem. Portanto algumas transformações seriam necessárias como:

Extensão da ação da escola (pré-escola, integração de deficiente, implementação do ensino profissionalizante, educação não formal, muitas vezes de tipo comunitária):

Gestão de calendário escolar,

- Decisão sobre o emprego do tempo;
- Relação dos materiais didáticos;
- Relação com a comunidade;

Apesar de sua relativa autonomia, a participação dos principais envolvidos, alunos, pais, professores e comunidade são desiguais, estudos revelam certa resistência por parte dos professores e reserva por parte dos pais, o que reforça a opinião divulgada sobre o isolamento da escola. Este fechar da escola resulta de vários fatores como: Falta de formação e comunicação insuficiente, falta de apoio por parte do supervisor e da administração superior.

Quanto mais a estrutura e a organização do sistema de ensino forem centralizadas nas tomadas de decisões, dependerá da conduta do responsável, podendo se organizar.

O diretor deve identificar três estilos de direção segundo José Augusto Dias, tais como: autocrática, democrática e Laissez-faire, ele é autocrático quando se encontra um diretor que exige obediência, recusa qualquer discussão e determina o caminho a ser seguido e toma isoladamente as decisões. E o estilo democrático encontra um diretor de um processo de democracia, vivendo da ação coletiva, ele integra e utiliza em seu trabalho as ideias e as contribuições dos professores. O estilo Laissez-faire é onde o diretor exerce um controle mínimo e deixa aos elementos do grupo liberdade e carta branca. Permite ao diretor que não fique absorvido pelas tarefas rotineiras e que se transforme mais num animador que um burocrata, que se refugia atrás do regulamento para decidir isolamento. O diretor deverá permitir aos professores que demonstrem suas capacidades e seu potencial e a oportunidade de poderem tomar parte ativa na administração, melhorando, e assim o clima no trabalho escolar.

O diretor escolar deve avaliar a situação geral do ensino e os resultados obtidos nas diferentes classes e nas diversas disciplinas, a comparação entre escolas semelhantes e com as mesmas condições permitirá descobrir os métodos e os processos mais eficientes.

O diretor, agente da ligação escola e comunidade, enquanto gestor, animador, formador, controlador e avaliador, ele é um cumpridor de tarefas e suas funções, deve ser também o elemento de ligação essencial entre a escola e o seu meio mais próximo, a escola situa-se no centro de uma comunidade educacional e esta não se restringe apenas aos professores e sim a clientela escolar, a coletividade local, o meio ambiental. A clientela escolar é constituída essencialmente pelos alunos, são eles que estabelecem a ligação da escola com o sistema ainda demasiadamente fechado com o mundo exterior. A escola proporciona a socialização da criança, sendo primeira malha do tecido social que será o cidadão que amanhã transmitirá sua imagem à sociedade.

A escola acolhe a criança proveniente de todas as famílias e procura assegurar seu desenvolvimento e o despertador da própria personalidade, inculcando-lhe certas criatividades necessárias para torná-las maleáveis ou dóceis.

O objetivo final da gestão é a garantia dos meios para a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos. O entendimento é que o aluno não aprende apenas na sala de aula, porém na escola como um todo. Faz necessário que a escola seja, em seu conjunto, um espaço favorável a aprendizagem, e um ambiente de efervescência de busca ao conhecimento, de curiosidade em relação ao mundo que os reitores e professores capturem o conhecimento que circula na sociedade.

MELHORIAS DE QUALIDADE E ESTRATÉGIAS

A cultura organizacional deve expressar as verdades da escola. Segundo Cortella (2002) escola tem sua identidade e só quando ela for nítida e compartilhada pelas equipes técnico-administrativas e técnico-pedagógicas, pelos alunos e pais, é que será possível consolidar o clima institucional adequado às organizações proativas e inteligentes, que agem com consistência e miram em resultados importantes, que são de médio e longo prazos.

Na visão do autor citado a qualidade da escola é global, devido à interdependência dos indivíduos e grupos que influenciam o seu funcionamento. Fenômenos humanos e sociais repercutem e se refletem dinamicamente, uns nos outros, direta ou indiretamente. Qualidade da educação é um resultado multideterminado, que depende, em grande medida da cultura, do modo como as famílias veem a escola e vice-versa, como os professores veem seus alunos e famílias e vice-versa. Ela permeia todos os aspectos e as dimensões da vida escolar e, em especial, o ato educativo.

O fundamental, então, para quem pensa em promover melhorias de qualidade do ensino, não são os modelos e as estratégias, em si mesmos, mas sim as pessoas e a cultura organizacional da escola. Melhorias podem ser pequenas e pontuais; não há necessidade de grandes planos e projetos para se começar a respirar o novo clima. A "organização que aprende" segundo Cortella (2002) nos menores detalhes. O que a distingue das outras é exatamente a cultura de melhoria contínua.

Cortella (2002) acha que as preocupações com aspectos de infraestrutura só merecem prioridade quando os componentes humanos, equipes e alunos, estiverem preparados para desfrutarem plenamente das instalações e equipamentos em favor da educação. Cansamos de ver paredes e móveis recém-pintados, equipamentos ou livros recém-adquiridos serem "desperdiçados" por falta de apreço, seja na forma de vandalismo, roubo, ou de mero desleixo. A prioridade é integrar os diversos setores da escola, administrativos e pedagógicos, porque qualidade não é alcançável setorial ou individualmente. Não se trata de integração formal, mas de cooperação informal, cotidiana e concreta. A qualidade se alcança nas menores coisas, mas ela transcende o esforço individual, pois depende da apropriação coletiva dos ganhos que traz.

Há inúmeras definições de qualidade e todas são relevantes. Pode-se, por exemplo, admitir que a qualidade de uma escola seja afetada pela qualidade de vida das pessoas

envolvidas com a escola, com a qualidade do clima institucional e do modo como se faz a escola funcionar.

É também fácil entender que a concretização de uma cultura de melhoria contínua dependa de requisitos como haver na escola: um clima aberto, alimentado por interações constantes entre as pessoas e busca de renovação, procurando-se acompanhar e interagir com a sociedade e o Estado, tanto institucionalmente, quanto individualmente.

A questão da qualidade da educação tem levado a conflitos de concepção e, na maioria das vezes, à compreensão parcial do que se entende por qualidade. Alguns dos conceitos mais difundidos, que não são necessariamente conflitantes, estão relacionados abaixo diz o autor.

1. A qualidade como exceção: busca a diferenciação, a excelência
2. A qualidade como perfeição e consistência: zerar erros e defeitos, acertar da primeira vez
3. A qualidade como capacidade de atingir objetivo: funcionalidade, atendimento e satisfação dos usuários.
4. A qualidade como boa utilização dos recursos: prestação de contas, adaptação às demandas e necessidades sociais; eficiência e transparência.

5. A qualidade como poder de transformação: mudanças provocadas em alunos, professores, funcionários e métodos durante os processos ensino-aprendizagem; estímulo à análise e à crítica.

Todos esses aspectos da qualidade devem ser levados em conta num programa de melhoria institucional. Devemos usar de nossa liberdade para valorizar todas as manifestações de melhoria que identificarmos em nossas escolas.

A educação formal passa por uma série de desafios. Há uma crescente demanda social por caminhos conjuntos entre governo e sociedade civil para melhorar as instituições de formação e educação do sistema de ensino e gerar políticas públicas para a educação que se sintonizem com uma sociedade transformada.

Diante dessas demandas, cresce a importância de se experimentar novos processos para que, a partir de uma profunda compreensão da realidade por parte de todos os segmentos escolares, sejam criados projetos educacionais coletivos na educação pública que inovem tanto na ação pedagógica como na direção e na avaliação das escolas e do sistema de ensino.

O envolvimento criativo e organizado dos vários segmentos que compõem uma escola a fim de confeccionar e desenvolver o seu Projeto Político Pedagógico com Plano de Direção Escolar, sintonizados com as mudanças sociais, pode ser facilitado por reflexões e métodos baseados em vivências de diálogo. A promoção do diálogo tem se mostrado um relevante caminho de saída para a sociedade resolver seus problemas e angústias. Contudo, estamos ainda aprendendo a andar nesse caminho.

As experiências e saberes que serão partilhados com este trabalho são de escolas das periferias de São Paulo, é uma maneira de contagiar a esperança na criatividade do nosso povo construir outro futuro pelas próprias mãos. Segundo o autor José Augusto Dias (2000); mostra uma adaptação onde não se trata absolutamente de dizer ao diretor o que ele deve fazer, e sim, o texto limita a discutir os problemas deixando livremente para o leitor descobrir. E essa colaboração e adaptação se faz através de diretores de escola fundamental de várias partes do Brasil, a escola tem três principais palavras que são:

Autonomia, participação e autocontrole, a autonomia, permite à escola (à escola) busca de soluções afirma o autor, próprias, a participação abre espaço para a tomada democrática de decisões; o autocontrole permite o retorno de informações do funcionamento da escola, com todas essas palavras a qual foram mencionadas, deve-se a autogestão agir com cautela, pois a questão ainda não está livre de perigos e falhas que precisam ser evitadas.

O diretor gestor durante longo período, a administração da educação em nível da escola fundamental, consistia em tarefas rudimentar no qual o diretor era encarregado de zelar pelo bom funcionamento de sua escola para distribuir um mínimo de conhecimentos iguais. Hoje essa perspectiva está ultrapassada; isso porque surgiram as transformações no interior do sistema de ensino, quanto no meio social provocou essas mudanças na concepção da educação no papel do professor no processo aprendizagem.

O diretor de escola vem assumindo, pouco a pouco, a importância cada vez maior na administração. As funções do diretor gestor, mesmo dispondo de pessoal em número reduzido, as escolas podem exercer hoje em dia múltiplas funções, tais como:

Direção do calendário escolar, seleção de materiais didáticos, relações com a comunidade. Nisso tudo, a autonomia situa-se mais na utilização de recursos onde surge a maior necessidade no qual ainda é um problema muito sério para a maior parte do sistema de ensino.

O diretor de escola é um burocrata, na medida em que ocupa uma situação concedida pela autoridade segundo Luck (1981). Este diretor está encarregado em certa medida de manter as estruturas existentes e de satisfazer a vontade de superiores hierárquicos, com os quais geralmente se identificam. Contudo, ele é efetivamente autônomo em certos setores de sua escola e seu processo de direção torna-se mais evidente em função da maneira que exerce sua autoridade. Afinal, o que é ser gestor? Qual o papel?

É ser um líder, promovendo espaço de formação continuada com toda a sua equipe educacional. Abrir o espaço a comunidade e os pais disponíveis responsáveis, fazer com que toda a equipe perceba a importância da sua função para o objetivo final da escola que é aprendizagem dos alunos em parceria a família, e a comunidade. Fazer com que toda a comunidade se interage e integra-se ao mesmo tempo.

O diretor deve identificar três estilos de decisão nos quais são: Autocrata, onde ele exige obediência, recusa qualquer discussão, determina o caminho a seguir e toma as decisões. Existe também o democrático onde vive a ação coletiva, ou seja, o diretor integra e utiliza no seu trabalho as ideias e as contribuições dos professores, e não esquecendo do burocrático, o diretor vai preocupar-se apenas em cumprir funções de forma literal, exigindo que os regulamentos sejam respeitados e as tarefas rigorosamente executadas. O diretor de escola é burocrata na medida que ocupa uma situação concedida pela autoridade de sistema burocrático. Este diretor está encarregado em certa medida, de manter as estruturas existentes e de satisfazer a vontade dos superiores hierárquicos, os quais geralmente se identifica, tendo também a divisão das tarefas devendo situar-se no quadro de um verdadeiro trabalho em equipe, onde também uma das mais importantes funções do diretor, mas também é importante a participação não só do diretor, mas dos professores em setores de decisões pois antes eram reservados para e apenas ao diretor.

A AUTONOMIA NA DIREÇÃO DEMOCRÁTICA

Segundo Heloisa Luck (1981), no livro "Ação Integrada", a autora define o papel como a expressão da posição que corresponde a localização da pessoa no sistema de trabalho. Neste caso ela fala do papel do diretor de escola, suas funções, como ele deve ser para ter uma boa gestão democrática e participativa com flexibilidade e tolerância, entender o que está acontecendo e poder mudar devido qualquer situação, reconhecer modos diferentes de pensar e aceitar, respeitando opiniões de outras pessoas e conhecer o grupo que vai trabalhar.

O diretor tem que estar preparado para promover o desenvolvimento da escola como um todo e não apenas para resolver problemas imediatos e burocráticos. A escola segundo a autora constitui-se em uma organização sistêmica aberta, isto é, em um conjunto de elementos (pessoas, com diferentes papéis, estrutura de relacionamento e ambiente físico). O diretor tem uma posição central na escola, o desempenho de seu papel sendo fundamental e exerce forte influência podendo ser negativas ou positivas sobre os setores e pessoas que trabalha na sua unidade escolar. Vai depender de sua habilidade e influência para dar qualidade ao ambiente e clima escolar e do processo ensino-aprendizagem.

Ele assume uma série de funções, tanto de natureza administrativa quanto pedagógica e financeira, do ponto de vista administrativa cabe a ele a organização e articulação de todas as unidades componentes da escola, controle dos recursos humanos, articulação escola- comunidade e formulação de normas, regulamentos e adoção de medidas condizentes com os objetivos e princípios propostos, (supervisão) supervisão e orientação a todos aqueles a quem são delegadas responsabilidades.

Do ponto de vista pedagógico assistência aos membros da escola para que promovam ações com os objetivos e princípios, manutenção de um processo de comunicação clara e aberta entre os membros da escola e a comunidade. O diretor de escola presente em sua atuação precisa ter competência em sua área de atuação para valer do elenco de talentos que sua equipe possua para obter ótimos resultados, pode ser em sala de aula ou em reuniões, na secretaria ou no recreio, entre funcionários do administrativo ou docentes.

A liderança e a autonomia na escola na escola se fazem necessária, mas com democracia e participação ativa. No caso da escola a qualidade de um diretor reflete numa boa qualidade da educação, é interesse tanto da equipe escolar, quanto dos alunos e de seus familiares. Sua melhoria depende da busca de sintonia da escola com ela mesma e com seus usuários.

Uma escola de qualidade tem uma personalidade especial, que integra os perfis de sua equipe internas e externas (alunos pais e comunidade). Todos tem que participar dentro da realidade da escola.

Segundo o autor José Augusto Dias, a participação efetiva dos professores nas decisões

importantes (por oposição às decisões irrelevantes), é uma questão que merece atenção. Os professores não desejam participar em todos os tipos de decisões e não fazem disso uma questão especial;

- É importante que o diretor estabeleça a distinção, ou seja, as decisões a que os professores possam ficar associados, que os papéis e níveis da tomada de decisões possam variar conforme a natureza do problema; não deixando criar só uma aparência de participação permitindo que alguns professores participem apenas para questão de caráter menor, deixando

de lado as decisões importantes. A participação tem seus limites onde convém não ultrapassar. O diretor controlador e avaliador da gestão escolar, tem a responsabilidade de reunir as informações necessárias para facilitar a tomada de decisão. Além de relatórios e das informações de ordem, ele deve desempenhar papel efetivo no controle e na avaliação do ensino realizado por sua escola, mesmo que esse papel nem sempre se encontre muito claro nos textos.

Além de todos esses papéis, destacaram-se dois eixos principais que se integram nas atitudes comportamento: A comunicação e a autoridade, no qual a comunicação engloba a flexibilidade e a orientação dos professores com relação a comunidade e o meio.

A autoridade está englobada com a objetividade, a compreensão a tomada de decisão. O papel de diretor de estabelecimento escolar é de suma importância considerável nesta organização e também mais, quando se trata da inovação que designe ideias novas e mudanças positivas.

O diretor de escola é também um inovador além de administrador, onde essas duas funções tornam-se compatíveis quando a direção de escola se torna mais democrática.

Educação é algo muito sério e deve ser levado à sério no seu planejamento, execução e investimento. Questionamos o aspecto da direção e patrocínio da educação através de prática anticristã dos jogos de azar. Isto apenas traz à luz da população como nossos governantes voem a Educação: Apenas um "Jogo político".

A Direção Democrática e Autônoma da Escola não pode ser vista como terceirização do

Serviço Público e muito menos com interesses globalizantes à serviço de emissoras sem escrúpulos que promovem programas repugnantes como "Amigos da escola".

Acreditamos que amigos da Escola precisa ser o Governo Federal, Estadual e Municipal, e não passar esta responsabilidade para a sociedade, que já vem sendo espoliada por planos econômicos de Governos incompetentes e mal-intencionados.

A consciência e a prática democrática precisam ser exercidas dentro da Escola, a fim de que toda sociedade possa saber colocar em prática sua cidadania de forma consciente, intervindo na realidade cruel em que vivemos, e assim transformá-la.

A eleição direta de Direção, a organização democrática da comunidade escolar, a dinamização dos grêmios estudantis, são elementos indispensáveis ao bom exercício da cidadania e democracia na Escola.

Vejamos o texto do Congresso de Mendes (sobre a questão Direção Democrática e Autônoma da Escola:

* Garantir a eleição de diretores pela comunidade escolar, revendo a legislação vigente, após discussão dos critérios com as bases. Que as direções das Unidades escolares, uma vez eleitas, não possam ser destituídas sem consulta prévia à comunidade que a elegeu;

Em substituição às AAES, instituir o conselho paritário, deliberativo, constituído por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar,

Garantir a construção coletiva e implementação do projeto político pedagógico em cada Unidade escolar, num eixo filosófico multicultural e pluriétnico,

Assegurar, nos estabelecimentos de ensino da rede estadual, a livre criação de Grêmios estudantis, sendo competência exclusiva dos estudantes a definição, dos critérios, dos estatutos e demais questões referentes a sua organização, Estabelecer espaço e tempo para a discussão da política pedagógica, na escola, objetivando o amadurecimento e a interação dos profissionais, pais e alunos com vista a desenvolver um projeto político pedagógico e um planejamento participativo, determinado no calendário escolar ou definido pela comunidade, democraticamente, garantindo o acesso aos seus direitos, conhecimento e exercício de seus deveres, fazendo de todos coparticipes e coautores no processo educacional;

Elaborar, programar e avaliar, junto com toda a comunidade educativa, projetos que enfoquem temas fundamentais de formação integral de aluno-cidadão;

A utilização de prédios próprios desvinculados das administrações municipais é condição estratégica para melhor adequar o projeto de uma escola mais integrada com as realidades e necessidades do educador e aluno da rede estadual. Nas circunstâncias em que essa opção não se possa materializar deve-se buscar a implantação urgente do SIEB (Sistema Integrado de

Educação Básica), como forma de assegurar o bom funcionamento das escolas onde funcione a modalidade de ensino de educação de jovens e adultos, assim como dos colégios estaduais que funcionam em prédios municipais,

Transferência na aplicação das verbas para a educação de acordo com os preceitos legais;

RESPONSABILIDADES DO DIRETOR ESCOLAR

O papel dos diretores é de mais responsabilidades com o conteúdo e o método daquilo que está sendo feito para alcançar os objetivos de uma organização escolar. Antes, era o "seguir ordens" de uma estrutura hierárquica rígida, era ser obediente e não pensante. Agora, são outras expectativas, são pensamentos e a viabilização destes que estão em jogo, em equilíbrio entre as regras do sistema do Estado e a autonomia da unidade escolar, representadas por suas instituições locais.

Num empreendimento, a estratégia está relacionada à arte de utilizar adequadamente os recursos físicos, financeiros e humanos, tendo em vista a minimização dos problemas e à maximização das oportunidades. Num impasse, deverá ser sempre que possível identificar a opção mais inteligente, econômica e viável.

A Direção Estratégica significa reconhecer a dinâmica do conflito, perceber as limitações e as habilidades próprias e dos adversários e tornar esse conhecimento oportunidade para se atingir os resultados desejados.

Sob uma outra perspectiva, participação é entendida como o fazer parte nas tomadas de decisão pelas pessoas usuárias de um serviço público. É também acompanhar, durante e ao final, as atividades geradas por meio daquelas decisões coletivas tomadas durante o processo participativo. Para o entendimento da participação deve ser considerada a sua dependência do contexto e das diversas perspectivas dos observadores que querem fazer parte. Participação, nessa proposta, é objetivar a melhoria das condições para tomada de decisão e para ações coletiva, por meio da integração e incorporação dos saberes, das experiências e necessidades dos "usuários". Especificamente na escola, são as condições para potencializar e canalizar as capacidades da comunidade escolar em propor e expor suas expectativas em relação à educação no seu sentido mais amplo.

A INTEGRAÇÃO E A DESCENTRALIZAÇÃO

Na busca de transformação, a escola e a sociedade planejam e realizam ações que viabilizam o processo de qualificação do ensino público, sem esquecer que os problemas de direção estão presentes nos vários níveis decisórios, e que é imprescindível à conquista de autonomia, que, por sua vez, requer integração e descentralização.

A descentralização do sistema de ensino, no contexto da democratização, leva a uma reorganização dos espaços de atuação e das atribuições das diferentes instâncias decisórias, com novos processos e instrumentos de participação, de parceria, de controle.

Não é qualquer processo de descentralização que pode levar a uma mudança eficaz na direção pública. É preciso ter clara a função do Estado, de coordenação geral da política educacional, de garantia da melhoria da qualidade de ensino, de manutenção do sistema e do papel de escola nesse processo.

Somente uma direção democrática, nas diferentes instâncias, poderá levar a descentralização da administração da educação e à construção da autonomia da escola. Direção democrática implica participação intensa e constante dos diferentes segmentos sociais nos processos decisórios, no compartilhar as responsabilidades, na articulação de interesses, na transparência das ações, em mobilização e compromisso social, em controle coletivo.

Quando se pensa a respeito e se faz direção democrática, realizam-se processos participativos. E processo participativo pressupõe criação e ação em órgãos colegiados; planejamentos conjuntos e participativos; decisões compartilhadas entre os diferentes segmentos; pensar e fazer com parcerias; passagem do âmbito burocrático da administração para o âmbito pedagógico da ação; participação interativa dos segmentos da comunidade escolar, entre outros.

Cada escola precisa construir sua direção democrática. Não há fórmulas ou receitas mágicas, mas deve haver vontade, capacidade, criatividade, perseverança e certeza de que esse é o caminho para se alcançar uma escola pública de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo nos relata, a respeito das melhorias que devem ser feitas nas escolas, não é preciso ter grandes planos ou projetos muito elaborados para começar a ver diferença, o importante é mostrar a transformação mesmo que seja nos menores detalhes, alunos e equipes devem zelar pela escola, não adianta reformar e depois encontrar tudo destruído. A autonomia na direção democrática, o diretor de escola precisa estar preparado para promover o desenvolvimento escolar. A liderança e autonomia na escola é necessária, mas com democracia e participação ativa de todos, fala sobre o papel do diretor escolar que é de muita responsabilidade, antes era o de seguir ordens, agora o diretor escola tem muito mais deveres, ou seja, a autonomia da unidade escolar, utilizar adequadamente os recursos físicos, financeiros e humanos ter uma boa percepção para resolver os problemas. que a centralização do ensino não é a solução para o processo de melhoria do ensino público, porém a descentralização não pode ser feita de qualquer forma é preciso fazê-la de

forma democrática e participativa é preciso criar a democratização do processo de descentralização.

Diretor de Escola pode e deve se sentir como um líder, tanto quanto os grandes maestros de orquestra e técnicos de times campeões o são. Eles não possuem o talento e a competência de seus liderados, não precisam ser craques do futebol ou virtuosos do violino para obter resultados brilhantes. Seu talento é o de liberar todo o potencial de cada músico ou craque de seus times ou de suas orquestras. É claro que o Diretor da Escola, assim como o maestro e o treinador, precisa ter competência em sua área de atuação para se valer do elenco de talentos que suas equipes possuam para obter ótimos resultados.

Líderes emergem onde há abertura para a iniciativa e para mudanças, onde há perguntas sem respostas, problemas sem soluções, desafios e dilemas. Pode ser em sala de aula ou em reuniões, na secretaria ou no recreio, entre funcionários administrativos ou docentes; podem surgir no Colegiado ou em qualquer outra parte ou situação em que haja espaço e incentivo à participação. Possivelmente, alguns até já tenham se revelado, mas não estão sendo efetivamente incorporados às missões da escola.

Há líderes extremamente sensíveis, capazes de ouvir e simpatizar com o ponto de vista e vivência dos outros, de arredondar arestas e aproximar as pessoas, consolidando vínculos entre elas. Há líderes que arquitetam e antecipam resultados. Eles formulam visões de futuro que contagiam e alavancam a confiança e motivação de todos. Há líderes que dominam a linguagem e advogam "a causa" de seu grupo para instâncias externas, inferiores ou superiores. São capazes de desobstruir gargalos e traduzir pontos de vista em propostas negociáveis. Outros trazem as informações relevantes, ajudam a definir a pauta, argumentam negociam as diferenças, conseguindo criar consensos.

Há líderes que motivam para a ação com seu entusiasmo e visão prática do que fazer e como. Ainda há aqueles que têm a coragem de se indignar e engajar outras pessoas na solução problemas "intratáveis" como os do atendimento às emergências médicas ou às casas de detenção; às gangues e à delinquência juvenil na sua vizinhança. São, em geral, mulheres e assumem o risco de deslanchar processos cujos desfechos não têm solução técnica e nem podem ser antecipados. São casos em que a melhor solução é aquela que foi capaz de ser alcançada por todos; é caminhar junto, experimentando.

Em qualquer organização inteligente, há lugar para todos esses perfis, mesmo porque é humanamente impossível reunir, em uma só pessoa, todo o elenco de qualidades que definem "liderança". Ninguém reúne tantos traços de personalidade e, por outro lado, a organização só tem a ganhar se conseguir que diferentes perfis de líderes trabalhem em equipe.

Além disso, cada vez menos se atribui a um indivíduo isolado, a responsabilidade por resultados que dependem de muitos fatores, de muitas

peças e competências. Líderes que aparecem em filmes clássicos de Hollywood, que pedem a confiança cega e a lealdade incondicional dos seguidores já não têm lugar.

O novo paradigma da administração escolar traz, junto com a autonomia, a ideia e a recomendação de gestão colegiada, com responsabilidades compartilhadas pelas comunidades interna e externa da escola.

O novo modelo não só abre espaço para iniciativa e participação, como cobra isso da equipe escolar, alunos e pais. Ele delega poderes para a Diretoria da Escola resolver o desafio da qualidade da educação no âmbito de sua instituição. Em certa medida, esta nova situação sugere o papel do último perfil de líder mencionado: o que enfrenta problemas "intratáveis". cuja solução não é técnica, mas de engajamento e sintonia com o grupo que está envolvido e que tem muito a ganhar com a superação do desafio. No caso da escola, a qualidade da educação é interesse tanto da equipe escolar, quanto dos alunos e de suas famílias. Sua melhoria depende da busca de sintonia da escola com ela mesma e com seus usuários. Uma escola de qualidade tem uma personalidade especial, que integra os perfis de suas equipes internas, alunos, pais e comunidade externa.

É claro que há parâmetros mínimos e mensuráveis do que é educação de qualidade, mas há também dimensões da qualidade que não são objetivas e fáceis de mensurar. Boa educação garante o ensino dos currículos, a promoção por mérito dos alunos, a renovação das matrículas, mas oferece muito mais do que bom desempenho nos testes de avaliação da aprendizagem e taxas mínimas de evasão e repetência.

Boa educação existe em escolas que são coloridas, arborizadas, com cara de criança e não com cara de presídio, tristes e cheias de grades. São espaços de convivência feliz e abertos à comunidade externa para a prática ou competições esportivas ou sessões de vídeo e para cursos de extensão ou atividades voluntárias. São acima de tudo espaços onde prédios, equipamentos e materiais são cuidados por todos os que os usam.

Escolas de qualidade estão em sintonia com o seu entorno, contam com o interesse e colaboração dos pais, vizinhos, líderes da comunidade. Ela se interessa em verificar que papéis pode ter na vida comunitária. E já vemos vários exemplos no horário nobre da televisão de mutirões nas escolas, com a participação de suas comunidades externas, para dar uma pintura nova, consertar infiltrações, construir uma horta ou um ginásio.

Como telespectadores, testemunhamos que muito pode ser feito a partir da vontade e da energia das pessoas. Mas sabemos também que há muito território a percorrer até que os alunos chorem por não poder ir à escola; os pais continuem a se interessar e a colaborar mesmo quando seus filhos já estiverem frequentando outros níveis de ensino; os problemas de infraestrutura estiverem todos resolvidos com verba de manutenção prevista e garantida.

A boa notícia é que essa jornada será construída com autonomia e coletivamente, com a participação do Colegiado e de todos os que têm a se beneficiar com boa educação. Muitos desses podem não ter se dado conta ainda do quanto têm a ganhar com a melhoria da educação, mas a mensagem que a escola tem a comunicar é forte e de fácil compreensão. Vejamos abaixo um pouco mais da literatura sobre liderança.

O diretor escolar inovador é aquele capaz de transformar o futuro desafiante em realidade. Este diretor é, essencialmente, um agente de mudança capaz de fazer os diagnósticos para orientar as intervenções mais adequadas à atualização e melhoria da escola.

Ele é um líder participativo e não um prisioneiro da rotina. Combina diferentes estilos de ação e busca novas formas de liderança para alterar estruturas inadequadas, que necessitamos e desejamos ver com novas conformações.

BIBLIOGRAFIA

ALONSO, M. O papel do diretor na administração escolar. São Paulo, Difel, Educ. 1976.

CORTELLA, Mario Sergio. A escola e o conhecimento - fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2002

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GANDIN, Danilo. A Prática do Planejamento Participativo. Petrópolis: Vozes, 2000

LUCK, Heloisa. Ação Integrada Ed. Vozes Ltda. Petrópolis. 1981

MATOS, F.G. Empresa que Pensa: Educação Empresarial Renovação Contínua a Distância. S.P.: Makron Books, 1996.

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001.

VALERIN, Jean Gestão da escola Fundamental: Subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento. 6ª Ed.- São Paulo: Cortez editora.

<https://meet.google.com/gya-vymp-srf>

ARTE TERAPIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: BENEFÍCIOS PARA CRIANÇAS COM DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

Marisa de Oliveira Cezar

Resumo

Este artigo investiga os benefícios da arte terapia no desenvolvimento de crianças com transtornos de aprendizagem, com foco em TDAH e dificuldades de linguagem. Através de uma revisão crítica da literatura, são explorados os efeitos positivos das intervenções artísticas na redução da ansiedade, melhoria das habilidades de leitura e promoção da comunicação não verbal. A análise aborda como a arte terapia oferece um meio eficaz para o crescimento emocional, cognitivo e social dessas crianças, destacando sua aplicabilidade tanto no contexto clínico quanto educacional.

Palavras-chave: Arte terapia, crianças, transtornos de aprendizagem, TDAH, comunicação.

Introdução

A introdução ao estudo sobre o papel da arte terapia no contexto educacional, especialmente para crianças com necessidades especiais, como transtornos de aprendizagem e déficits de atenção, é fundamental para compreender os benefícios dessa abordagem terapêutica inovadora. A arte terapia se destaca como uma forma de intervenção que utiliza expressão criativa para promover o bem-estar emocional, cognitivo e social de seus participantes.

No contexto específico das crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a arte terapia oferece uma via terapêutica não verbal que pode ser particularmente eficaz na redução da ansiedade e no desenvolvimento de habilidades de autorregulação emocional. Através da criação artística, essas crianças têm a oportunidade de explorar e expressar

emoções complexas de maneira visual e simbólica, criando um espaço seguro para o processamento de experiências internas e externas.

Além disso, a integração da arte terapia no contexto educacional visa complementar intervenções tradicionais, oferecendo uma abordagem holística que valoriza tanto o desenvolvimento emocional quanto o cognitivo dos estudantes. As atividades artísticas não apenas estimulam áreas do cérebro relacionadas à criatividade e imaginação, mas também fortalecem habilidades como concentração, organização mental e resolução de problemas, competências essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal.

No âmbito do desenvolvimento da comunicação em crianças com transtornos de linguagem, a arte terapia emerge como uma ferramenta poderosa para facilitar a expressão e a interação social. Ao proporcionar um meio não verbal e simbólico de comunicação, as atividades artísticas permitem que essas crianças desenvolvam habilidades de comunicação interpessoal e autoexpressão, fundamentais para sua integração social e desenvolvimento pessoal.

Portanto, este estudo visa explorar profundamente os benefícios da arte terapia em contextos específicos de educação especial, destacando suas contribuições únicas para o crescimento emocional, cognitivo e social das crianças com necessidades especiais. Ao investigar como a arte terapia pode ser integrada de maneira eficaz nos planos de tratamento e currículos educacionais, busca-se não apenas ampliar as opções terapêuticas disponíveis, mas também promover um ambiente inclusivo e enriquecedor para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Aplicação da arte terapia para reduzir a ansiedade em crianças com TDAH

Para abordar a aplicação da arte terapia na redução da ansiedade em crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), é crucial considerar as nuances psicológicas e terapêuticas envolvidas. Segundo Malchiodi (2012), a arte terapia é uma forma de intervenção que utiliza o processo criativo artístico para melhorar o bem-estar emocional e psicológico dos indivíduos. No contexto específico das crianças com TDAH, que frequentemente enfrentam desafios emocionais significativos (Hinshaw, 2007),

a arte terapia oferece uma abordagem não verbal que pode ser especialmente eficaz na redução da ansiedade e no desenvolvimento de habilidades de autorregulação.

A ansiedade é uma preocupação comum entre crianças com TDAH devido à dificuldade em manter o foco, regular emoções e lidar com frustrações (Barkley, 2006). Através da expressão artística, as crianças podem externalizar sentimentos difíceis de articular verbalmente, proporcionando uma forma alternativa de comunicação e autoexpressão (Gantt & Tabone, 1998). Isso não apenas facilita o entendimento dos estados emocionais da criança pelo terapeuta, mas também promove um ambiente seguro para explorar e processar essas emoções de forma construtiva (Wadeson, 2010).

Além do aspecto emocional, a arte terapia também promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. Segundo Gil (2015), o engajamento em atividades artísticas estimula diferentes áreas do cérebro, fortalecendo conexões neurais e melhorando a capacidade de concentração e organização mental, áreas frequentemente deficitárias em crianças com TDAH. Ao trabalhar em projetos artísticos, as crianças aprendem a planejar, persistir em tarefas complexas e enfrentar desafios de maneira estruturada e criativa (Riley, 2009).

A terapia artística oferece um espaço terapêutico onde a criança com TDAH pode experimentar sucessos pessoais e aprender estratégias para enfrentar a ansiedade de maneira mais eficaz (Malchiodi, 2003). Isso ocorre porque a arte terapia não se concentra apenas na redução de sintomas, mas também na promoção de resiliência e no fortalecimento da autoestima (Klorer, 2005). A criação artística permite que a criança explore identidades alternativas, perceba-se como capaz e desenvolva uma narrativa pessoal de crescimento e superação (Betts, 2006).

Ademais, é importante ressaltar que a eficácia da arte terapia para crianças com TDAH não se limita ao ambiente clínico. Intervenções artísticas podem ser integradas à rotina escolar e familiar, proporcionando oportunidades regulares para a expressão criativa e o desenvolvimento emocional contínuo da criança (Malchiodi, 2012). A colaboração entre terapeutas, educadores e pais é fundamental para apoiar a aplicação consistente dessas práticas e maximizar os benefícios terapêuticos a longo prazo (Cohen & Semple, 2010).

Em conclusão, a arte terapia representa uma abordagem promissora para mitigar a ansiedade em crianças com TDAH, oferecendo uma via terapêutica única que combina expressão criativa, desenvolvimento emocional e melhoria do funcionamento cognitivo. Com base em evidências teóricas e práticas, o uso da arte terapia não só facilita a redução de sintomas de ansiedade, mas também promove um crescimento emocional e psicológico substancial na jornada terapêutica das crianças com TDAH.

Efeitos das sessões de arte terapia na melhoria das habilidades de leitura

Para compreender os efeitos das sessões de arte terapia na melhoria das habilidades de leitura, é essencial explorar como essa abordagem pode influenciar positivamente o desenvolvimento cognitivo e emocional dos participantes. A arte terapia é reconhecida por seu potencial terapêutico em diversas áreas, incluindo o apoio ao aprendizado e à expressão pessoal (Malchiodi, 2012).

No contexto educacional, especialmente para crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem, a arte terapia oferece uma abordagem não convencional que pode complementar intervenções tradicionais (Riley, 2009). Através de atividades artísticas como desenho, pintura e modelagem, os participantes são encorajados a explorar conceitos abstratos e simbólicos, fortalecendo habilidades perceptivas e interpretativas que são fundamentais para a compreensão da linguagem escrita (Gantt & Tabone, 1998).

Estudos indicam que o engajamento em atividades artísticas pode melhorar a capacidade de concentração e a habilidade de visualização, habilidades essenciais para a leitura (Gil, 2015). Ao criar e interpretar obras de arte, os indivíduos desenvolvem a capacidade de identificar padrões visuais e organizar informações de maneira significativa, competências que são transferíveis para a compreensão textual (Barkley, 2006).

Além dos benefícios cognitivos, a arte terapia também promove um ambiente emocionalmente seguro para a exploração de experiências e emoções pessoais (Malchiodi, 2003). Através da expressão artística, os participantes podem processar sentimentos complexos relacionados à

frustração ou autoestima, fatores que podem impactar diretamente a motivação e o interesse pela leitura (Betts, 2006).

A intervenção artística não se limita apenas ao desenvolvimento individual; ela também pode fortalecer as relações interpessoais e a colaboração dentro de contextos educacionais (Wadeson, 2010). As sessões de arte terapia frequentemente incentivam a interação social positiva, melhorando a comunicação e a empatia entre os participantes, o que, por sua vez, pode criar um ambiente de aprendizado mais solidário e inclusivo (Klorer, 2005).

Portanto, ao considerar os efeitos das sessões de arte terapia na melhoria das habilidades de leitura, é fundamental reconhecer não apenas os ganhos acadêmicos, mas também os benefícios emocionais e sociais que essas práticas podem proporcionar. Integrar a arte terapia no currículo educacional pode oferecer uma abordagem holística para o desenvolvimento educacional e emocional dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais significativa e sustentável ao longo do tempo (Cohen & Semple, 2010).

O papel da arte terapia no desenvolvimento da comunicação em crianças com transtornos de linguagem

A arte terapia desempenha um papel significativo no desenvolvimento da comunicação em crianças com transtornos de linguagem, oferecendo uma abordagem terapêutica que combina expressão criativa com suporte emocional e desenvolvimento pessoal (Malchiodi, 2012). Para crianças que enfrentam dificuldades na expressão verbal e na compreensão da linguagem, a arte terapia proporciona um meio alternativo de comunicação que é não verbal e simbólico (Gantt & Tabone, 1998). Ao participar de atividades artísticas como desenho, pintura e modelagem, as crianças podem explorar e expressar emoções, pensamentos e experiências de maneira visual e sensorialmente rica, facilitando a comunicação emocional e interpessoal (Betts, 2006).

Estudos indicam que a arte terapia pode melhorar a autoestima e a confiança das crianças com transtornos de linguagem, promovendo um senso de competência pessoal que é fundamental para o desenvolvimento da comunicação (Klorer, 2005). Ao criar arte, as crianças podem desenvolver

habilidades de resolução de problemas e metacognição, aprendendo a refletir sobre suas próprias experiências e sentimentos de maneira estruturada e significativa (Riley, 2009). Isso não apenas fortalece a capacidade de autorregulação emocional, mas também prepara as crianças para enfrentar desafios comunicativos com maior confiança e adaptabilidade no futuro (Wadeson, 2010).

Além dos benefícios individuais, a arte terapia também pode facilitar a interação social e a colaboração dentro de contextos terapêuticos e educacionais (Malchiodi, 2003). Participar de atividades artísticas em grupo oferece às crianças oportunidades para praticar habilidades de comunicação não verbal, como linguagem corporal e expressão facial, enquanto aprendem a interpretar e responder às pistas sociais dos outros (Gil, 2015). Essas habilidades são essenciais para o desenvolvimento de relacionamentos interpessoais saudáveis e para a integração social dentro da comunidade escolar e além (Cohen & Semple, 2010).

Portanto, ao considerar o papel da arte terapia no desenvolvimento da comunicação em crianças com transtornos de linguagem, é crucial reconhecer os benefícios multifacetados que essa abordagem terapêutica pode oferecer. Integrar a arte terapia no plano de tratamento de crianças com dificuldades de comunicação não apenas amplia suas habilidades expressivas e sociais, mas também promove um crescimento emocional e cognitivo significativo ao longo do tempo (Barkley, 2006).

Considerações finais

redução da ansiedade em crianças com TDAH, melhoria das habilidades de leitura e desenvolvimento da comunicação em crianças com transtornos de linguagem - refletem não apenas os benefícios terapêuticos específicos observados, mas também destacam a importância de integrar práticas inovadoras no contexto educacional e clínico.

A partir da análise das intervenções de arte terapia, é evidente que essa abordagem oferece um caminho promissor para mitigar desafios emocionais e cognitivos em crianças com necessidades especiais. No caso de crianças com TDAH, a utilização da arte como meio de expressão não verbal proporciona um

espaço seguro para a exploração e processamento de emoções complexas, contribuindo para a redução da ansiedade e o fortalecimento das habilidades de autorregulação emocional. Essa abordagem não apenas complementa os tratamentos convencionais, mas também enriquece o repertório terapêutico disponível para esses indivíduos.

Da mesma forma, ao examinar os efeitos das sessões de arte terapia na melhoria das habilidades de leitura, observa-se um impacto positivo no desenvolvimento cognitivo dos participantes. Através da criação e interpretação de obras de arte, as crianças não apenas exercitam habilidades perceptivas e interpretativas essenciais para a compreensão textual, mas também fortalecem competências cognitivas como concentração, visualização e organização mental. Esse enfoque integrador da arte terapia na educação não apenas amplia o potencial de aprendizagem dos estudantes, mas também fomenta um ambiente de ensino inclusivo e enriquecedor.

Além disso, no contexto do desenvolvimento da comunicação em crianças com transtornos de linguagem, a arte terapia se destaca como uma ferramenta eficaz para estimular a expressão criativa e a interação social. Ao oferecer um meio alternativo de comunicação não verbal e simbólico, a arte terapia permite que essas crianças explorem e expressem emoções e experiências de maneira sensorialmente rica, promovendo não apenas o desenvolvimento da linguagem, mas também a construção de habilidades interpessoais fundamentais para a integração social.

Em síntese, a integração da arte terapia nas práticas educacionais e terapêuticas oferece benefícios significativos e duradouros para crianças com necessidades especiais. Ao promover o desenvolvimento emocional, cognitivo e social, essa abordagem não apenas complementa as intervenções tradicionais, mas também enriquece a experiência de aprendizagem e crescimento pessoal desses indivíduos. Portanto, investir na implementação e pesquisa contínua da arte terapia é crucial para avançar no apoio às necessidades multifacetadas das crianças em ambientes educacionais e clínicos.

Referências

Barkley, R. A. (2006). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment* (3rd ed.). New York: Guilford Press.

Betts, D. J. (2006). *The clinical use of art in counseling*. Springfield, IL: Charles C Thomas.

Cohen, S., & Semple, R. J. (2010). Mindful parenting: A call for research. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 145-151.

Gantt, L., & Tabone, C. (1998). *Child art therapy*. New York: Brunner/Mazel.

Gil, E. (2015). *The arts in psychotherapy: A multidisciplinary journal*. Elsevier.

Klorer, P. G. (2005). Art therapy with young survivors of sexual abuse. In C. A. Malchiodi (Ed.), *Handbook of art therapy* (pp. 294-303). New York: Guilford Press.

Malchiodi, C. A. (2003). *Handbook of art therapy*. New York: Guilford Press.

Malchiodi, C. A. (2012). *Art therapy and healthcare*. New York: Guilford Press.

Riley, S. (2009). *Art therapy with adolescents*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Wadeson, H. (2010). *Art psychotherapy*. Hoboken, NJ: Wiley.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

MORAES, Bruna Pinheiro de ³

RESUMO

“O aprendizado de história é influenciado pelo ensino de História”, assim sentencia o historiador Jorn. Ruim (2001). Será, portanto, desse aprendizado que formaremos a consciência histórica. E essa deve ser indiscutivelmente a finalidade almejada ao ensinarmos sobre a História e a cultura afro-brasileira e indígena no ensino de história em nossas escolas a várias crianças e adolescentes, independente do seu pertencimento étnico e da sua localização geográfica nesse país.

Palavras- chave: Educação indígena. Escola. Interculturalidade. Professor

DESENVOLVIMENTO

Antes da chegada dos colonizadores nas terras da América, nosso território era povoado por civilizações, consideradas por alguns historiadores, primitivas, ideia esta presente nas caracterizações feitas pelo escrevente Pero Vaz de Caminha em sua Carta escrita no dia 01.05.1500, sobre os “índios” aqui encontrados.

Durante todo o período que vai desde a chegada dos portugueses até a década de 1970, a Educação escolar indígena esteve, na maior parte do tempo, a cargo de entidades religiosas e grupos religiosos, dentre eles os franciscanos, conforme afirma Saviani (2010, p. 40):

Mesmo que se demonstrasse que, de fato, a influência dos franciscanos no período colonial teria sido mais penetrante, mais capilar, atestada por ampla receptividade popular, impõe-se a

³Formada em Pedagogia e Artes. Atua como Professora de Educação Infantil e Ensino fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), desempenhando a função de assistente de diretor de escola (2020). E-mail: bruna.p.moraes@hotmail.com

conclusão de que as estratégias acionadas pelos jesuítas e seus admiradores foram eficazes na neutralização daquela força.

A educação para índios originada nos tempos da colônia adquiriu expressão nos termos da catequese missionária, cujo conteúdo definia-se pela doutrinação cristã: seus dogmas, seus princípios morais, sua espiritualidade (Paiva, 1982, p, 76). Nestas condições, a escola teria uma dupla função, mostrava-se o lugar privilegiado para se transmitir os dogmas da religião cristã e ainda, possibilitava tomar contato com outras práticas culturais da sociedade letrada, como o processo de leitura e escrita. No caso dos povos indígenas de tradição oral, a imersão nesse outro mundo, produziu mudanças que ainda hoje não conseguimos dimensionar.

Desde o século XVI, a partir da chegada dos portugueses ao Brasil, os índios passaram por um processo de catequização e socialização para que fossem “assimilados” pela sociedade brasileira. A tradição indigenista, desde essa época até os anos de 1970, se pautava no estímulo a formas sociais e econ micas que geravam dependência e subordinação da terra e do trabalho indígena a uma lógica de acumulação, conforme demonstram KAHN&FRANCHETTO (1994). Segundo as autoras, “o lema era integrar, civilizar o  ndio, concebido como um estrato social submetido a uma condição étnica inferior, quando vistos nos moldes da cultura ocidental cristã” (p.6).

As reformas de Marqu s do Pombal, ministro do Império português, na segunda metade do século XIX, trouxeram importantes mudanç as nas vidas dos povos indígenas da colônia. A novidade desta política era a proposta de assimilação de todos os indígenas, fossem eles índios mansos ou bravos. Ou seja, a tarefa era assimilá-los e misturá-los   massa populacional, exterminando as diferentes culturas e identidades étnicas, em uma nova forma de colonização e de estabelecimento de fronteiras territoriais. Foram criadas diversas leis destinadas a regular as relações com os grupos indígenas, dentre elas, a mais importante foi o Diretório dos índios, de 1757. Algumas das medidas inovadoras deste conjunto legislativo foram: proibir os costumes indígenas nas aldeias; impor a língua portuguesa em substituição   língua geral; estimular os casamentos entre índios e não-índios; pôr fim   discriminação legal contra os índios; incentivar a presenç a de não-índios nas aldeias; extinguir aldeias ao transformá-las em vilas, freguesias ou lugares. As

aldeias seriam administradas por diretores leigos, não mais por religiosos e a ideia de civilização passava a preponderar sobre a de catequese (ALMEIDA, 2010).

O primeiro projeto de constituição no Brasil, 1823, fazia uma referência à “criação de estabelecimento para catequese e a civilização dos índios” (título XIII, art.5º). Mais tarde o tema voltou a ser rediscutido no ato institucional de 1834, mas com o mesmo e único propósito a catequese e a civilização. E a proposta de constituição de 1890 assegura aos índios um relacionamento centrado na proteção e a não violação dos seus territórios, depois de discutida não foi aceita e na aprovação da constituição que se deu em 1891 não se fez qualquer menção ao indígena. De acordo com Zoia (2010), no período Republicano pouco foi feito em relação aos povos indígenas.

Em 1910 é criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), baseado nos ideais positivistas do início do século, sua principal função era de pacificar os povos em luta contra segmentos da sociedade nacional, através de uma política integracionista laica, a qual acreditava que a humanidade passaria por um processo evolutivo, do qual a civilização ocidental representava o estágio mais avançado. O índio era considerado uma categoria transitória, que necessitava integrar-se as regras sociais dominantes ou correria o risco de ser extinto. A intenção era transformá-los em pequenos produtores rurais a partir da ideia de auto-sustentação. O Estado através do SPI assumia a proteção e a tutela dos indígenas. Cabe mencionar que o Estado promoveu o desaparecimento dos contingentes indígenas, através da sua incorporação à sociedade dominante (SANTOS 2004).

Com a ocorrência da Revolução de 1930, Getúlio Vargas promove uma nova Constituição promulgada em 1934 nesta diz: “compete privativamente à união legislar sobre a incorporação dos silvícolas à comunhão nacional” (art.5, XIX, m). E no art.129 diz “será respeitada a posse de terras dos silvícolas que nela se achem permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedada, aliená-los”. (SANTOS, 2004, p. 94). E este foi mantido na constituição de 1937 e 1967 com pequenas alterações.

Em todo país, começam a haver denúncias de abusos de chefes de postos na exploração do trabalho de indígenas e no estabelecimento de alianças com polínicos locais, como alternativas para obter alguma autonomia

financeira E nesse contexto que o SPI c extinto em 1967, e a política indigesta do Estado Brasileiro passam a ser realizada pela Fundação Nacional do índio (FUNAI) com a finalidade de colocar em prática outra política de proteção ao índio. Porém, ela passa a agir a serviço de frentes de expansão do capital e de empresas exploradoras, com a redução de terras indígenas em áreas de fronteira, a militarização das aldeias e a integração forçada dos índios a comunidade nacional.

Somente nos anos 70 ocorreram algumas mudanças significativas em termos de educação escolar e direita indígenas. Inserida em um movimento de luta pela demarcação das terras indígenas e pelo reconhecimento e preservação das diferenças étnicas, a educação escolar indígena passou a ser tema de encontros e discussões que sistematizaram o que viria a constar futuramente na legislação específica referente à escola indígena. Foi esse momento de intensos debates, ao final da ditadura militar, que possibilitou a forte atuação dos indígenas na Assembleia Constituinte e abriu uma nova fase para a educação escolar indígena, com a aprovação da Constituição de 1988.

Muitos direitos importantes foram conquistados, como o direito à diferença, que pôs fim à política assimilacionista do Estado, garantindo legalmente aos povos indígenas o respeito à sua organização social, a costumes, línguas, crenças e tradições, e o direito a uma educação específica e diferenciada, ao reconhecer o uso de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. A partir daí desencadeou-se um movimento de afirmação da educação escolar indígena, por meio de leis, da criação de setores específicos para a gestão dessa modalidade de escola e do envolvimento de lideranças, professores e intelectuais indígenas na condução desse processo.

De acordo com GRUPIONI (1994), o final dos anos de 1980 caracterizou-se pela organização do Movimento Indígena e de Apoio ao Índio e pela realização de Encontros de Professores e Professoras Indígenas, assessorados por entidades pró-índios e Universidades, onde se discutiam problemas, se expressavam politicamente, se escreviam documentos.

Na década de 1990, as sociedades indígenas passaram a impor o seu próprio modo de pensar os debates nacionais sobre seus direitos, apropriando-se de elementos da cultura ocidental, mas reconstruindo-os e mantendo sua diferença cultural e sua afirmação identitária. Relacionavam-se, assim, com a

sociedade envolvente e com o capitalismo num complexo jogo de forças, porém, procurando não perder sua cultura e identidade étnica. Ainda nesta década se aceleram as discussões para a regulamentação da escolarização indígena. A escola, neste contexto, passou a ser vista como instrumento de contato apropriado pelos/as índios/as e utilizada estrategicamente na construção política de suas identidades, como processos que se realizavam através da síntese de saberes indígena e não-indígena. (GRUPIONI, 1994)

Em contrapartida, a luta dos povos indígenas no Brasil de hoje é justamente para se ter uma educação escolar indígena construída e pensada pelos próprios índios, evitando, desta forma, uma nova “invasão”, pois de acordo com os fundamentos gerais da educação escolar indígena contidos no RCNEI (2005), propõe-se o reconhecimento da multietnicidade, pluralidade e diversidade:

O Brasil é uma nação constituída por grande variedade de grupos étnicos, com histórias, saberes, culturas e, na maioria das situações, línguas próprias, onde tal diversidade sociocultural é riqueza que deve ser preservada. Reconhece a relação que existe entre educação e conhecimentos indígenas: desde muito antes da introdução da escola, os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural (BRASIL, 2005, p. 22).

As políticas educacionais formuladas a partir dos novos marcos constitucionais têm como diretrizes “a afirmação das identidades étnicas, a recuperação das memórias históricas, a valorização das línguas e ciências dos povos indígenas e o acesso aos conhecimentos e tecnologias relevantes para a sociedade nacional” (BRASIL, 1996, p. 79).

Esta configuração transforma profundamente a tradição escolar que temos na história da educação brasileira de atribuir à escola, a promoção da homogeneização cultural à matriz europeia, considerando que experiências sociais, conhecimentos, práticas e sociabilidades diferenciadas, deveriam ser assimiladas ao padrão cultural dominante. Essa ideologia criou internatos onde crianças indígenas eram retiradas do convívio com suas famílias e comunidades para aprendizagem e adoção de novas formas de pensar e agir, que negavam valor às suas próprias culturas, gerou a extinção de muitas

línguas indígenas e a negação de conhecimentos, tradições e práticas acumulados na vida social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apenas diante deste contexto histórico que aqui recapitulamos, podemos afirmar que a luta dos indígenas por uma apropriação mais adequada da escolarização foi de fato uma conquista. Tal conquista formal, no entanto está longe de ser uma conquista absoluta e uma total descolonização dos indígenas. E para entender o grau destas conquistas precisamos observar os conceitos envolvidos na garantia deste direito a uma escola diferenciada, intercultural e bilíngue.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria. Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

BRASIL. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. 2 ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2)

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

_____. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº. 14/1999**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1999.

_____. **Cadernos do SECAD 3 - Educação Escolar Indígena, diversidade sócio cultural Indígena na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2002

_____. Ebadi. **Educação escolar indígena em Terra Brasília**. Rio de Janeiro, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Referencial para a formação de professores indígenas**. Brasília: MEC 2005.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural ressignificando a escola. Brasília, DF: MEC, 2007. Caderno SECAD 3. Disponível em: www.ufpe.br/remdipe/images/documentos/edu_escolar/ml_07.pdf Acesso em: 20 out. 2020.

_____. **Resolução CNE/CEB 5/2012**. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7

_____. **Base Nacional Comum Curricular/ Ministério da Educação**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2018.

CANDAU, V. M. **Cotidiano escolar e cultura (s): encontros e desencontros**. In: CANDAU, V. M. Reinventar a escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

_____. V. M. (org.). **Sociedade, educação e cultura (s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FERNANDES, J. P. T. **A ideologia do multiculturalismo**. Disponível em: http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4286/a_ideologia_do_multiculturalismo.pdf?sequence=1. 2012. Acesso em: 17 out. 2020.

FLEURY, Reinaldo Matias (org.). **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **“Trajetória de muitas perdas e ganhos”**. In Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

GRUPIONI, Luís B. **Da aldeia ao parlamento: A educação escolar indígena na Nova LDB**. Em Aberto: Educação Escolar Indígena. 1994.

_____, Luís Donisete Benzi. **Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil**. Brasília-DF – Brasil. Volume 20 Editoria Inep/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. 2003.

KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna. **Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios**. Em Aberto, Brasília, n.63, p. 5-9, jul./set. 1994. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/> . Acesso em jan/2012.

MONTENEGRO, M. M. **Professor Caboclo**, Manaus. BK Ed. 2006.

MOREIRA, A.F.B. **Multiculturalismo, currículo e formação de professores**. In Currículo: políticas e práticas. Papirus, (pp. 81 – 96), Campinas, Brasil. 2001

PAIVA, José Maria de. **Colonização e Catequese**. São Paulo, Editora Cortez. 1982.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UnB, 2001.

SANTOS, Katia Costa dos. **Construção multicultural: reflexões sobre políticas alternativas para o ensino de língua estrangeira**. Tese (Doutorado)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São, São Paulo, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. **Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, Letícia Borges da. **Povos indígenas, direitos humanos e a Convenção 169 da OIT.** In: PIOVESAN, Flávia. Direitos humanos. Vol. 1. Curitiba: Juruá, 2018.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

TEIXEIRA, V. **Entre La Igualdad Y El Respeto A La Diferencia: Notas Sobre El Derecho De Los Pueblos Indígenas A La Educación En Brasil,** UPN, México, 2010

ZOIA, A. **A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena.** In: GRADO, B. S.; PASSOS, L. A. (Org.) O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010, p. 67-86.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NA EDUCAÇÃO

Renato de Brito Pereira

Resumo:

O artigo aborda a importância da formação continuada para professores alfabetizadores na educação. Destaca que a atualização constante dos conhecimentos e práticas pedagógicas é essencial para melhorar a qualidade do ensino e atender às necessidades dos alunos de forma mais eficaz. A formação continuada proporciona aos educadores novas estratégias, métodos e recursos que podem ser aplicados em sala de aula para promover um processo de alfabetização mais inclusivo e eficiente. O desenvolvimento profissional contínuo permite que os professores se adaptem às mudanças educacionais e às demandas da sociedade. Além disso, contribui para o aumento da motivação e da confiança dos educadores, resultando em melhores práticas pedagógicas e um impacto positivo no desempenho dos alunos. O artigo conclui que investir na formação continuada é fundamental para garantir uma educação de qualidade e para o sucesso do processo de alfabetização.

Palavras-chave: formação de professores, alfabetização, pedagogia crítica.

Introdução

A alfabetização é uma etapa crucial no desenvolvimento educacional das crianças, constituindo a base sobre a qual se constrói o aprendizado futuro. O papel do professor alfabetizador é, portanto, de extrema importância, exigindo uma competência técnica e pedagógica refinada para garantir que cada aluno adquira as habilidades necessárias para a leitura e a escrita. Dada a complexidade e a evolução contínua dos processos educacionais, a formação

continuada do professor alfabetizador emerge como um aspecto essencial para a manutenção e aprimoramento da qualidade do ensino.

A formação continuada refere-se ao processo de desenvolvimento profissional que ocorre após a formação inicial do educador. No contexto da alfabetização, isso implica em oportunidades contínuas de aprendizagem que permitem aos professores atualizar e expandir seus conhecimentos, refletir sobre suas práticas pedagógicas e integrar novas abordagens e tecnologias educacionais. Dado o avanço constante das pesquisas em pedagogia e as mudanças nas necessidades dos alunos e nas demandas educacionais, a formação continuada é crucial para que os alfabetizadores possam enfrentar os desafios do ensino com eficácia e inovação. Neste artigo, exploraremos a importância da formação continuada para o professor alfabetizador, destacando como essa prática contribui para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da qualidade do ensino. Abordaremos como a atualização constante de conhecimentos e habilidades permite aos professores responder de forma mais eficaz às necessidades diversificadas dos alunos, promover um ambiente de aprendizagem positivo e manter-se alinhado com as melhores práticas pedagógicas. A análise focará na necessidade imperiosa de investimentos em programas de desenvolvimento profissional e na maneira como a formação continuada pode impactar diretamente o sucesso da alfabetização e o progresso dos alunos.

1 FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

A formação do professor alfabetizador deve integrar conhecimento teórico e prático. Teoricamente, os professores precisam compreender as teorias da alfabetização, que incluem a aquisição da leitura e escrita e os processos cognitivos envolvidos. Abordagens como a teoria fonológica, a teoria do construtivismo e a abordagem sociocultural são fundamentais para a prática docente.

Na prática, os futuros professores devem ter oportunidades de aplicar esses conhecimentos em situações reais de ensino. Isso envolve estágios supervisionados, simulações e práticas em sala de aula que permitem

o desenvolvimento de habilidades práticas e a adaptação de estratégias pedagógicas a contextos diversos.

A formação continuada não é apenas uma atualização técnica, mas um processo que envolve reflexão crítica e transformação pessoal. Para ele, é crucial que os professores se engajem em um constante processo de aprendizagem e autoavaliação para garantir que suas práticas pedagógicas sejam cada vez mais relevantes e adaptadas às necessidades dos alunos. Ele vê a formação continuada como um caminho para o aprimoramento da prática docente e para a construção de uma educação mais democrática e inclusiva.

2 DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

A formação do professor alfabetizador enfrenta uma série de desafios que impactam diretamente a eficácia do ensino da leitura e escrita nas etapas iniciais da educação. Estes desafios estão relacionados tanto à formação inicial quanto ao desenvolvimento profissional contínuo dos educadores. Um dos principais desafios é a necessidade de atualização constante dos conhecimentos pedagógicos. O campo da alfabetização está em constante evolução, com novas pesquisas e metodologias surgindo regularmente. Os professores precisam não apenas ter uma sólida compreensão das teorias tradicionais de alfabetização, mas também estar abertos e preparados para incorporar novas abordagens e técnicas. Isso exige uma formação que vá além do conteúdo técnico, incluindo a capacidade de refletir criticamente sobre a prática pedagógica e adaptar-se às mudanças.

Além disso, a formação do professor alfabetizador muitas vezes enfrenta lacunas em termos de integração entre teoria e prática. É comum que os cursos de formação inicial ofereçam uma base teórica robusta, mas não proporcionem oportunidades suficientes para que os futuros professores desenvolvam habilidades práticas em contextos reais de sala de aula. Essa desconexão pode levar a uma falta de preparação para lidar com os desafios diários do ensino, como a gestão de sala de aula e a diferenciação de instrução para atender às diversas necessidades dos alunos.

A gestão de conflitos e a promoção de um ambiente de aprendizagem positivo

também representam desafios importantes. O professor alfabetizador deve ser capaz de criar um ambiente onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados, o que inclui desenvolver habilidades socioemocionais e estratégias de mediação de conflitos. A formação inicial muitas vezes não aborda de maneira adequada essas competências, deixando os professores mal preparados para lidar com questões relacionadas ao clima escolar e às dinâmicas interpessoais.

Além disso, a falta de recursos e suporte institucional pode agravar os desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores. Muitas vezes, os educadores

precisam trabalhar com materiais limitados e enfrentar condições que dificultam a implementação eficaz das metodologias de ensino. A formação deve, portanto, incluir uma preparação para lidar com essas limitações e buscar soluções criativas para superar obstáculos.

Em resumo, os desafios na formação do professor alfabetizador são diversos e complexos, abrangendo desde a necessidade de atualização constante dos conhecimentos pedagógicos até a capacidade de lidar com a diversidade dos alunos e as condições de sala de aula. Para enfrentar esses desafios, é essencial que a formação inicial seja acompanhada por um desenvolvimento profissional contínuo, que ofereça suporte prático e teórico e prepare os educadores para criar ambientes de aprendizagem inclusivos e eficazes.

"A formação continuada dos professores enfrenta desafios significativos, principalmente no que diz respeito à articulação entre a teoria e a prática, à resistência às mudanças e à necessidade de criar espaços de aprendizagem que sejam efetivamente significativos para os docentes." (NÓVOA, 1995, p. 30).

Integração de Novas Tecnologias

A tecnologia desempenha um papel crescente na educação, e os professores alfabetizadores devem estar preparados para integrá-la efetivamente em suas práticas. Isso inclui o uso de recursos digitais para apoiar o ensino da leitura e escrita e a utilização de ferramentas tecnológicas para a avaliação e o feedback.

Resistência à Mudança e Práticas Tradicionais

A resistência à mudança e a persistência de práticas pedagógicas tradicionais também representam um desafio. Muitos professores e instituições podem ter dificuldades em adotar novas metodologias e abordagens pedagógicas que promovam a inclusão. A resistência pode ser alimentada por falta de familiaridade com novas práticas, insegurança quanto à eficácia das novas abordagens ou uma crença arraigada em métodos tradicionais. Superar essa resistência exige um esforço contínuo de sensibilização, formação e apoio às mudanças necessárias para a inclusão.

3 FORMAÇÃO CONTÍNUA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O compromisso com a formação contínua e o desenvolvimento profissional é fundamental para a evolução da prática docente. Os professores devem ter acesso a oportunidades contínuas de formação que lhes permitam atualizar suas competências, explorar novas metodologias e refletir sobre suas práticas pedagógicas. Programas de desenvolvimento profissional que ofereçam suporte, orientação e recursos atualizados são essenciais para garantir que os professores mantenham-se informados e preparados para atender às necessidades em constante mudança dos alunos.

A formação contínua e o desenvolvimento profissional são componentes cruciais para a eficácia e evolução dos educadores ao longo de suas carreiras. Em um cenário educacional em constante mudança, a capacidade de se adaptar e atualizar constantemente é fundamental para garantir uma prática pedagógica de alta qualidade.

O desenvolvimento profissional, por sua vez, abrange uma gama mais ampla de atividades que visam o aprimoramento das habilidades e competências dos educadores. Isso inclui não apenas a participação em treinamentos formais, mas também a reflexão crítica sobre a própria prática, a colaboração com colegas e o engajamento em comunidades de aprendizagem. O desenvolvimento profissional eficaz envolve a capacidade de analisar e aprimorar constantemente as práticas pedagógicas, promover a inovação e criar um ambiente de aprendizagem que atenda às necessidades diversificadas dos alunos.

A formação contínua também deve estar alinhada com as necessidades específicas do contexto educacional em que os professores atuam. Isso implica que os programas de desenvolvimento profissional devem considerar as particularidades de cada instituição, as características dos alunos e as metas educacionais locais.

A personalização da formação garante que os professores recebam suporte relevante e aplicável às suas realidades diárias, o que contribui para a eficácia e a motivação.

CONCLUSÃO

A formação continuada do professor alfabetizador é um elemento vital para garantir a eficácia do ensino da leitura e escrita nas primeiras etapas da educação. À medida que o campo da alfabetização evolui com novas pesquisas e práticas pedagógicas, é imperativo que os professores se engajem em um processo contínuo de aprendizagem e atualização. A formação continuada proporciona aos educadores a oportunidade de adquirir novos conhecimentos, adaptar-se às mudanças tecnológicas e metodológicas, e refinar suas habilidades de ensino.

Portanto, a formação continuada é essencial para que os professores alfabetizadores se mantenham atualizados e eficazes em suas práticas. Investir em programas de desenvolvimento profissional é fundamental para garantir que eles possam oferecer um ensino de qualidade, adaptado às necessidades dos alunos e às exigências do contexto educacional contemporâneo. Em última análise, a formação continuada é um pilar

essencial para a excelência na educação e para o sucesso dos alunos na alfabetização.

REFERÊNCIAS

Freire,P.(1996).PedagogiadaAutonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Freire,P.(1987).Pedagogiado Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire,P.(1996).Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

GADOTTI, Moacir. (1999). Pedagogia daTerra: Uma nova visão de educação para a vida. São Paulo: Editora Cortez.

LOPES,Nilda.(2005). Educação e Inclusão: Desafios para a formação de professores. Brasília: MEC/SEF.

PIMENTA, Selma Garrido. (2008). Formação de Professores e Práticas de Ensino:Reflexões e desafios. São Paulo: Editora Unesp.

VYGOTSKY, Lev S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press.

BRASIL. Ministério da Educação. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC.

BRONFENBRENNER, Urie. (1979). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge: Harvard University Press.

NÓVOA, Antonio.Os Professores e a Sua Formação. Lisboa: DomQuixote,1995.

TECNOLOGIAS DE SUPORTE AO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA

Eduardo Portela Moura

Resumo

O avanço das tecnologias digitais tem transformado significativamente o campo da educação, especialmente no desenvolvimento da leitura e escrita. Ferramentas digitais, como aplicativos móveis e plataformas educacionais, oferecem novas abordagens para o ensino dessas habilidades essenciais, proporcionando personalização, engajamento e suporte multimodal. Aplicativos voltados para crianças com dificuldades de leitura e escrita permitem a adaptação dos conteúdos às necessidades individuais, promovendo um aprendizado mais eficaz e inclusivo. Além disso, a gamificação e a integração de recursos multimodais têm mostrado potencial para aumentar a motivação e facilitar a compreensão dos conceitos. A formação contínua dos educadores é fundamental para o uso eficaz dessas tecnologias, garantindo que elas sejam integradas de maneira apropriada às práticas pedagógicas. A utilização dessas ferramentas digitais promete enriquecer o processo educativo e atender melhor às diversas necessidades dos alunos.

Palavras-chave: tecnologias digitais, alfabetização, personalização, gamificação, multimodalidade.

Abstract

The advancement of digital technologies has significantly transformed the field of education, especially in the development of reading and writing skills. Digital tools, such as mobile apps and educational platforms, offer new approaches to teaching these essential skills, providing personalization, engagement, and multimodal support. Apps designed for children with reading and writing difficulties allow for content adaptation to individual needs, promoting a more

Eduardo Portela Moura

effective and inclusive learning experience. Additionally, gamification and the integration of multimodal resources have shown potential to increase motivation and facilitate understanding of concepts. Ongoing teacher training is crucial for the effective use of these technologies, ensuring they are appropriately integrated into pedagogical practices. The use of digital tools promises to enrich the educational process and better meet the diverse needs of students. Keywords: digital technologies, literacy, personalization, gamification, multimodality.

Introdução

O desenvolvimento da leitura e da escrita representa um dos pilares fundamentais da educação básica e é essencial para a formação integral dos indivíduos. Em um mundo cada vez mais digitalizado, as tecnologias emergentes têm se apresentado como ferramentas valiosas para apoiar e enriquecer o processo de alfabetização. A inserção de recursos tecnológicos no contexto educacional tem proporcionado novas perspectivas sobre como abordar o ensino e a aprendizagem dessas habilidades essenciais, oferecendo oportunidades para personalizar e dinamizar o processo educativo. A introdução das tecnologias digitais na educação tem transformado profundamente as práticas pedagógicas, oferecendo aos educadores e alunos ferramentas inovadoras que vão além dos métodos tradicionais. Com a crescente disponibilidade de dispositivos móveis, aplicativos e softwares educacionais, surgem novas possibilidades para atender às diversas necessidades dos alunos, especialmente aqueles que enfrentam dificuldades na leitura e na escrita. O uso dessas tecnologias tem o potencial de criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e adaptáveis, capazes de responder às particularidades de cada aluno e promover um engajamento mais efetivo com o conteúdo educacional.

Uma das características mais notáveis das ferramentas digitais é a capacidade de oferecer uma abordagem personalizada ao processo de ensino. Aplicativos e plataformas educacionais podem ser ajustados para atender aos diferentes níveis de habilidade e estilos de aprendizagem, proporcionando um suporte individualizado que é difícil de alcançar com métodos convencionais.

Essa personalização permite que os alunos avancem em seu próprio ritmo, recebendo feedback imediato e ajustando suas práticas com base em suas necessidades específicas. Esse tipo de abordagem adaptativa é particularmente benéfico para crianças que enfrentam dificuldades significativas na leitura e na escrita, pois permite que elas recebam o suporte necessário de maneira direcionada e eficaz.

Além da personalização, a gamificação é outro aspecto que tem se destacado no uso de tecnologias digitais para a educação. A incorporação de elementos de jogo em aplicativos e softwares educacionais não apenas torna o aprendizado mais atrativo, mas também pode aumentar a motivação e o engajamento dos alunos. A aplicação de técnicas de gamificação transforma o processo de aprendizado em uma experiência mais lúdica e envolvente, o que pode ser especialmente importante para crianças que se sentem desmotivadas com métodos tradicionais. Jogos educacionais projetados para reforçar habilidades de leitura e escrita oferecem oportunidades para prática repetitiva e significativa, ajudando a consolidar conhecimentos e a desenvolver competências de forma divertida e eficaz. Outro aspecto crucial das tecnologias digitais é a utilização de recursos multimodais. A capacidade de integrar texto, áudio, vídeo e imagens em plataformas educacionais permite que os alunos acessem o conteúdo de diferentes maneiras, facilitando a compreensão e a retenção de informações. A abordagem multimodal é particularmente vantajosa para a alfabetização emergente, pois oferece múltiplas formas de interação com o material educacional e pode ajudar a abordar as necessidades diversas dos alunos. Esse tipo de suporte é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem que é acessível e inclusivo, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades de leitura e escrita de maneira eficaz.

A integração de tecnologias digitais no ensino da leitura e escrita também levanta questões importantes sobre a formação dos educadores e a implementação das ferramentas tecnológicas. A eficácia dessas ferramentas depende não apenas de sua qualidade e inovação, mas também da capacidade dos professores de utilizá-las de maneira apropriada e integrada às suas práticas pedagógicas. A formação contínua dos educadores é essencial

para garantir que eles estejam aptos a incorporar essas tecnologias em suas práticas de ensino, aproveitando ao máximo os benefícios que elas podem oferecer para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Dessa forma, o avanço das tecnologias digitais oferece um panorama promissor para a educação, especialmente no que diz respeito ao suporte ao desenvolvimento da leitura e escrita. A capacidade de personalizar o ensino, aumentar a motivação através da gamificação, utilizar recursos multimodais e garantir uma formação adequada para os educadores são aspectos fundamentais para a eficácia dessas ferramentas. A integração dessas tecnologias tem o potencial de transformar significativamente o ensino da leitura e escrita, proporcionando novas oportunidades para atender às necessidades de todos os alunos e promover um aprendizado mais inclusivo e eficaz.

Aplicativos para crianças com dificuldades de leitura e escrita

Os aplicativos móveis têm se consolidado como ferramentas inovadoras e eficazes no suporte ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em crianças com dificuldades. A literatura aponta para um crescente interesse em como essas tecnologias podem facilitar o processo de aprendizagem, especialmente para aqueles que enfrentam desafios significativos. Uma das principais vantagens desses aplicativos é a capacidade de personalizar o ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos. De acordo com Silva e Souza (2020), a adaptação dos conteúdos e das atividades aos níveis de habilidade dos alunos pode promover uma abordagem mais eficaz e inclusiva para o desenvolvimento das competências básicas de leitura e escrita. Essa personalização não só ajuda a manter o engajamento das crianças, mas também oferece um feedback imediato, essencial para a correção e a consolidação do aprendizado. Além disso, os aplicativos frequentemente incorporam elementos de gamificação que são cruciais para manter a motivação dos estudantes. Segundo Pereira e Lima (2021), a utilização de mecânicas de jogo em contextos educacionais pode aumentar significativamente a motivação intrínseca dos alunos, transformando o processo de aprendizado em uma

experiência mais prazerosa e menos intimidante. Os jogos educacionais são projetados para reforçar habilidades específicas de leitura e escrita de forma lúdica e interativa, o que pode ser particularmente benéfico para crianças que se sentem desmotivadas ou frustradas com métodos tradicionais de ensino. Os aplicativos também têm a capacidade de oferecer uma variedade de atividades que abordam diferentes aspectos das habilidades de leitura e escrita. Por exemplo, aplicativos que utilizam atividades de consciência fonológica, como identificação e manipulação de sons, têm se mostrado eficazes no desenvolvimento da habilidade de decodificação, fundamental para a leitura (Mendonça, 2019). Além disso, ferramentas que proporcionam práticas de escrita, como ditados e composição de textos curtos, podem ajudar a melhorar a fluência e a coesão textual (Martins, 2018). A diversidade de atividades oferecidas permite que os aplicativos abordem de maneira mais abrangente as múltiplas dimensões da aprendizagem da leitura e da escrita. Outro aspecto relevante é a inclusão de suporte multimodal, que pode ser particularmente útil para crianças com dificuldades. A utilização de multimodalidades, como texto, áudio e imagens, pode facilitar a compreensão e a retenção de informações (Ferreira, 2022). Aplicativos que combinam esses diferentes modos de apresentação permitem que os alunos acessem e processem o conteúdo de maneiras variadas, ajustando-se às suas preferências e estilos de aprendizagem individuais. Essa abordagem multimodal é essencial para atender às necessidades de um público diverso e garantir que cada aluno possa encontrar um método de aprendizado que funcione melhor para ele. Por fim, é importante destacar a necessidade de avaliação e monitoramento contínuos do impacto desses aplicativos. O uso de métricas e análises para avaliar o progresso dos alunos pode fornecer insights valiosos sobre a eficácia dos aplicativos e ajudar a ajustar as estratégias de ensino conforme necessário (Almeida & Costa, 2023). Estudos de caso e pesquisas contínuas são fundamentais para entender como essas ferramentas estão sendo utilizadas e quais ajustes podem ser feitos para maximizar seus benefícios. A integração de avaliações formativas e sumativas dentro dos aplicativos pode proporcionar um panorama mais completo do progresso dos alunos e permitir uma intervenção mais eficaz quando necessário.

Ferramentas digitais para a alfabetização emergente

O avanço das tecnologias digitais tem proporcionado uma série de inovações no campo da educação, especialmente no que diz respeito à alfabetização emergente. Ferramentas digitais, como aplicativos e softwares educativos, têm se mostrado eficazes no apoio ao processo de alfabetização, oferecendo recursos que vão além dos métodos tradicionais. Estudos recentes destacam que a integração dessas ferramentas nas práticas pedagógicas pode facilitar o aprendizado das primeiras habilidades de leitura e escrita, ajustando-se às necessidades individuais dos alunos e promovendo um ambiente de aprendizagem mais interativo e envolvente.

De acordo com a pesquisa de Santos e Almeida (2021), os aplicativos de alfabetização emergente frequentemente utilizam abordagens baseadas em jogos, o que contribui para um aumento significativo no engajamento dos alunos. Esses aplicativos são projetados para ensinar habilidades básicas, como o reconhecimento de letras e sons, através de atividades lúdicas que capturam a atenção das crianças e mantêm o seu interesse. A gamificação, nesse contexto, não só torna o aprendizado mais atrativo, mas também promove uma experiência de aprendizado mais eficaz, uma vez que os jogos educativos permitem repetição e prática constante, essenciais para a consolidação das habilidades emergentes.

Além disso, a personalização oferecida por muitos desses aplicativos é um aspecto crucial para o sucesso da alfabetização emergente. Segundo Oliveira e Pereira (2020), a capacidade de ajustar o nível de dificuldade das atividades e oferecer feedback imediato permite que as crianças avancem no seu próprio ritmo, adaptando-se às suas necessidades e habilidades individuais. Essa personalização é fundamental para atender à diversidade dos alunos e garantir que cada um receba o suporte necessário para superar suas dificuldades específicas. Aplicativos que oferecem feedback instantâneo e sugerem atividades apropriadas para o nível de competência da criança podem melhorar significativamente a eficácia do processo de alfabetização. Outro ponto importante é a utilização de recursos multimodais que os aplicativos frequentemente oferecem, como áudio, vídeo e imagens. Conforme

apontado por Lima e Costa (2019), a combinação de diferentes modalidades de apresentação pode ajudar as crianças a compreenderem conceitos abstratos de maneira mais concreta. Por exemplo, a associação de letras com imagens e sons pode facilitar a compreensão dos correspondentes fonéticos, um componente essencial da alfabetização. A abordagem multimodal também é benéfica para a retenção de informações e a construção de uma base sólida para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Além disso, a pesquisa de Silva (2022) destaca a importância do suporte à leitura e escrita oferecido pelos aplicativos. Muitos aplicativos incluem funções que permitem às crianças praticarem a escrita de forma interativa, como traçar letras e palavras em uma tela sensível ao toque. Essa prática não só reforça a memorização das formas das letras, mas também desenvolve a coordenação motora fina, que é crucial para a escrita. A interação direta com o conteúdo, aliada à possibilidade de revisar e corrigir erros de forma imediata, contribui para um aprendizado mais eficaz e autônomo.

A integração dessas ferramentas digitais na prática pedagógica também requer uma consideração cuidadosa das práticas de ensino e da formação dos professores. Conforme discutido por Fernandes e Lima (2021), é essencial que os educadores sejam capacitados para utilizar essas tecnologias de maneira eficaz. A formação contínua dos professores, que inclui a familiarização com novas ferramentas e a compreensão de como integrá-las no currículo, é fundamental para garantir que o uso das tecnologias digitais seja realmente benéfico para a alfabetização emergente.

Tecnologias que promovem o desenvolvimento da escrita criativa

O desenvolvimento da escrita criativa é um aspecto crucial na formação acadêmica e pessoal de alunos, e as tecnologias digitais têm desempenhado um papel significativo nesse processo. Ferramentas digitais, como aplicativos e plataformas online, oferecem novas oportunidades para estimular a criatividade e aprimorar as habilidades de escrita, contribuindo para a expressão pessoal e a capacidade de criar textos originais e envolventes. Estudos recentes têm mostrado que essas tecnologias não apenas facilitam o processo de escrita, mas também engajam os alunos de maneiras que métodos tradicionais podem

não conseguir.

Uma das principais vantagens das tecnologias digitais é a capacidade de fornecer feedback imediato e personalizado, o que pode ser crucial para o desenvolvimento da escrita criativa. De acordo com Silva e Oliveira (2021), as plataformas digitais que permitem aos usuários receberem avaliações instantâneas sobre suas produções textuais ajudam a identificar pontos fortes e áreas de melhoria de forma rápida e eficiente. Esse tipo de feedback contínuo é fundamental para o processo de revisão e edição, aspectos essenciais para aprimorar a qualidade dos textos criativos. Além disso, o uso de algoritmos e ferramentas baseadas em inteligência artificial pode oferecer sugestões de estilo e estrutura, contribuindo para uma maior sofisticação na escrita (Costa & Lima, 2022).

Outro aspecto relevante é a variedade de recursos multimodais que as tecnologias digitais oferecem, os quais podem enriquecer o processo criativo. A integração de imagens, vídeos e áudios em plataformas de escrita pode expandir as possibilidades de expressão e ajudar os alunos a explorarem diferentes formas de comunicação (Fernandes, 2019). Por exemplo, ferramentas como Canva e Storybird permitem a criação de histórias visuais, onde os usuários podem combinar texto com elementos gráficos para criar narrativas mais dinâmicas e atraentes. Essa abordagem multimodal não apenas estimula a criatividade, mas também permite que os alunos experimentem novas formas de apresentar suas ideias e histórias.

Além disso, a gamificação tem se mostrado uma estratégia eficaz para incentivar a escrita criativa. Aplicativos que incorporam elementos de jogos, como desafios e recompensas, podem aumentar a motivação dos alunos e tornar o processo de escrita mais envolvente. Segundo a pesquisa de Almeida e Santos (2020), a gamificação pode transformar a escrita criativa em uma atividade mais interativa e divertida, promovendo um ambiente de aprendizado mais estimulante. Jogos que desafiam os alunos a criar histórias, resolver enigmas ou completar missões através da escrita podem ser particularmente eficazes para engajar os estudantes e desenvolver suas habilidades criativas. A colaboração também é um benefício importante das ferramentas digitais, que permitem aos alunos trabalharem juntos em projetos de escrita. Plataformas colaborativas, como Google Docs e Microsoft OneDrive, facilitam a coautoria e

a revisão conjunta de textos, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo (Pereira, 2021). A possibilidade de compartilhar e editar documentos em tempo real permite que os alunos recebam contribuições e sugestões de seus colegas, o que pode enriquecer a qualidade de suas produções e incentivar a troca de ideias. Esse aspecto colaborativo não só fortalece as habilidades de escrita, mas também promove habilidades sociais e de trabalho em equipe.

Ademais, a utilização de ferramentas digitais para a escrita criativa também pode ajudar na organização das ideias e na estruturação dos textos. Ferramentas como mapas mentais e organizadores gráficos digitais, por exemplo, ajudam os alunos a planejarem e estruturar suas histórias de maneira mais eficaz (Mendes & Costa, 2022). Essas ferramentas auxiliam na visualização e organização das ideias antes da redação, o que pode resultar em textos mais coesos e bem estruturados. A capacidade de mapear ideias e fazer conexões entre diferentes partes do texto é uma habilidade crucial para a escrita criativa e pode ser significativamente aprimorada através do uso de tecnologias digitais.

Considerações finais

As tecnologias digitais têm se consolidado como aliadas indispensáveis no campo da educação, particularmente no desenvolvimento de habilidades essenciais como a leitura e a escrita. A integração de ferramentas digitais, incluindo aplicativos educacionais, softwares e plataformas online, tem proporcionado novas formas de abordar e melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Essas ferramentas têm se mostrado particularmente eficazes para crianças com dificuldades de leitura e escrita, oferecendo suporte personalizado e interativo que os métodos tradicionais muitas vezes não conseguem fornecer.

O uso de aplicativos móveis para crianças com dificuldades de leitura e escrita destaca-se pela capacidade de adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos. A personalização, como salientado por Silva e Souza (2020), permite que as atividades sejam ajustadas conforme o nível de habilidade de cada criança, promovendo um ambiente de aprendizagem mais

inclusivo e eficaz. A vantagem dessa abordagem é evidente na forma como esses aplicativos ajudam a manter o engajamento dos alunos e fornecem feedback imediato, essencial para a correção e a consolidação do aprendizado. Essa adaptabilidade é fundamental para a promoção de uma experiência educacional que responde às especificidades de cada aluno, ajudando a superar as barreiras que podem dificultar o progresso na leitura e na escrita.

Além disso, a gamificação tem desempenhado um papel crucial na motivação dos alunos. A inclusão de elementos de jogo nos aplicativos educacionais não apenas torna o processo de aprendizado mais atrativo, mas também promove a prática constante das habilidades necessárias para a leitura e a escrita (Pereira & Lima, 2021). Os jogos educacionais são projetados para reforçar habilidades específicas de forma lúdica e interativa, o que é particularmente benéfico para crianças que podem se sentir desmotivadas com métodos tradicionais. Esta abordagem lúdica facilita a aprendizagem ao mesmo tempo que promove uma experiência de ensino mais agradável e envolvente.

Os recursos multimodais oferecidos pelos aplicativos também contribuem significativamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. A integração de texto, áudio e imagens permite que as crianças acessem e processem informações de diferentes maneiras, ajustando-se aos seus estilos de aprendizagem individuais (Ferreira, 2022). A utilização desses recursos multimodais facilita a compreensão e a retenção de informações, tornando o processo de alfabetização mais acessível e eficaz. A capacidade de oferecer suporte em diversos formatos ajuda a atender às necessidades de uma gama diversificada de alunos, garantindo que cada um possa encontrar um método de aprendizado que funcione melhor para ele. No que tange à alfabetização emergente, o avanço das tecnologias digitais tem trazido inovações significativas. Ferramentas digitais têm demonstrado eficácia no ensino das habilidades iniciais de leitura e escrita, facilitando um ambiente de aprendizagem mais interativo e ajustado às necessidades dos alunos. Os aplicativos que utilizam abordagens baseadas em jogos têm mostrado um aumento no engajamento dos alunos, enquanto a personalização dos conteúdos e o feedback imediato são aspectos cruciais para o sucesso da alfabetização emergente (Santos & Almeida, 2021; Oliveira & Pereira, 2020). A

capacidade dos aplicativos de adaptar o nível de dificuldade das atividades e oferecer suporte contínuo é fundamental para garantir que cada criança possa avançar em seu próprio ritmo, atendendo à diversidade das necessidades educacionais.

As tecnologias digitais também têm um impacto significativo no desenvolvimento da escrita criativa. Ferramentas digitais que oferecem feedback imediato e personalizado ajudam os alunos a identificarem pontos fortes e áreas de melhoria, o que é essencial para o processo de revisão e edição de textos criativos (Silva & Oliveira, 2021). Além disso, a integração de recursos multimodais e a utilização da gamificação têm demonstrado ser estratégias eficazes para estimular a criatividade e manter o engajamento dos alunos na escrita. As plataformas colaborativas também desempenham um papel importante, facilitando a coautoria e a revisão conjunta, o que pode enriquecer a qualidade das produções textuais e promover habilidades sociais e de trabalho em equipe (Pereira, 2021).

A integração de tecnologias digitais no ensino de leitura e escrita, especialmente para crianças com dificuldades, deve ser acompanhada de uma formação adequada dos educadores. A capacidade dos professores de utilizar essas ferramentas de forma eficaz é essencial para maximizar os benefícios das tecnologias digitais. A formação contínua dos professores e a familiarização com novas ferramentas são fundamentais para garantir que o uso dessas tecnologias seja realmente benéfico e alinhado com os objetivos educacionais.

Em conclusão, as tecnologias digitais oferecem uma gama de possibilidades para aprimorar o ensino e o aprendizado da leitura e escrita. A personalização, a gamificação, os recursos multimodais e a colaboração digital são aspectos que contribuem significativamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, especialmente para crianças que enfrentam desafios nessa área. A contínua avaliação e adaptação das práticas pedagógicas são necessárias para garantir que essas ferramentas digitais sejam utilizadas de maneira eficaz e que seus potenciais sejam plenamente explorados para o benefício dos alunos.

Referências

ALMEIDA, J. P.; COSTA, R. A. Avaliação de aplicativos educacionais para crianças com dificuldades de aprendizagem. São Paulo: Editora Educacional, 2023.

ALMEIDA, R. C.; SANTOS, F. J. Gamificação e motivação na escrita criativa: Aplicações e impactos. São Paulo: Editora Educação e Tecnologia, 2020.

COSTA, M. F.; LIMA, A. S. Tecnologia e escrita criativa: A influência da inteligência artificial nas produções textuais. Curitiba: Editora Universitária, 2022.

FERREIRA, M. L. Multimodalidade e aprendizagem: A utilização de diferentes modos de representação no ensino. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 2022.

FERNANDES, J. P.; LIMA, R. A. Tecnologias digitais na educação: Formação de professores e práticas pedagógicas. São Paulo: Editora Educação e Tecnologia, 2021.

FREITAS, C. A.; SOUSA, A. M. Tecnologias educacionais e ensino de matemática: Aplicações e perspectivas. Belo Horizonte: Editora Nova Educação, 2022.

LIMA, A. M.; COSTA, V. S. Educação multimodal: Aplicações digitais e práticas pedagógicas na alfabetização. Belo Horizonte: Editora Educação e Imagem, 2019.

MARTINS, F. A. A importância das práticas de escrita para o desenvolvimento da fluência textual. Curitiba: Editora Universitária, 2018.

MENDONÇA, C. R. Consciência fonológica e sua influência no processo de leitura. Belo Horizonte: Editora do Conhecimento, 2019.

MENDES, T. A.; COSTA, R. A. Organização das ideias e estruturação textual: O papel das ferramentas digitais. Porto Alegre: Editora Nova Educação, 2022.

OLIVEIRA, F. J.; PEREIRA, C. L. Personalização e feedback na alfabetização emergente: O papel das tecnologias digitais. Porto Alegre: Editora Educacional, 2020.

PEREIRA, A. S.; LIMA, L. M. Gamificação e motivação na educação: Aplicativos para crianças em dificuldades. Fortaleza: Editora Nova Educação, 2021.

PEREIRA, J. P. Colaboração digital e escrita criativa: Ferramentas e práticas colaborativas. Fortaleza: Editora de Pesquisa Educacional, 2021.

SANTOS, M. A.; ALMEIDA, T. F. Gamificação e engajamento na alfabetização: Aplicativos educativos para crianças. Fortaleza: Editora Nova Educação, 2021.

SILVA, A. R.; OLIVEIRA, M. C. Feedback digital e aprimoramento da escrita criativa. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 2021.

SILVA, T. A.; SOUZA, J. F. Personalização do ensino e tecnologias digitais: Uma análise dos aplicativos educativos. Porto Alegre: Editora Nova Educação, 2020.

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA EM CRIANÇAS

Eliana Souza Ferreira

Resumo

O presente estudo aborda a importância da alfabetização na infância, destacando seu papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. A leitura não é apenas uma habilidade técnica, mas uma ferramenta essencial que influencia a formação da identidade e autoconfiança. O trabalho analisa as principais teorias sobre a leitura, incluindo modelos cognitivos e socioculturais, e explora os desafios enfrentados na alfabetização, como desigualdades de acesso a recursos e a importância do engajamento emocional. Além disso, o estudo propõe estratégias eficazes para promover a fluência na leitura, enfatizando a necessidade de uma abordagem integrada que considere as diversas experiências dos alunos. O objetivo é contribuir para práticas pedagógicas que garantam a todos os alunos a oportunidade de se tornarem leitores competentes e motivados.

Palavras-chave: alfabetização, leitura, fluência, desenvolvimento infantil, práticas pedagógicas.

Introdução

O ato de ler é uma das habilidades mais cruciais que uma criança pode desenvolver em seus primeiros anos de vida. Desde os primeiros passos no aprendizado, a leitura se torna uma ferramenta fundamental não apenas para a aquisição de conhecimento, mas também para a formação da identidade e da autoconfiança do indivíduo. Neste contexto, a importância da alfabetização transcende a mera capacidade de decifrar palavras e frases; ela está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. A leitura, portanto, não deve ser vista apenas como um conjunto de habilidades técnicas, mas sim como um processo dinâmico que envolve a

interação entre o leitor, o texto e o contexto em que a leitura ocorre. Historicamente, a alfabetização tem sido um ponto focal nas políticas educacionais em todo o mundo. A habilidade de ler é frequentemente considerada um pré-requisito para o sucesso acadêmico em todas as disciplinas, uma vez que a maioria dos conteúdos escolares depende da compreensão de textos. A literatura acadêmica e pedagógica tem se debruçado sobre os diferentes métodos e abordagens de ensino que visam aprimorar a leitura nas crianças, refletindo a diversidade de teorias que buscam explicar como os indivíduos se tornam leitores proficientes. Entre essas teorias, destacam-se os modelos cognitivos, que enfatizam os processos mentais envolvidos na leitura, bem como as teorias socioculturais, que consideram o impacto do ambiente e das interações sociais no aprendizado.

Os desafios enfrentados na alfabetização infantil são multifacetados e frequentemente interligados. Desde as barreiras socioeconômicas até as questões relacionadas ao desenvolvimento da linguagem e à experiência prévia com livros e narrativas, cada criança chega à sala de aula com um conjunto único de habilidades e conhecimentos. A falta de acesso a recursos de leitura, como livros e materiais educativos, pode criar disparidades significativas na alfabetização, destacando a necessidade de uma abordagem equitativa que atenda às diversas necessidades dos alunos. Além disso, o papel das emoções e da motivação no processo de aprendizagem é uma área que tem recebido crescente atenção, com estudos demonstrando que o engajamento emocional está intimamente ligado ao sucesso na leitura.

A fluência na leitura, definida como a capacidade de ler com precisão e velocidade, é uma habilidade essencial que deve ser cultivada desde os primeiros anos escolares. A fluência não apenas contribui para a compreensão do texto, mas também para a construção da confiança do leitor. Métodos que promovem a repetição e a prática da leitura, bem como a leitura em voz alta e a leitura compartilhada, têm se mostrado eficazes na promoção dessa fluência. Essas práticas não apenas permitem que as crianças desenvolvam habilidades técnicas, mas também criam um espaço onde a leitura se torna uma atividade prazerosa e social, essencial para o desenvolvimento de um leitor ávido. Neste trabalho, abordaremos as principais teorias da leitura, explorando suas implicações para a prática pedagógica. A pesquisa se concentrará na

importância de uma abordagem integrada que considera tanto os aspectos cognitivos quanto os emocionais da leitura. Além disso, serão discutidas estratégias eficazes para melhorar a fluência de leitura, levando em conta a diversidade de experiências e contextos dos alunos. O objetivo é fornecer um panorama abrangente sobre como promover a alfabetização de forma efetiva, assegurando que todas as crianças tenham a oportunidade de se tornarem leitores competentes e apaixonados.

Por fim, este estudo se propõe a contribuir para a discussão sobre a alfabetização infantil, reconhecendo a leitura como um direito fundamental de toda criança. Ao entender as complexidades que envolvem o processo de aprendizagem da leitura, educadores, pais e formuladores de políticas podem unir esforços para criar ambientes que favoreçam o desenvolvimento pleno das habilidades de leitura, preparando as crianças para um futuro de possibilidades infinitas. Ao final deste trabalho, espera-se não apenas apresentar um conjunto de teorias e práticas, mas também inspirar um compromisso contínuo com a promoção da alfabetização como uma ferramenta essencial para a formação de cidadãos críticos e engajados em nossa sociedade.

Teorias da leitura e compreensão

As teorias da leitura e compreensão são fundamentais para entender o processo pelo qual os leitores constroem significado a partir dos textos. Uma abordagem inicial é o modelo ascendente, ou bottom-up, que enfatiza a decodificação das palavras como o primeiro passo na compreensão textual. Segundo Smith (1985), essa teoria defende que a leitura ocorre a partir de uma série de processos sequenciais que levam ao entendimento do texto, começando pelas menores unidades linguísticas, como letras e sílabas, e gradualmente construindo o significado. Nesse modelo, a compreensão é alcançada somente após a identificação completa dos elementos linguísticos, sendo uma abordagem que favorece a habilidade técnica e o processamento fonético.

Por outro lado, o modelo descendente, ou top-down, propõe que a compreensão de um texto se baseia nas expectativas e conhecimentos prévios do leitor, que influenciam a interpretação antes mesmo da decodificação

completa do material escrito. Goodman (1967) introduz esse modelo ao afirmar que a leitura é um "jogo de adivinhação psicológica", no qual o leitor utiliza o contexto e suas experiências pessoais para antecipar o significado, dispensando a necessidade de reconhecer cada palavra individualmente. Nesse sentido, o leitor é um agente ativo que participa do processo de construção de sentido, utilizando pistas contextuais para interpretar o conteúdo.

No entanto, uma visão mais completa da leitura e compreensão é oferecida pelo modelo interativo, que integra os elementos dos modelos bottom-up e top-down. Esse modelo sugere que tanto o reconhecimento de palavras quanto o conhecimento prévio e o contexto são importantes e interagem entre si para facilitar a compreensão. Rumelhart (1977) descreve que o processo de leitura envolve a integração de diversas fontes de informação, de modo que o leitor utiliza simultaneamente o reconhecimento das palavras e o conhecimento de mundo. Dessa forma, o modelo interativo oferece uma perspectiva mais complexa e adaptativa da leitura, na qual os processos de baixo para cima e de cima para baixo funcionam em conjunto, tornando a leitura um processo dinâmico.

A teoria dos esquemas também desempenha um papel significativo na compreensão da leitura, ao enfatizar a importância dos conhecimentos pré-existentes que o leitor traz ao processo de leitura. Para Bartlett (1932), os esquemas são estruturas mentais que armazenam experiências e conhecimentos prévios, os quais são ativados durante a leitura para organizar e interpretar novas informações. Nesse contexto, a compreensão é vista como um processo em que o leitor relaciona o conteúdo do texto com seus esquemas preexistentes, promovendo a assimilação ou acomodação de novas informações. Essa teoria é importante para explicar por que leitores com diferentes experiências ou conhecimentos prévios podem interpretar o mesmo texto de maneira diversa.

Além disso, o modelo construtivista de compreensão da leitura, apoiado por teóricos como Kintsch e Van Dijk (1978), destaca que a compreensão envolve a construção ativa de um modelo mental do texto pelo leitor. Segundo essa perspectiva, o leitor não apenas recebe informações, mas também gera inferências, formula hipóteses e cria uma representação mental coesa do texto. Essa teoria considera a compreensão como um processo construtivo, no qual o

leitor combina o conteúdo do texto com seu conhecimento de mundo e suas habilidades cognitivas para formar um entendimento pessoal do material. Dessa maneira, a leitura torna-se uma atividade ativa e complexa, que exige do leitor a habilidade de inferir, conectar ideias e monitorar sua própria compreensão.

O modelo sociocognitivo, por sua vez, coloca o processo de leitura em um contexto social e cultural mais amplo, argumentando que o ato de ler é influenciado pelos valores, práticas e expectativas sociais que rodeiam o leitor. Vygotsky (1984) enfatiza que a aprendizagem e a compreensão são influenciadas pelas interações sociais e pela cultura, o que implica que a leitura não é apenas uma atividade cognitiva individual, mas também um processo mediado por práticas culturais e sociais. O contexto sociocognitivo sugere que o significado do texto é construído não apenas pelo leitor, mas também pelas influências e práticas sociais que moldam sua interpretação, destacando a relevância dos contextos sociais na compreensão da leitura.

Por fim, é possível observar que as teorias de leitura e compreensão evoluíram de abordagens estritamente técnicas e cognitivas para modelos que incorporam aspectos culturais, sociais e interativos. Dessa forma, a leitura é reconhecida como um processo complexo que envolve múltiplos níveis de processamento e diversas habilidades, desde a decodificação básica até a construção ativa de significado e a mediação cultural. Ao integrar diferentes abordagens, é possível desenvolver uma compreensão mais profunda e abrangente do processo de leitura, contribuindo para práticas educacionais e pedagógicas mais efetivas no ensino da leitura.

Fatores que afetam a alfabetização

A alfabetização é um processo complexo influenciado por uma série de fatores intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo. Dentre esses fatores, o desenvolvimento linguístico é um dos elementos mais significativos, pois o domínio da linguagem oral precede e fundamenta o aprendizado da linguagem escrita. De acordo com Morais (1998), a consciência fonológica, que envolve a habilidade de identificar e manipular sons dentro das palavras, é um pré-requisito essencial para o sucesso na alfabetização. A ausência dessa

habilidade prejudica a compreensão de que a língua falada pode ser segmentada em unidades menores, como sílabas e fonemas, o que é crucial para a aprendizagem da leitura e da escrita. Dessa forma, a alfabetização depende não apenas do contato com o material escrito, mas também do desenvolvimento de habilidades específicas da linguagem oral que preparam a criança para associar sons e letras de maneira eficaz.

Além do desenvolvimento linguístico, os fatores socioeconômicos e culturais exercem uma influência marcante no processo de alfabetização. O contexto familiar e a disponibilidade de materiais de leitura são determinantes no sucesso da criança no processo de aprender a ler e escrever. Segundo Soares (2004), crianças provenientes de ambientes em que o acesso a livros e outros materiais escritos é limitado tendem a enfrentar mais dificuldades na alfabetização, uma vez que a exposição ao material escrito fora do ambiente escolar é essencial para reforçar o que é aprendido em sala de aula. Essa carência de recursos pode ser agravada em famílias de baixa renda, que muitas vezes não possuem recursos financeiros e culturais para proporcionar um ambiente rico em estímulos literários, o que resulta em um desenvolvimento deficiente das habilidades iniciais de leitura e escrita.

Outro fator que impacta a alfabetização é o ambiente escolar e o método pedagógico utilizado pelos educadores. A escolha dos métodos de ensino da leitura e da escrita tem sido tema de discussões pedagógicas e pesquisas acadêmicas por décadas. Ferreiro e Teberosky (1999) argumentam que métodos de ensino tradicionais, que priorizam a memorização e a repetição, podem não estimular de maneira adequada o desenvolvimento cognitivo das crianças. Esses métodos podem desmotivar os alunos e dificultar o engajamento com o processo de alfabetização. Por outro lado, metodologias construtivistas, que valorizam o processo de descoberta e a construção do conhecimento pelo aluno, demonstram ser mais eficazes ao permitir que as crianças se apropriem de forma ativa do conhecimento. Dessa forma, o método pedagógico escolhido pode influenciar significativamente a motivação e o interesse da criança pelo aprendizado da leitura e da escrita.

A motivação e o apoio emocional também desempenham um papel importante na alfabetização. Crianças que se sentem seguras e encorajadas pelos pais e professores tendem a enfrentar os desafios da leitura e da escrita

com mais confiança e resiliência. De acordo com Vygotsky (1984), a interação social é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, sendo a escola e a família os principais ambientes de suporte e estímulo. Quando o aluno recebe apoio emocional e se sente incentivado, ele tende a experimentar menos ansiedade e frustração no processo de alfabetização, facilitando a internalização do conteúdo. Assim, o ambiente emocional e as interações sociais ao redor da criança constituem fatores que podem facilitar ou dificultar o sucesso na alfabetização.

A intervenção pedagógica precoce também é um fator determinante na alfabetização, especialmente para crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. A intervenção nos primeiros anos escolares tem se mostrado eficaz para minimizar os impactos de deficiências iniciais no desenvolvimento da leitura e escrita. Kuhl (2004) enfatiza que crianças que recebem apoio pedagógico especializado desde o início de sua vida escolar tendem a desenvolver habilidades de alfabetização com mais facilidade, em comparação com aquelas que não recebem tais intervenções. A ausência de uma intervenção adequada pode resultar em lacunas de aprendizagem que se agravam ao longo do tempo, prejudicando o desenvolvimento acadêmico da criança em etapas posteriores. Dessa forma, o acompanhamento e a intervenção precoce são fundamentais para que os problemas de alfabetização sejam identificados e corrigidos antes que se tornem mais complexos.

Por fim, os fatores neurológicos e cognitivos também exercem influência no processo de alfabetização, especialmente em casos de dificuldades específicas, como a dislexia. Segundo Shaywitz (2005), a dislexia é um transtorno neurobiológico que afeta a habilidade do indivíduo de decodificar palavras e compreender textos escritos. Crianças com dislexia enfrentam desafios significativos na alfabetização, pois apresentam dificuldades em estabelecer as conexões entre os sons e as letras. Essas dificuldades, embora possam ser parcialmente superadas com intervenções especializadas, requerem métodos de ensino adaptados e uma abordagem multidisciplinar que envolva profissionais de diferentes áreas, como psicólogos, fonoaudiólogos e pedagogos. Dessa forma, as condições neurológicas e cognitivas da criança são fatores críticos que afetam a aprendizagem da leitura e escrita, e devem ser considerados no desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes.

Estratégias para melhorar a fluência

A fluência de leitura é uma habilidade essencial no desenvolvimento da competência leitora e envolve a capacidade de ler um texto com velocidade, precisão e expressividade. Estratégias para aprimorar a fluência são amplamente discutidas na literatura acadêmica e apontam para a necessidade de práticas regulares e direcionadas, que promovam tanto o reconhecimento automático das palavras quanto a compreensão do texto. De acordo com Rasinski (2004), a repetição de leitura é uma técnica eficaz para melhorar a fluência, uma vez que possibilita ao leitor a familiarização com o vocabulário e a estrutura do texto, resultando em uma leitura mais rápida e segura. Ao repetir a leitura de um mesmo texto, o leitor diminui o esforço cognitivo destinado ao reconhecimento das palavras e pode concentrar-se na compreensão do conteúdo, um aspecto fundamental para o desenvolvimento fluente. Além disso, a prática de leitura em voz alta tem sido destacada como uma estratégia eficiente para a melhoria da fluência. Estudos mostram que, ao ler em voz alta, o leitor é incentivado a dar atenção à entonação, ao ritmo e à pontuação, elementos essenciais para a construção da expressividade. De acordo com Kuhn e Stahl (2003), a leitura oral não apenas favorece o reconhecimento rápido das palavras, mas também auxilia no desenvolvimento da prosódia, um componente importante para uma leitura expressiva e compreensiva. A prática de leitura oral guiada, onde o leitor tem a oportunidade de receber feedback de um professor ou colega, é particularmente eficaz, pois permite que ele ajuste seu ritmo e expressão de acordo com as correções e sugestões oferecidas, tornando-se mais consciente de sua fluência.

Outra abordagem relevante é o uso de textos de dificuldade gradual, que permitem ao leitor progredir de textos mais simples para mais complexos conforme sua fluência melhora. Samuels (2006) argumenta que essa prática é eficaz para evitar a frustração e o desânimo, que podem ocorrer quando o leitor é exposto a textos excessivamente difíceis. Ao proporcionar textos adequados ao nível de leitura do aluno, o professor facilita o processo de aprendizado e incentiva o leitor a avançar para novos desafios de maneira gradual, o que promove o desenvolvimento da fluência de maneira consistente. Assim, o

planejamento cuidadoso e a seleção de materiais de leitura desempenham um papel essencial no aprimoramento da fluência, ajudando o leitor a consolidar suas habilidades de maneira equilibrada.

A integração de estratégias de leitura em pares ou leitura assistida também tem demonstrado ser eficaz para aprimorar a fluência, especialmente no contexto escolar. De acordo com Fuchs, Fuchs e Kazdan (1999), a leitura em pares permite que os alunos pratiquem a leitura em um ambiente de apoio e cooperação, onde podem corrigir uns aos outros e incentivar o progresso conjunto. A leitura assistida, que envolve a leitura conjunta de um adulto ou colega mais habilidoso com o leitor em desenvolvimento, também é uma técnica comprovada, pois oferece um modelo de leitura fluente para o aprendiz. Esse método proporciona um contexto de prática segura e motivadora, na qual o aluno pode desenvolver suas habilidades de leitura com o suporte contínuo de um mediador, o que é particularmente benéfico para leitores com dificuldades específicas na fluência.

A prosódia, que se refere à expressão na leitura, é uma parte crucial da fluência, pois contribui significativamente para a compreensão do texto e para a motivação do leitor. Taguchi, Gorsuch e Lems (2016) destacam que a prática de leitura que inclui a preocupação com a entonação e o ritmo ajuda a tornar a leitura mais significativa e envolvente para o leitor. A leitura expressiva permite que o leitor interprete e compreenda melhor o texto, uma vez que ele passa a atribuir sentido e emoção às palavras e frases. Desse modo, estratégias que incentivem a leitura com prosódia são fundamentais para melhorar a fluência, uma vez que tornam o processo de leitura mais agradável e reduzem a carga cognitiva envolvida, ao possibilitar que o leitor experimente o texto de maneira mais natural e integrada.

A utilização de recursos tecnológicos, como aplicativos de leitura e softwares de reconhecimento de voz, também representa uma inovação nas estratégias para desenvolver a fluência. Segundo Hudson, Lane e Pullen (2005), esses recursos permitem que os leitores pratiquem a leitura em ambientes interativos, nos quais recebem feedback imediato sobre sua performance, o que auxilia na correção de erros de pronúncia e no ajuste do ritmo. As tecnologias de leitura oferecem ao aluno a oportunidade de monitorar e acompanhar seu próprio progresso, um fator motivador importante para a

continuidade e o engajamento com a prática de leitura. Além disso, esses recursos permitem que o leitor desenvolva autonomia no seu processo de aprendizado, o que é crucial para a consolidação das habilidades de fluência.

Por fim, a prática regular e estruturada, aliada ao acompanhamento e feedback constante, é a base para o desenvolvimento da fluência em leitura. Rasinski e Padak (2008) enfatizam que a repetição de leitura e a prática consistente são elementos fundamentais para que o leitor alcance uma fluência completa. A ausência de práticas regulares pode resultar em dificuldades no reconhecimento de palavras e no ritmo de leitura, o que prejudica o desenvolvimento global das habilidades leitoras. Portanto, as estratégias de leitura para melhorar a fluência devem ser integradas de forma sistemática no processo educacional, garantindo que os alunos recebam o suporte necessário para desenvolver suas competências leitoras de maneira eficaz e duradoura.

Considerações finais

O desenvolvimento de habilidades de leitura em crianças é um processo multifacetado e dinâmico que abrange uma série de fatores cognitivos, sociais e emocionais. Neste estudo, foram exploradas diversas teorias da leitura que oferecem uma base sólida para compreender como as crianças constroem significado a partir de textos. O modelo interativo, que integra elementos dos modelos ascendentes e descendentes, destaca a importância do reconhecimento de palavras, do conhecimento prévio e das experiências individuais na construção de significado. Essa abordagem reconhece que a leitura não é um ato isolado, mas sim um processo interativo onde o leitor atua como um agente ativo, interpretando e recontextualizando o texto conforme suas próprias vivências e compreensões.

Além disso, os fatores que influenciam a alfabetização foram discutidos, evidenciando a complexidade do processo. O desenvolvimento linguístico, o contexto socioeconômico, as metodologias pedagógicas, o apoio emocional e a intervenção precoce foram identificadas como aspectos cruciais que impactam a capacidade das crianças de aprender a ler e escrever. A compreensão desses fatores é essencial para a criação de ambientes de aprendizado que favoreçam a alfabetização de todas as crianças, independentemente de suas

circunstâncias. Por exemplo, crianças que vêm de contextos socioeconômicos desfavoráveis podem enfrentar desafios adicionais, como a falta de acesso a livros e recursos educacionais, que podem prejudicar seu desenvolvimento linguístico. Portanto, é fundamental que as escolas e as comunidades trabalhem juntas para garantir que todos os alunos tenham acesso a recursos que promovam a leitura desde os primeiros anos de vida.

As estratégias para melhorar a fluência de leitura apresentadas são fundamentais para o desenvolvimento das competências necessárias à leitura eficaz. A repetição de leitura, a prática de leitura em voz alta, o uso de textos de dificuldade gradual e a leitura em pares demonstram ser abordagens eficazes que podem ser implementadas em contextos educacionais. Essas práticas não apenas melhoram a fluência, mas também contribuem para a construção da confiança e da motivação dos alunos. Por exemplo, a leitura em voz alta não apenas aprimora a fluência, mas também proporciona oportunidades para que os alunos pratiquem a entonação, o ritmo e a expressividade, elementos cruciais para uma leitura eficaz. A prática regular da leitura em grupos ou pares permite que as crianças se apoiem mutuamente, criando um ambiente de aprendizado colaborativo que pode ser muito benéfico para aqueles que podem ter dificuldades.

Além disso, é importante considerar que o desenvolvimento da leitura não ocorre de forma linear. Cada criança tem seu próprio ritmo e estilo de aprendizado, e os educadores devem ser sensíveis a essas diferenças. Intervenções personalizadas e o uso de recursos diferenciados podem ajudar a atender às necessidades específicas de cada aluno. Por exemplo, a utilização de tecnologia assistiva, como aplicativos de leitura, pode ser particularmente útil para crianças que apresentam dificuldades específicas. Esses recursos não apenas tornam a leitura mais acessível, mas também podem aumentar o engajamento e a motivação dos alunos.

Portanto, ao abordar o desenvolvimento de habilidades de leitura em crianças, é imperativo considerar uma abordagem holística que leve em conta as múltiplas dimensões que influenciam esse processo. Educadores, pais e formuladores de políticas devem colaborar para criar ambientes ricos em estímulos e oportunidades de aprendizado, garantindo que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade que promova a alfabetização e o

amor pela leitura. A formação continuada de professores, que inclui o desenvolvimento de estratégias de ensino diferenciadas e a familiarização com novas tecnologias, é fundamental para que os educadores estejam preparados para atender às diversas necessidades de seus alunos. Com um foco na integração de teorias, práticas pedagógicas eficazes e suporte emocional, é possível construir uma base sólida para o desenvolvimento das habilidades de leitura, preparando as crianças para se tornarem leitores proficientes e críticos ao longo de suas vidas. O papel da leitura na formação do indivíduo é inegável, pois leitores proficientes tendem a ter melhores desempenhos acadêmicos, maior capacidade de pensamento crítico e maior compreensão do mundo ao seu redor. Portanto, investir no desenvolvimento da leitura é, sem dúvida, um dos investimentos mais importantes que podemos fazer para o futuro de nossas crianças e, conseqüentemente, de nossa sociedade. Ao fomentar o amor pela leitura e equipar as crianças com as habilidades necessárias para navegar no vasto mundo dos textos, estamos preparando-as não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para se tornarem cidadãos informados e engajados.

Referências

FUCHS, L. S.; FUCHS, D.; KAZDAN, S. Peer-assisted learning strategies in reading: A manual. Washington: American Educational Research Association, 1999.

HUDSON, R. F.; LANE, H. B.; PULLEN, P. C. Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, v. 58, n. 8, p. 702-714, 2005.

KUHN, M. R.; STAHL, S. A. Fluency: A review of developmental and remedial practices. *The Journal of Educational Psychology*, v. 95, p. 3-21, 2003.

RASINSKI, T. V. Assessing reading fluency. Honolulu: Pacific Resources for Education and Learning, 2004.

RASINSKI, T.; PADAK, N. Fluency beyond the primary grades: Helping adolescent struggling readers. *Voices from the Middle*, v. 15, p. 34-43, 2008.

SAMUELS, S. J. Reading fluency: Its development and assessment. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

TAGUCHI, E.; GORSUCH, G.; LEMS, K. Teaching reading fluency in EFL: A classroom guide. New York: Routledge, 2016.



WWW.SLEDITORA.COM

WHATSAPP (11)978414455

SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM