WWW.SLEDITORA.COM

ISSN: 2675-4193

SL EDUCACIONAL

OUTUBRO DE 2025 V.7 N.10

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/10/2025

CIMESB
Formação de Professores

Revista SL Educacional

N° 10
Outubro 2025
Publicação
Mensal (outubro)
SL Editora
Rua Bruno Cavalcanti Feder, 101, A-61 – Quinta das Paineiras
São Paulo – SP – Brasil
www.sleditora.com
Editor Chefe
Neusa Sanches Limonge
Projeto Gráfico e capa
Luiz Cesar Limonge
Diagramação e Revisão
Luiz Cesar Limonge
Responsável Intelectual pela Publicação:
Centro Institucional Multidisciplinar de Ensino Superior Brasileiro (CIMESB)

Revista SL Educacional – Vol.7, n.10 (2025) - São Paulo: SL Editora, 2025 – Mensal
Modo de acesso: https://www.sleditora.com/

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/10/2025

Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO EMOCIONAL INFANTIL: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO INTEGRAL
ALAN JONES DA SILVA GUIMARÃES 4
TRANSTORNOS DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)
CARLOS ALBERTO CORRÊA SILVA 10
IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS AMBIENTAIS
DANIELA CRISTINA DA CUNHA 25
CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL
EVERTON COELHO DE MACEDO..... 40
POR UMA PEDAGOGIA SURDA
FELIPE ZUCULIN DA FONSECA 58
O TEATRO COMO FERRAMENTA DE ENSINO
GIOVANIA FERREIRA BARBOSA..... 67
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
IVANEIDE DOS SANTOS JERONIMO 77
A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO
KELLY BORGES DA SILVA 83
O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA INCLUSIVA
LUCIENE BEZERRA PEREIRA 95
AS RELAÇÕES ENTRE A QUALIDADE DO ENSINO PÚBLICO E A INTERVENÇÃO DO PSICOPEDAGOGO
PRISCILA LOPES PRADO BELKO..... 106
INCLUSÃO ESCOLAR NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
RAIMUNDA DE SOUSA LIMA 120
O IMPACTO DOS TRANSTORNOS DE APRENDIZADO NO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA
RENATA DE FATIMA OLIVEIRA BEREZA..... 126
DESVENDANDO A GESTÃO ESCOLAR
RENATA REZENES MAGALHÃES VIEIRA..... 140
O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEI) DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO
ROSA HELENA RODRIGUES SERRÃO..... 147
DISLEXIA EM CRIANÇAS: IMPORTÂNCIA DO DIAGNÓSTICO PRECOCE E DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS
THALITTA CLAUDINO DA SILVA..... 158
INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS PARA ALUNOS COM DISGRAFIA
VANESSA REGINA RIZARDI DE OLIVEIRA 164
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO
CINDILÉIA GOMIDES ALVES DO AMARAL DA SILVA 177
OS DESAFIOS DO ENSINO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, EM CONTEXTO EMERGENCIAL, FRENTE À PANDEMIA DA COVID-19
LAIS GABRIELLY MEDEIROS GARRIDO..... 199
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: HISTÓRIA, MARCOS LEGAL E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
PRICILA TORRIGO CRUZ 213
CONSIDERAÇÕES SOBRE A GREVE DE 1984 DO PROFESSORADO PAULISTA - 14 DIAS DE MUITA MOBILIZAÇÃO
JULIANO GODOI..... 224
CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: DO PRAZER DE OUVIR AO PRAZER DE LER
PATRÍCIA BORGES BARROS BRANCHINI..... 239
LIBRAS COMO PONTE DE INCLUSÃO NA ESCOLA
VIVIANE DA CRUZ ALCÂNTARA SILVA 268
A IMPORTÂNCIA DE FORMAR BONS LEITORES
CRISTIANE FERNANDES DE AGUILAR..... 273
IMPRESSÃO 3D E O ESTÍMULO À INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL
BRUNO SANTOS DA SILVA 283

SUMÁRIO

A PSICANÁLISE COMO FUNDAMENTO TEÓRICO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DE FREUD E LACAN PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL
ANDRÉ SILVA DE SOUZA 288
RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS CORPORAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
BRUNO JOSÉ OLIVEIRA..... 296
A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NAS FUNÇÕES EXECUTIVAS
ELAINE GOMES ARASHIRO..... 301
A LITERATURA COMO INSTRUMENTO PARA O LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
JÉSSICA GERUSA DE SOUZA EVANGELISTA DA SILVA 310
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS DE 0 A 3 ANOS: BENEFÍCIOS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
NAINA VITORINO SZMYHIEL 319
O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL I
MARIANA ROSARIA GOMES 326
DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
RENATO DE BRITO PEREIRA..... 331
TRANSTORNOS DE APRENDIZADO E O PAPEL DA TERAPIA OCUPACIONAL
THAIS LUANA SAMBINELLI LANZONI..... 340
A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL
REGIANE DE SOUZA ARAUJO 355
ARTE-EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM
RENATA MACEDO DE MOURA..... 361
A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANA PAULA DE SOUZA PINHEIRO E
CLÁUDIA SILVA SANTOS..... 376
A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA PRÁTICA: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES PARA A QUALIDADE DO PROCESSO EDUCATIVO
SUELI DE PAULA DA SILVA..... 399
IMPORTÂNCIA DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM
LÍLIAN MARIA DE SOUZA LOMBARDI..... 433
O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL
IARA PIRES DE MORAES..... 444
ARTETERAPIA: A INFLUÊNCIA DAS CORES E DO OLHAR HUMANO EM TRABALHOS COLETIVOS
ELAINE CRISTINA DOS SANTOS 458

EDUCAÇÃO EMOCIONAL INFANTIL: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO INTEGRAL

ALAN JONES DA SILVA GUIMARÃES

Resumo

A Educação Emocional Infantil é um processo educativo que visa desenvolver a inteligência emocional das crianças desde os primeiros anos de vida. Seu objetivo é ajudá-las a reconhecer, compreender, expressar e lidar de forma saudável com suas emoções e as dos outros. Esse tipo de educação favorece o autoconhecimento, a empatia, a autorregulação, a autoestima e a resolução de conflitos.

Palavras-chave: Infância; emoções; autoconhecimento; socialização; resolução de conflito.

Introdução

A infância é um momento crucial para o desenvolvimento do ser humano, pois, ocorrem diversos acontecimentos que moldam esse ser por toda a sua existência, em aspetos físico e cognitivo.

Nesse processo de aprendizado, crescimento e experiências a educação emocional infantil tem ganhado relevância, no qual crianças aprendem a lidar com suas emoções, a desenvolver empatia e a construir relações saudáveis, no ambiente escolar, familiar e social.

Trabalhar a inteligência emocional desde cedo contribui para a formação de indivíduos mais conscientes, equilibrados e resilientes para o próprio futuro.

Objetivo

Mostrar a importância da educação emocional na infância, pois, infelizmente, essa parte da formação das crianças ainda é um tanto negligenciada quando o assunto é educação infantil.

Apresentando conceitos, estratégias práticas e os benefícios para o desenvolvimento infantil.

1. O Que é Educação Emocional Infantil?

A educação emocional infantil é um processo contínuo de ensino e aprendizagem em que as crianças desenvolvem a capacidade de identificar, nomear, compreender e regular suas emoções. Segundo Goleman (1995), a inteligência emocional é tão importante quanto o quociente intelectual para o sucesso na vida pessoal e profissional. No contexto infantil, essa habilidade deve ser cultivada desde os primeiros anos, quando a criança começa a reconhecer suas sensações e emoções.

Desenvolver a educação emocional significa proporcionar espaços em que as crianças possam expressar seus sentimentos sem medo de julgamento. Envolve também o ensino de estratégias para lidar com frustrações, medos, alegrias, raiva e tristeza, emoções naturais do ser humano, mas que precisam ser compreendidas e direcionadas, para que no futuro possa refletir em adultos seguros, com valores morais e éticos, se relacionando melhor com o meio social onde vive.

2. A Importância da Educação Emocional na Infância

O esenvolvimento emocional saudável é base para uma vida equilibrada. Crianças que aprendem a lidar com seus sentimentos de maneira saudável

apresentam melhor desempenho escolar, maior capacidade de concentração, menor índice de conflitos interpessoais e um comportamento mais empático e colaborativo (DAMÁSIO, 2011).

No campo educacional, estudos mostram que crianças emocionalmente equilibradas conseguem desenvolver melhor suas habilidades cognitivas, pois o cérebro aprende melhor quando não está sobrecarregado por estresse ou ansiedade. Assim, o investimento na educação emocional não é apenas uma questão de bem-estar, mas também de desempenho e formação integral.

Além disso, a infância é um momento de aprendizado de valores sociais e morais. Ao compreender os próprios sentimentos, a criança está mais apta a entender o outro, desenvolver empatia e valores como respeito, solidariedade e responsabilidade.

3. Estratégias Práticas para Trabalhar Educação Emocional

Diversas estratégias, podem ser aplicadas no espaço de convívio da criança, para que torne o ambiente escolar e familiar propicio ao desenvolvimento da educação emocional infantil.

É essencial criar um ambiente seguro e acolhedor onde as crianças se sintam à vontade para expressar suas emoções. Entre elas, destacam-se:

3.1. Roda de Conversa

A roda de conversa é um espaço seguro para que as crianças compartilhem o que sentem. Pode ser usada diariamente ou semanalmente, com temas livres ou guiados por histórias, músicas ou acontecimentos do cotidiano escolar.

3.2. Histórias e Livros Infantis

A literatura infantil é uma poderosa ferramenta de mediação emocional. Livros com personagens que vivenciam diferentes emoções ajudam as crianças a se identificarem e refletirem sobre seus próprios sentimentos.

3.3. Jogos e Atividades Lúdicas

Jogos cooperativos, dramatizações e dinâmicas que envolvem expressão corporal e facial favorecem o desenvolvimento da empatia e a percepção do outro.

3.4. Educação Socioemocional no Currículo

Inserir temas de educação socioemocional nos planejamentos pedagógicos é essencial. Programas específicos como o "Programa de Educação Socioemocional" da CASEL ou o “Amigos do Zippy”, já aplicados em várias escolas, oferecem roteiros estruturados para trabalhar as emoções com base científica.

4. O Papel da Família e da Escola na Educação Emocional

A formação emocional da criança depende de uma parceria entre escola e família. A família é o primeiro espaço de aprendizagem emocional, onde a criança observa e reproduz os comportamentos dos adultos. O posicionamento dos familiares e parentes tende a impactar no seu convívio social, no emocional, psicológico e até afetar a sua saúde física. Pais e cuidadores que expressam e reconhecem emoções ajudam os filhos a fazer o mesmo.

Já a escola, como ambiente coletivo, proporciona vivências sociais amplas, em que as crianças enfrentam desafios, conflitos e aprendem a conviver com a diversidade. Professores emocionalmente preparados são fundamentais nesse processo, pois funcionam como modelos e mediadores.

Portanto, a escola não deve ser vista apenas como um espaço de aprendizado acadêmico, mas como um local onde os alunos possam desenvolver competências emocionais que serão essenciais para o seu bem-estar, suas relações sociais e sua saúde mental ao longo da vida.

5. Desafios e Perspectivas

Embora seja cada vez mais reconhecida como essencial, a educação emocional ainda enfrenta desafios. Muitas escolas não contam com estrutura ou formação suficiente para trabalhar essas questões de forma sistemática. Além disso, há uma tendência de priorizar conteúdos cognitivos e avaliações tradicionais, em detrimento de práticas socioemocionais.

Superar esse paradigma exige mudanças na formação de professores, na proposta curricular e na mentalidade da sociedade sobre o que significa “educar integralmente”.

O crescimento de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento socioemocional, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que incluiu competências socioemocionais entre os objetivos da Educação Básica, aponta para avanços, mas ainda há um longo caminho a percorrer.

Goleman (1995), argumenta que as escolas devem ser ambientes que não apenas ensinem conteúdos acadêmicos, mas também preparem os alunos para lidar com suas emoções e relações interpessoais.

A partir dessa visão, ele sugere que o ensino da inteligência emocional deve ser integrado ao currículo escolar, ajudando os alunos a desenvolver competências para gerenciar suas emoções, lidar com o estresse, formar boas relações sociais e tomar decisões mais conscientes.

Escola e família podem se complementar para garantir que a criança receba o suporte necessário para seu crescimento emocional.

Considerações Finais

A educação emocional infantil não é um “plus” da educação moderna, mas uma necessidade urgente. Ao ensinar as crianças a lidarem com suas emoções, ajudamos a formar indivíduos mais empáticos, resilientes e preparados para os desafios da vida.

Cabe à escola e à família construir juntos esse caminho, oferecendo tempo, espaço e estratégias para que as crianças possam desenvolver não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também emocionais e sociais. Reforça a importância dessa abordagem como um pilar fundamental para o desenvolvimento integral das crianças.

O investimento na educação emocional é, antes de tudo, um investimento na humanidade, na paz e na qualidade das relações que sustentarão o futuro da sociedade.

Referências

- DAMÁSIO, A. R. *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- GOLEMAN, D. *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br
- CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Disponível em: https://casel.org
- “Amigos do Zippy” – Programa de educação emocional. Associação Internacional para a Saúde Mental na Infância.
- https://institutoreacao.org.br/desenvolvimento-emocional-da-crianca-como-acontece/

TRANSTORNOS DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

CARLOS ALBERTO CORRÊA SILVA

Resumo

Este artigo explora a importância da integração entre saúde mental e educação no desenvolvimento de abordagens multidisciplinares para o diagnóstico e intervenção em transtornos que afetam o desempenho acadêmico. Destaca-se a relevância do diagnóstico preciso para guiar intervenções personalizadas e o papel das competências socioemocionais no processo educacional. Além disso, o texto aborda o impacto das metodologias ativas e das tecnologias educacionais no ensino, bem como os desafios e benefícios da interdisciplinaridade na criação de soluções eficazes para os problemas contemporâneos. Conclui-se que a colaboração entre diferentes áreas é fundamental para uma educação mais inclusiva e um cuidado em saúde mental mais abrangente.

Palavras-chave: Educação, saúde mental, interdisciplinaridade, metodologias ativas, tecnologias educacionais.

Introdução

A complexidade das interações humanas, tanto no campo da saúde mental quanto na educação, exige abordagens cada vez mais integradas e interdisciplinares. Com o avanço das pesquisas em neurociências, psicologia, pedagogia e tecnologia, torna-se evidente que os desafios enfrentados por profissionais dessas áreas não podem ser resolvidos de forma isolada. Transtornos mentais, dificuldades de aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes são questões que ultrapassam as fronteiras de uma única disciplina, exigindo um diálogo constante entre áreas do saber e uma atuação colaborativa entre diferentes profissionais.

No contexto da saúde mental, o diagnóstico preciso de transtornos mentais tem se tornado cada vez mais relevante, especialmente com o aumento significativo da prevalência de condições como depressão, ansiedade, transtornos do espectro autista (TEA) e transtornos de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Esses distúrbios não afetam apenas a qualidade de vida dos indivíduos, mas também geram impactos diretos na esfera educacional, onde as dificuldades de concentração, regulação emocional e interação social comprometem o desempenho acadêmico. Neste cenário, o papel do diagnóstico é essencial para guiar o planejamento de intervenções terapêuticas e pedagógicas eficazes, permitindo uma abordagem mais personalizada que atenda às necessidades individuais.

A personalização do atendimento educacional, por sua vez, vem ganhando destaque como uma das estratégias mais eficazes para promover o aprendizado significativo. Com o reconhecimento de que cada indivíduo possui uma forma única de aprender, os sistemas educacionais têm buscado adaptar suas práticas pedagógicas para atender a essa diversidade. Metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas, o ensino híbrido e o uso de tecnologias digitais, emergem como ferramentas poderosas para facilitar esse processo. Além disso, a introdução de avaliações formativas tem mostrado resultados positivos ao permitir um monitoramento contínuo do progresso dos alunos, proporcionando ajustes no percurso de ensino-aprendizagem de forma mais ágil e eficiente.

Um aspecto fundamental dessa personalização é o reconhecimento das competências socioemocionais como parte integrante do processo educacional. No passado, a educação focava quase exclusivamente no desenvolvimento cognitivo, deixando de lado aspectos como a empatia, a resiliência e a capacidade de trabalhar em grupo. Contudo, nos últimos anos, as competências socioemocionais passaram a ser vistas como essenciais para o desenvolvimento integral do aluno, impactando diretamente no sucesso acadêmico e na formação de indivíduos mais preparados para lidar com os desafios do mundo contemporâneo. Programas que incentivam o desenvolvimento dessas habilidades, integrando-as ao currículo escolar, têm sido implementados com sucesso em diversas partes do mundo, promovendo não apenas o crescimento acadêmico, mas também o bem-estar emocional dos estudantes.

Essa integração entre saúde mental e educação torna-se ainda mais relevante quando se consideram os impactos da pandemia de COVID-19, que trouxe à tona a necessidade urgente de novas abordagens no ensino e no cuidado com a saúde mental. O fechamento de escolas e o isolamento social forçaram alunos, professores e pais a se adaptarem rapidamente a uma nova realidade, marcada pelo ensino remoto e pelo aumento dos casos de ansiedade e depressão. Esse cenário impulsionou a adoção de tecnologias educacionais em larga escala, ao mesmo tempo que revelou as fragilidades dos sistemas educacionais e de saúde na resposta a crises dessa magnitude. No entanto, também abriu espaço para reflexões profundas sobre a importância de um ensino mais flexível, inovador e centrado nas necessidades dos alunos.

Nesse contexto, as abordagens multidisciplinares emergem como uma resposta promissora para enfrentar os desafios complexos da contemporaneidade. A interdisciplinaridade, que já vinha sendo explorada em diversos campos do conhecimento, ganha ainda mais força com a necessidade de integrar saberes para a resolução de problemas práticos. Na saúde mental, por exemplo, a combinação de intervenções farmacológicas, psicoterapêuticas e pedagógicas tem se mostrado uma estratégia eficaz para o tratamento de transtornos mentais que afetam o desempenho acadêmico. Da mesma forma, a colaboração entre profissionais de saúde e educadores pode garantir um suporte mais abrangente para alunos que apresentam dificuldades, promovendo o seu desenvolvimento em múltiplas dimensões.

Além disso, a interdisciplinaridade contribui para o avanço da pesquisa e da inovação. No campo da educação, a introdução de tecnologias digitais, como aplicativos de aprendizagem e plataformas de ensino híbrido, transformou a maneira como os alunos interagem com o conhecimento. No entanto, o desenvolvimento e a implementação eficazes dessas tecnologias dependem de uma colaboração entre engenheiros, pedagogos, psicólogos e outros profissionais. O mesmo se aplica à área da saúde mental, onde o uso de tecnologias de ponta, como inteligência artificial para o diagnóstico e realidade virtual para terapias imersivas, exige uma integração contínua entre diferentes áreas do saber. Isso reforça a importância de uma visão multidisciplinar para a construção de soluções mais completas e eficazes.

Ainda que a adoção de abordagens multidisciplinares traga inúmeros benefícios, também apresenta desafios consideráveis. O trabalho colaborativo entre diferentes disciplinas exige um esforço de comunicação, empatia e disposição para entender e valorizar as contribuições de cada campo de saber. Além disso, muitas vezes há resistências dentro das próprias disciplinas, que podem enxergar a interdisciplinaridade como uma ameaça à sua identidade ou autonomia. Para que essas barreiras sejam superadas, é fundamental promover uma cultura de colaboração e aprendizado contínuo, incentivando o diálogo e a troca de conhecimentos entre os profissionais.

Outro aspecto importante a ser considerado é o papel das políticas públicas no fomento às práticas interdisciplinares. Tanto na saúde mental quanto na educação, a formulação de políticas que incentivem a cooperação entre diferentes áreas e a criação de espaços de aprendizagem colaborativa são essenciais para que essas abordagens sejam efetivas. Investir em formação continuada, desenvolvimento de novas metodologias e na infraestrutura necessária para implementar tecnologias educacionais e de saúde é um passo fundamental para garantir que o futuro da educação e da saúde seja mais inclusivo, eficaz e voltado para o bem-estar integral do indivíduo.

Assim, a integração entre diagnóstico, intervenção pedagógica e abordagens multidisciplinares se revela não apenas como uma tendência, mas como uma necessidade para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Ao reconhecer a complexidade das questões que envolvem o desenvolvimento humano, as práticas educativas e os cuidados com a saúde mental, profissionais dessas áreas podem construir soluções mais eficazes, inovadoras e sustentáveis. Nesse sentido, o avanço do conhecimento, aliado à colaboração entre diferentes áreas, pode transformar de maneira significativa a forma como lidamos com os desafios do presente, oferecendo uma educação e um cuidado em saúde mental que realmente atendam às necessidades de uma sociedade em constante mudança.

Características e Diagnóstico

O diagnóstico de condições de saúde, em especial no contexto da psicologia e da psiquiatria, requer uma abordagem cuidadosa e sistemática,

considerando as características específicas que definem cada transtorno. A identificação precisa das condições de saúde mental é fundamental para a elaboração de intervenções terapêuticas eficazes. Em muitos casos, as características de um transtorno são identificadas por meio de critérios diagnósticos estabelecidos em manuais reconhecidos, como o DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) e o CID-10 (Classificação Internacional de Doenças). O DSM-5, por exemplo, fornece uma descrição detalhada dos sintomas, frequência e duração necessária para que um transtorno seja diagnosticado, o que é crucial para a prática clínica (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

A avaliação inicial é um componente vital do diagnóstico, envolvendo a coleta de informações sobre o histórico do paciente, que inclui antecedentes familiares e pessoais, bem como a presença de sintomas atuais. A utilização de escalas de avaliação e entrevistas estruturadas pode contribuir significativamente para a identificação das características do transtorno, permitindo um entendimento mais profundo das dificuldades enfrentadas pelo paciente (COSTA et al., 2018). Além disso, fatores socioculturais e ambientais devem ser considerados, uma vez que podem influenciar tanto a manifestação dos sintomas quanto a resposta ao tratamento (JACOB et al., 2019).

No caso de transtornos como a depressão, por exemplo, é essencial observar características como a persistência dos sintomas por um período mínimo, que no DSM-5 é de pelo menos duas semanas, e a presença de sentimentos de tristeza, anedonia e alterações no apetite ou no sono. Esses critérios ajudam a diferenciar a depressão de outras condições que podem apresentar sintomas semelhantes, como o transtorno bipolar, que é caracterizado por episódios de mania (KESSLER et al., 2005). A capacidade de discernir entre esses transtornos é fundamental, pois a abordagem terapêutica e a escolha do medicamento podem variar drasticamente de acordo com o diagnóstico correto.

Além das características sintomáticas, o contexto biopsicossocial do paciente deve ser analisado, uma vez que fatores biológicos, psicológicos e sociais podem interagir e influenciar o desenvolvimento de transtornos mentais. O modelo biopsicossocial destaca a importância de entender a saúde mental em uma perspectiva holística, integrando aspectos físicos, emocionais e sociais para uma avaliação mais abrangente (ENGEL, 1977). Isso é especialmente relevante

em condições complexas, como o transtorno de estresse pós-traumático, onde as características podem incluir flashbacks, hipervigilância e evitação de gatilhos associados ao trauma (FLEISCHMAN et al., 2020).

A utilização de instrumentos de diagnóstico padronizados, como o SCID (Structured Clinical Interview for DSM Disorders), permite que os profissionais de saúde mental obtenham informações sistemáticas e confiáveis sobre as características do transtorno. O SCID é um dos instrumentos mais utilizados em pesquisas e prática clínica, contribuindo para a precisão do diagnóstico e para a padronização dos critérios utilizados (FIRST et al., 2015). A eficácia desses instrumentos é respaldada por evidências de que a avaliação estruturada melhora a acurácia do diagnóstico em comparação com entrevistas não estruturadas, que podem ser mais suscetíveis a preconceitos e erros de interpretação.

A complexidade do diagnóstico em saúde mental reflete a diversidade de características que podem se manifestar em diferentes indivíduos. Cada paciente pode apresentar uma combinação única de sintomas, o que requer uma avaliação individualizada e sensível. A formação contínua dos profissionais de saúde mental é fundamental para garantir que eles estejam atualizados com as últimas pesquisas e desenvolvimentos no campo, permitindo uma compreensão mais profunda das nuances dos transtornos e uma prática mais eficaz (RACINE, 2017).

É importante ressaltar que a compreensão das características e o diagnóstico de transtornos mentais não é um processo estático, mas sim dinâmico e evolutivo. As condições de saúde mental podem mudar ao longo do tempo, e a resposta ao tratamento pode variar de acordo com múltiplos fatores, incluindo a interação entre o paciente e o terapeuta, a adesão ao tratamento e o suporte social disponível (KARSKA et al., 2021). Portanto, o diagnóstico deve ser considerado como uma ferramenta útil, mas não definitiva, no processo de entendimento e intervenção nas condições de saúde mental.

Intervenções Pedagógicas

As intervenções pedagógicas constituem um conjunto de práticas e estratégias desenvolvidas por educadores com o objetivo de promover o

aprendizado e o desenvolvimento integral dos estudantes. Tais intervenções são fundamentais para abordar as diferentes necessidades de aprendizagem, considerando as características individuais dos alunos e o contexto social em que estão inseridos. A personalização do ensino é uma das abordagens mais eficazes, permitindo que os educadores adaptem suas metodologias para atender às diversas formas de aprender que os alunos apresentam (TAMARINDO; NOGUEIRA, 2019). Essa personalização é especialmente relevante em salas de aula inclusivas, onde a diversidade de habilidades e estilos de aprendizagem requer um olhar atento e estratégias diferenciadas.

A utilização de metodologias ativas é uma das intervenções pedagógicas que têm ganhado destaque nos últimos anos. Essas metodologias buscam envolver os alunos de maneira mais dinâmica e interativa, promovendo um aprendizado significativo por meio da prática e da reflexão. Exemplos de metodologias ativas incluem a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem colaborativa e o uso de tecnologias educacionais, que, ao serem incorporadas ao ambiente escolar, podem facilitar o acesso à informação e estimular o engajamento dos estudantes (FREITAS; LIMA, 2020). A aprendizagem baseada em projetos, por exemplo, permite que os alunos desenvolvam competências críticas e criativas ao trabalhar em desafios reais, favorecendo a autonomia e a colaboração entre pares.

Outra intervenção pedagógica importante é o uso de avaliações formativas, que visam monitorar o progresso dos alunos ao longo do processo de aprendizagem. As avaliações formativas não têm como objetivo apenas classificar o desempenho dos estudantes, mas também proporcionar feedback contínuo, ajudando-os a identificar suas dificuldades e a traçar estratégias para superá-las (ALMEIDA; GONÇALVES, 2021). Esse tipo de avaliação permite que o professor ajuste suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades identificadas, promovendo uma abordagem mais centrada no aluno e, consequentemente, contribuindo para a melhoria do aprendizado.

As intervenções pedagógicas também devem considerar a importância das competências socioemocionais no processo educacional. A educação emocional tem sido cada vez mais reconhecida como essencial para o desenvolvimento integral do aluno, pois contribui para a formação de habilidades como empatia, resiliência e autoconhecimento (BANDURA, 1997). A implementação de

programas que visem desenvolver essas competências nas escolas pode proporcionar um ambiente mais acolhedor e propício ao aprendizado, além de preparar os alunos para enfrentar os desafios da vida pessoal e profissional.

No contexto atual, as intervenções pedagógicas também precisam ser adaptadas às exigências do ensino híbrido, que combina atividades presenciais e online. A pandemia de COVID-19 acelerou a adoção de tecnologias digitais na educação, trazendo à tona a necessidade de formar educadores para utilizar essas ferramentas de maneira eficaz. A capacitação docente é, portanto, um aspecto crucial para o sucesso das intervenções pedagógicas em ambientes híbridos, permitindo que os educadores criem experiências de aprendizado envolventes e que considerem a realidade dos alunos (SILVA; REIS, 2022). O uso de plataformas de ensino online, vídeos, fóruns de discussão e outros recursos digitais pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais acessível e dinâmico.

A formação contínua dos educadores é fundamental para que eles se mantenham atualizados sobre novas metodologias e práticas pedagógicas. Investir na formação profissional é uma estratégia eficaz para melhorar a qualidade da educação e promover intervenções pedagógicas que realmente façam a diferença na vida dos alunos. Além disso, a troca de experiências entre profissionais da educação, por meio de comunidades de prática e redes colaborativas, pode ser uma fonte valiosa de inovação e aprimoramento (LIMA; PEREIRA, 2020). Essa colaboração favorece um ambiente de aprendizagem que beneficia tanto os educadores quanto os alunos, potencializando o impacto das intervenções pedagógicas.

É importante ressaltar que a implementação de intervenções pedagógicas deve ser acompanhada por uma avaliação constante de sua eficácia. Para isso, é essencial que as escolas estabeleçam mecanismos de monitoramento que permitam avaliar o impacto das intervenções no desempenho e no bem-estar dos alunos. A coleta e análise de dados podem fornecer informações valiosas que subsidiem a tomada de decisão dos educadores e gestores escolares, garantindo que as estratégias adotadas sejam sempre ajustadas e aprimoradas (MARTINS; ALVES, 2019). Dessa forma, a pesquisa e a prática educacional se tornam interdependentes, promovendo um ciclo de melhoria contínua que beneficia toda a comunidade escolar.

Em suma, as intervenções pedagógicas são fundamentais para o sucesso do processo educativo, e sua eficácia depende da capacidade dos educadores de adaptá-las às necessidades dos alunos. A personalização do ensino, a utilização de metodologias ativas, a implementação de avaliações formativas e o desenvolvimento de competências socioemocionais são algumas das práticas que podem transformar a experiência de aprendizagem. Além disso, a formação contínua dos educadores e a avaliação das intervenções garantem que o ensino se mantenha relevante e eficaz, preparando os alunos para os desafios do futuro.

Abordagens Multidisciplinares

As abordagens multidisciplinares têm ganhado crescente relevância no campo educacional e em diversos outros campos do conhecimento, por sua capacidade de integrar diferentes áreas de saber para enfrentar os complexos desafios contemporâneos. No contexto da educação, essa abordagem promove um aprendizado mais holístico, em que as fronteiras entre as disciplinas são suavizadas e os conhecimentos são articulados de maneira a proporcionar uma compreensão mais ampla e significativa dos conteúdos. Segundo Morin (2000), a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade são essenciais para romper com a fragmentação do conhecimento e proporcionar uma visão mais completa dos fenômenos estudados, permitindo que os alunos compreendam as inter-relações entre os diversos campos de estudo. Nesse sentido, as abordagens multidisciplinares não apenas favorecem o aprendizado, mas também preparam os alunos para lidar com problemas reais, que raramente podem ser resolvidos a partir de uma única perspectiva.

Uma das principais vantagens das abordagens multidisciplinares é a possibilidade de fomentar a colaboração entre profissionais de diferentes áreas. Essa cooperação possibilita que cada especialista traga suas perspectivas, experiências e metodologias específicas, o que pode enriquecer a análise de problemas e a busca por soluções inovadoras. Por exemplo, na área da saúde, a integração de médicos, enfermeiros, psicólogos e assistentes sociais em equipes multidisciplinares permite um cuidado mais abrangente e humanizado, que considera não apenas os aspectos físicos da saúde do paciente, mas também suas dimensões emocionais e sociais (FERRAZ; SOUZA, 2018). A

articulação entre esses profissionais resulta em uma abordagem mais integrada, com maior potencial para melhorar a qualidade de vida dos pacientes e promover o bem-estar.

No campo da educação, as abordagens multidisciplinares também têm demonstrado ser um caminho promissor para enfrentar os desafios da formação integral dos alunos. A integração de diferentes disciplinas no currículo escolar, por meio de projetos interdisciplinares ou temáticos, oferece aos estudantes a oportunidade de compreender o conteúdo de forma mais aplicada e contextualizada. Segundo Fazenda (2008), a interdisciplinaridade no ensino promove a construção de conhecimentos mais complexos e significativos, ao mesmo tempo em que estimula a criatividade, a reflexão crítica e a capacidade de solucionar problemas de maneira mais inovadora. Além disso, as abordagens multidisciplinares podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, uma vez que os alunos são incentivados a trabalhar em equipe, dialogar e construir soluções coletivas.

O conceito de abordagem multidisciplinar não se restringe apenas ao contexto educacional. Na área das ciências ambientais, por exemplo, a abordagem multidisciplinar é indispensável para compreender e enfrentar os problemas ambientais globais, que envolvem aspectos ecológicos, sociais, econômicos e políticos. De acordo com Sachs (2007), a crise ambiental exige uma perspectiva integradora, em que as diferentes disciplinas científicas – como a biologia, a geografia, a economia e a sociologia – possam interagir para promover soluções sustentáveis. O autor destaca que as abordagens fragmentadas não são capazes de lidar com a complexidade dos problemas ambientais, que demandam uma análise sistêmica e multidimensional. Portanto, a multidisciplinaridade, ao unir esses diferentes campos de saber, oferece uma base sólida para a construção de políticas públicas e estratégias de ação mais eficazes.

Outro campo em que as abordagens multidisciplinares têm sido amplamente aplicadas é o da inovação tecnológica. A criação de novos produtos e soluções tecnológicas frequentemente requer a colaboração de profissionais de áreas tão diversas quanto a engenharia, o design, a administração e a psicologia. Segundo Christensen (2013), as equipes multidisciplinares são fundamentais para promover a inovação disruptiva, pois a combinação de diferentes formas de

conhecimento e expertise permite a criação de soluções mais criativas e eficazes. Nesse sentido, a multidisciplinaridade não apenas facilita o desenvolvimento de novas tecnologias, mas também é essencial para a adaptação e implementação dessas tecnologias em diferentes contextos, levando em consideração fatores culturais, sociais e econômicos.

Na área jurídica, as abordagens multidisciplinares também se revelam cada vez mais necessárias, sobretudo diante da complexidade crescente das sociedades modernas e da interseção entre o direito e outras esferas do conhecimento. O direito ambiental, por exemplo, exige uma articulação constante entre normas jurídicas e conhecimentos das ciências naturais e sociais para a formulação de políticas ambientais eficazes. Para Leite e Ayala (2011), a colaboração entre juristas, biólogos, economistas e sociólogos é essencial para garantir que a legislação ambiental seja não apenas tecnicamente viável, mas também socialmente justa e economicamente sustentável. Dessa forma, a multidisciplinaridade no campo jurídico não só amplia a compreensão dos fenômenos legislativos e judiciais, como também enriquece a formulação de políticas públicas mais eficazes.

No entanto, apesar das inúmeras vantagens das abordagens multidisciplinares, sua implementação enfrenta desafios significativos, sobretudo no que diz respeito à integração efetiva entre as disciplinas. Muitas vezes, a falta de uma cultura de colaboração e de comunicação entre diferentes áreas do conhecimento pode gerar resistências e dificultar a construção de projetos verdadeiramente integrados. Além disso, como aponta Japiassu (2006), a interdisciplinaridade exige uma abertura epistemológica, em que os especialistas estejam dispostos a questionar e revisar os paradigmas de suas próprias áreas de atuação. Esse processo pode ser complexo e demandar uma mudança cultural e institucional significativa.

Em suma, as abordagens multidisciplinares se apresentam como uma resposta necessária à crescente complexidade dos desafios enfrentados pela sociedade contemporânea. Seja na educação, na saúde, no meio ambiente, na tecnologia ou no direito, a articulação entre diferentes campos de saber promove uma compreensão mais ampla e profunda dos problemas e permite a formulação de soluções mais eficazes e inovadoras. No entanto, sua implementação requer uma mudança de paradigma, que promova a colaboração, a flexibilidade e a

disposição para integrar diferentes formas de conhecimento. À medida que essa mudança se consolida, as abordagens multidisciplinares têm o potencial de transformar não apenas os processos educacionais, mas também as formas como a sociedade enfrenta seus desafios mais prementes.

Considerações finais

A compreensão das características e o diagnóstico de transtornos mentais, juntamente com as intervenções pedagógicas e abordagens multidisciplinares, apresenta uma complexidade significativa que reflete a diversidade de fatores envolvidos. No contexto da saúde mental, é imprescindível reconhecer que o diagnóstico não é um processo simples ou direto. Ele requer uma avaliação criteriosa e holística que vai além da simples identificação de sintomas, incorporando variáveis biopsicossociais, culturais e ambientais que podem influenciar tanto a manifestação dos transtornos quanto a resposta ao tratamento. O modelo biopsicossocial, ao integrar fatores biológicos, psicológicos e sociais, demonstra a necessidade de uma abordagem abrangente, e isso é particularmente importante diante da complexidade dos transtornos mentais, que se manifestam de formas diferentes em cada indivíduo. Ademais, o diagnóstico é mais do que um rótulo ou uma classificação; ele é uma ferramenta essencial para guiar as intervenções terapêuticas e educacionais, possibilitando um tratamento mais eficaz e personalizado. A identificação precisa das características de um transtorno permite a seleção de intervenções adequadas, e isso é fundamental tanto para os profissionais da saúde mental quanto para os educadores que lidam com alunos que apresentam necessidades específicas. A precisão diagnóstica proporciona um caminho claro para a intervenção, seja ela psicológica, medicamentosa ou pedagógica, e maximiza as chances de um resultado positivo no desenvolvimento do paciente ou do aluno.
Além do diagnóstico, as intervenções pedagógicas desempenham um papel vital na construção de ambientes de aprendizado que respeitem e respondam à diversidade de necessidades dos estudantes. Essas intervenções precisam ser dinâmicas, adaptando-se às novas demandas educacionais e incorporando avanços metodológicos, como as metodologias ativas e o uso de tecnologias educacionais. A personalização do ensino, destacada como uma das estratégias

mais eficazes, exige dos educadores um olhar atento às particularidades de cada aluno, promovendo um aprendizado mais significativo e inclusivo. Ao adotar abordagens diferenciadas, os educadores podem ajudar os alunos a superar dificuldades, desenvolvendo suas potencialidades e promovendo um aprendizado mais profundo e engajador.

Dentro desse contexto, as intervenções pedagógicas que utilizam avaliações formativas são essenciais, pois oferecem uma oportunidade de monitorar o progresso dos alunos em tempo real, ajustando as práticas pedagógicas conforme necessário. A avaliação contínua, ao invés de focar apenas no resultado final, contribui para o desenvolvimento de competências críticas nos alunos, proporcionando um ambiente de aprendizado mais flexível e centrado nas suas reais necessidades. Além disso, o foco nas competências socioemocionais surge como um elemento indispensável para o desenvolvimento integral do estudante. Ao incorporar programas que abordam essas competências no ambiente escolar, cria-se uma cultura educacional que valoriza não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o crescimento emocional e social dos alunos.

A transição para o ensino híbrido, impulsionada pelos desafios da pandemia de COVID-19, destaca a importância da formação contínua dos educadores. O uso de tecnologias digitais, ao mesmo tempo que amplia o acesso ao conhecimento, também apresenta novos desafios para a pedagogia tradicional. A formação e capacitação dos educadores para o uso eficaz dessas ferramentas é crucial para que as intervenções pedagógicas tenham sucesso nesse novo cenário. O ensino híbrido, ao combinar o melhor dos mundos presencial e digital, tem o potencial de transformar a educação, oferecendo experiências de aprendizado mais enriquecedoras e acessíveis. No entanto, isso só será possível com a implementação adequada de tecnologias e metodologias adaptadas às realidades dos alunos e professores.

Ao olhar para as abordagens multidisciplinares, percebe-se que elas transcendem a educação e a saúde mental, permeando áreas como as ciências ambientais, a inovação tecnológica e as ciências sociais. A integração de conhecimentos de diferentes disciplinas permite uma visão mais abrangente e profunda dos problemas enfrentados na contemporaneidade, oferecendo soluções inovadoras que seriam difíceis de alcançar por meio de abordagens

unidimensionais. Na educação, a aplicação de abordagens multidisciplinares promove um aprendizado mais significativo, pois permite que os alunos conectem conceitos de diferentes áreas, construindo um entendimento mais holístico dos conteúdos e suas aplicações no mundo real.

Por fim, as considerações finais sobre os temas abordados reafirmam a importância de um olhar integrado e atualizado para o diagnóstico e as intervenções, sejam elas no campo da saúde mental ou da educação. A formação contínua de profissionais, a aplicação de metodologias inovadoras e a adoção de abordagens multidisciplinares são fundamentais para enfrentar os desafios complexos que surgem nesses campos. É imprescindível reconhecer que tanto o diagnóstico quanto as intervenções não são processos estáticos, mas evolutivos, exigindo flexibilidade e adaptação constante às novas descobertas e às mudanças na sociedade. Portanto, o compromisso com a atualização profissional, a pesquisa e a prática colaborativa são elementos chave para garantir a eficácia das estratégias adotadas, seja no campo da saúde mental ou da educação.

Em suma, a interseção entre diagnóstico, intervenções pedagógicas e abordagens multidisciplinares apresenta um campo fértil de possibilidades para avanços tanto na saúde quanto na educação. A capacidade de integrar diferentes saberes e práticas é o que permitirá, no futuro, uma abordagem mais humana e eficaz no tratamento de transtornos mentais e no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. É nessa integração que se encontra o potencial para promover mudanças transformadoras, capazes de impactar positivamente a vida de indivíduos e comunidades.

Referências

CHRISTENSEN, C. M. The innovator’s dilemma: when new technologies cause great firms to fail. Cambridge: Harvard Business Review Press, 2013.

FAZENDA, I. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

FERRAZ, C. A.; SOUZA, L. M. Abordagens multidisciplinares na saúde: potencialidades e desafios. Revista Brasileira de Enfermagem, v. 71, n. 5, p. 2227-2235, 2018.

JAPIASSU, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. 5. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

LEITE, J. R.; AYALA, P. Direito ambiental: desafios contemporâneos. 4. ed. Curitiba: Juruá, 2011.

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

SACHS, I. Desenvolvimento sustentável: da necessidade à oportunidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS AMBIENTAIS

DANIELA CRISTINA DA CUNHA[1]

RESUMO

As mudanças no espaço geográfico são cada vez mais intensas, sendo o ser humano, um modificador do espaço. Vivemos atualmente em um período chamado de meio-técnico-científico-informacional, período esse que as mudanças são mais bruscas e mais aceleradas. O meio ambiente começa a sofrer modificações constantes e o questionamento sobre conservação e preservação ambiental aumentam, surgindo assim diversos projetos de educação ambiental. Contudo, quais são os projetos ideais? Como os educadores ambientais enxergam o espaço? Como o espaço deve ser visto? As respostas para essas perguntas serão debatidas ao longo dessa dissertação.

Palavras-chave: Espaço geográfico; Educação ambiental; Ações.

1. INTRODUÇÃO

O tema do trabalho sobre os modos de enxergar o espaço geográfico e a importância da educação ambiental para resolução de problemas ambientais. Diante disso, o objetivo principal discorre sobre a discussão sem pensarmos projetos de educação ambiental pautados em uma visão complexo-sistêmico-quântico.

[1] 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.

Trouxemos a discussão sobre o sistema indissociável de ações e objetos, desenvolvido com maestria pelo geógrafo Milton Santos. No primeiro capítulo, um dos nossos objetivos específicos tange na questão da análise do espaço, através da categoria sistema de ações e objetos. O que é meio natural, meio técnico, meio técnico científico e meio técnico científico informacional, são conceitos essenciais para o entendimento inicial do nosso trabalho.

Desenvolvemos e nos aprofundamos nas duas visões de enxergar o nosso meio ambiente, através dessas duas visões podemos nos questionar e entender por que motivos o espaço geográfico é tratado de um jeito e não de outro.

Por fim, discorre e corrobora a visão sistêmico-complexo-quântico, como uma ótima alternativa aos projetos de educação ambiental que poderiam ser utilizados na escola e fora dela.

2. A EVOLUÇÃO DOS MEIOS TÉCNICOS E O ESPAÇO GEOGRÁFICO

Ao longo do desenvolvimento da espécie humana o espaço geográfico, segundo Santos (2012) vai se tornando um meio cada vez mais artificializado. Isso acontece por meio das relações da sociedade com a natureza o que acaba levando o homem a alterar seu meio natural de forma cada vez mais veloz e assim artificializa o espaço. Santos (2012) escreve que essa alteração acontece no meio natural e se manifesta de forma diferenciada em cada fração da superfície da terra, onde a situação de mudança em cada lugar se faz de maneira particular. Logo, a manifestação de arranjos mais “artificiais” e menos “naturais” ou, menos “artificiais” e mais “naturais” se dará segundo a relação que tal sociedade possui com a natureza.

Este debate perpassa a evolução técnica do espaço geográfico, onde Santos (2012) ressalta que a mesma pode ser dividida em quatro etapas: o meio natural, o meio técnico, o meio técnico-científico e o meio técnico-científico-informacional.

Sobre o meio natural, Santos (2012) escreve que existia uma harmonia da sociedade com a natureza, esta era respeitada pelos seres humanos. A plantação de alimentos acontecia, contudo, o comportamento por parte do homem sobre a natureza era respeitável. O pousio, rotação de terras,

agricultura itinerante faziam parte do método de cultivo. Contudo, esses sistemas técnicos sem objetos técnicos não eram tão agressivos.

No período técnico o espaço se torna um espaço mecanizado, os objetos que estão presentes. O espaço possuí componentes tanto “naturais” como “artificiais”, contudo os objetos artificiais aumentam consideravelmente. Percebemos então, que o espaço geográfico vai se alterando cada vez mais com o avanço das técnicas, sua paisagem vai se modificando, em alguns lugares mais rapidamente e em outros mais lentamente.

O terceiro período chamado de meio técnico-científico é iniciado após a Segunda Guerra Mundial. Neste período o capital se associa ao ordenamento do território, introduzindo suas demandas à organização do espaço geográfico. Neste sentido, a ação do homem sobre a natureza se torna mais extrema e eficaz (Camargo, 2008). Sobre o meio técnico-cientifico, Santos (2012, p. 238) nos ensina que:

> Essa união entre técnica e ciência vai dar-se sob a égide do mercado. E o mercado, graças exatamente à ciência e a técnica, torna-se um mercado global. A ideia de ciência, a ideia de tecnologia e a ideia de mercado global devem ser encaradas conjuntamente e desse modo podem oferecer uma nova interpretação à questão ecológica, já que as mudanças que o ocorrem na natureza também se subordinam a essa lógica. (SANTOS, 2012, p. 238).

No período do meio-técnico-científico- informacional, que começou após os anos 1970 Santos (2012) relata que este se dá na união da técnica, da ciência e da informação, agindo conjuntamente. As relações que eram locais se tornam globais, e os objetos são transportados em todos os cantos do globo em alguns dias ou em algumas horas, os sistemas se tornam “online”. A informática beneficia a todos, em especial ao capitalismo.

Segundo Santos (2012a) o capitalismo é o carro-chefe desse período, e a utilização da natureza de forma passiva ou ativa, direta ou indireta, está acontecendo de forma cada vez mais radical. A circulação de bens e pessoas também se amplia e se torna acelerada nesse período, graças à integração da tecnologia, da ciência e da informação.

Esta integração faz com que o meio natural seja cada vez mais sucateado (se podemos ainda falar de um meio natural). Esta nova lógica de

acumulação, que integra tecnologia, ciência e informação vem modificando brutalmente o nosso planeta de forma exponencial, ou seja, a paisagem natural está desaparecendo e sendo substituída em todos os cantos da Terra por uma paisagem artificial. (SANTOS, 2012).

Enfim as alterações no período natural vão se dar de forma distinta em cada parte do espaço geográfico como vimos em Santos (2012), ou seja, cada povo em seu lugar terá uma relação diferenciada com a natureza. Com a globalização, as relações de trabalho e consumo se alteram. Perante isso, a lógica das transnacionais que estão intimamente ligadas à lucratividade e à rentabilidade criam um espaço diferente, causando muitas vezes um estranhamento por parte dos cidadãos, que, ao visitar o local, percebem como está diferente.

2.1. O sistema de ações e objetos

Para entender o espaço geográfico, Santos (2012) nos mostra que devemos identificar o espaço como um conjunto indissociável de sistemas de ações e objetos. Abordaremos, nesse subcapítulo, sobre o que são sistemas de ações e o que são sistemas de objetos. Como metodologia, buscamos inicialmente sua separação visando uma análise mais detalhada de cada sistema, entretanto, ambos não devem ser pensados de forma fragmentada, pois um depende do outro e eles agem em conjunto.

Nossa busca para entender o objeto de estudo da geografia, que no caso é o espaço geográfico, nos encaminha a entender métodos de análise deste. Os fixos e fluxos foram utilizados por Milton Santos e são de extrema importância como método de análise do espaço geográfico. Os fixos como, por exemplo, as estradas, cidades, pontes e etc. “Já os fluxos são os resultados das diferentes ações embutidas de intenções, que se instalam nos fixos modificando seu valor e se modificando (Santos, 2012, p. 62).” Ambas interagem, contudo, no contexto atual os fluxos são cada vez mais intensos e variados, mandando muitas informações para o espaço, “graças” à globalização.

Ao longo do seu livro, Santos relata a noção que diversos autores trabalham sobre o que venha a ser objeto e ação. Ele nos apresenta que os

objetos são diferentes das coisas. A coisa está associada à natureza enquanto o objeto ao trabalho humano transformando a coisa em objeto. No meio natural ou pré técnico as coisas (dádivas da natureza) eram dominantes no nosso planeta, no meio técnico e principalmente no meio técnico científico informacional, essas dádivas de Deus vão perdendo terreno e sendo substituídas pelos objetos, diante disso, Santos escreve:

> Voltemos, porém, à classificação mais intuitiva entre objetos e coisas, para lembrar que, hoje, e cada vez mais, os objetos tomam o lugar das coisas. No princípio, tudo eram coisas, enquanto hoje tudo tende a ser objeto, já que as próprias coisas, dádivas da natureza, quando utilizadas pelos homens a partir de um conjunto de intenções sociais, passam, também, a ser objetos e não mais coisas e, ironicamente, é o próprio movimento ecológico que completa o processo de desnaturalização da natureza, dando a esta última valor (SANTOS, 2012, p.65).

Os objetos estão se reproduzindo e aumentando com uma velocidade nunca vista na história da humanidade. Os atores hegemônicos estão através de ações alterando o nosso espaço geográfico. A mídia com suas propagandas induz o indivíduo a comprar, comprar, comprar. Os produtos são feitos para durar certo período de tempo, para que assim a pessoa adquira outro produto.

Isso que acabamos de citar é a obsolescência programada ou planejada, que pode aparecer da forma que acabamos de mostrar, ou de outra forma, que é através da criação de produtos com mais tecnologia, fazendo com que a pessoa se sinta inferior psicologicamente, economicamente e tecnologicamente com o meio que vive. Aliás, a obsolescência programada ou planejada também pode aparecer quando surge um defeito no produto adquirido, e o dono deste produto o leva na assistência técnica para arruma-lo. O preço do conserto é quase o valor de um novo produto e em muitos casos as peças para que tal conserto seja efetuado não são mais fabricadas. Os produtos que mais estão propícios a sofrerem isso são os celulares, televisores, computadores e “notebooks”. Apesar de que ultimamente as mais variadas mercadorias eletrônicas estão sendo produzidas com esta finalidade embutida.

Ao longo do nosso texto abordaremos mais sobre os impactos ambientais que o meio ambiente vem sofrendo.

Retomando o assunto anterior sobre objetos e coisas, pudemos notar que a relação sociedade e natureza está bem explícita quando o homem, através de sua ação interfere no espaço e transforma as coisas em objetos. Sobre os objetos vale apresentar o pensamento de Santos (2012), (1973, p.62 apud Braudrillard). Acerca do automóvel, que seria:

> Aquilo que o homem utiliza em sua vida cotidiana, ultrapassa o quadro doméstico e, aparecendo como utensílio, também constitui um símbolo, um signo. O automóvel é para Braudrillard, um dos mais importantes signos de nosso tempo e seu papel na produção do imaginário tem profunda repercussão sobre o conjunto da vida do homem, incluindo a redefinição da sociedade e do espaço. As cidades não seriam hoje o que elas são se o automóvel não existisse. (SANTOS, 2012, p. 66 apud BRAUDRILLARD).

Ressaltamos o automóvel por ser um “encurtador” dos espaços, ter um automóvel está ligado à noção do ganho de tempo. Sem contar também que o automóvel, juntamente com a inserção e ampliação de rodovias acelerou o processo de mudança no espaço.

Dissertaremos agora acerca das ações e como estas se manifestam atualmente. Segundo Philippe e Geneviève Pinchemel (1988, p.40 apud SANTOS 2012 pág 78) “os homens são seres de ação: eles agem sobre si mesmos, sobre os outros, sobre as coisas da Terra”. Toda ação vem embutida de propósitos, intenções. No meio natural, o ser humano por meio de suas ações criava e recriava técnicas, estas através dos propósitos do ser humano, alteravam o meio natural.

O que temos vivenciado hoje é que tais ações de criação de técnicas para elaboração de novos produtos não tem se preocupado com a natureza. A lucratividade tem sido o principal objetivo. Sobre os atores que participam atualmente de maneira ativa na difusão e comercialização de produtos são, segundo Santos (2002) (1988 apud Masini, pp 112-113) os governos, as empresas multinacionais, as organizações internacionais, as grandes agências de notícias, os chefes religiosos. Apesar do homem não ser o motor da ação,

ele faz parte desta através de sua corporeidade. Atualmente é difícil distinguir o que seja bom ou ruim, certo ou errado. As propagandas apresentadas pelos canais televisivos, internet e outros meios, tentam indicar-nos o que devemos “consumir”. Nossa consciência é brutalmente atingida por estes meios, nos limitando nas escolhas. Eles nos fazem acreditar que está tudo bem e que não há nada a temer. Sobre as ações, Santos (2002) explica:

> As ações resultam das necessidades naturais ou criadas. Essas necessidades: materiais, imateriais, econômicas, sociais, culturais, morais, afetivas, é que conduzem os homens a agir e levam a funções. Essas funções, de uma forma ou de outra, vão desembocar nos objetos. Realizadas através de formas sociais, elas próprias conduzem à criação e ao uso do objeto. (SANTOS, 2002, p. 82).

Os sistemas de ações e objetos são importantes, pois marcam diferentes períodos do espaço geográfico. A associação espaço-tempo pode, e deve ser identificada por meio dos sistemas de ações e objetos, que agem de forma indissociável. O modo de produção capitalista e o consumo exacerbado são os maiores impulsionadores da modernidade. O aumento do consumo gera consequentemente uma maior exploração dos recursos naturais. No período atual, a velocidade na produção de mercadorias associadas ao consumo gera maior lucratividade e o fator meio ambiente é deixado de lado. Se existe um maior consumo, consequentemente teremos mais lixo, esse, se não encaminhado para o local correto poderá acarretar diversos problemas para a saúde.

2.2. Geografia e Educação Ambiental

A geografia é uma ciência que estuda como o espaço foi sendo alterado através do tempo e principalmente através da ação humana. Diante disso, não só os geógrafos, mas todos precisam se preocupar com a conservação e preservação do ambiente. É por isso que defendemos projetos de cunho sistêmico complexo quântico, pois, este vê o espaço como algo em constante mutabilidade, e que a sociedade necessita aprender a respeitar o nosso planeta. Projetos de educação ambiental que façam de fato mudança positiva

no local. O conhecimento geográfico nos ajudará no conhecimento do espaço para que assim possamos intervir positivamente.

Anteriormente mostramos como o espaço geográfico ou meio ambiente foi e continua sendo alterado a todo o momento. Vimos também a forma que dois diferentes paradigmas enxergam o espaço, o primeiro associado ao pensamento clássico, o qual chamamos de baconiano-cartesiano-newtoniano, e o segundo relacionado ao sistema complexo-sistêmico-quântico.

As mudanças atualmente são cada vez mais intensas e constantes. O ser humano, através das técnicas altera o espaço, e o que eram coisas naturais se tornam objetos. O consumismo e o utilitarismo são o grande mal de nossa contemporaneidade. Em meio a todas essas mudanças de cunho técnico-científico impulsionado pela informação, surgem discussões sobre o modo como a sociedade se relaciona com o meio ambiente.

Em 1977 na antiga URSS se deu a Conferência de Tbilisi, considerada o marco inicial da discussão sobre educação ambiental. Nela é discutida de uma forma bastante crítica que o cerne da crise ambiental se encontra no sistema cultural da sociedade industrial, onde a busca incessante se dá na estratégia desenvolvimentista, em um mercado competitivo, e em uma visão ocidental que o homem tem total exterioridade com o planeta (Layrargues, 2001).

Tbilisi além de trazer uma visão crítica sobre a relação que a sociedade tem com seu ambiente, também ressalta a importância de uma estratégia metodológica de ação educativa, chamada de resolução de problemas ambientais locais (Layrargues, 2001). Um destaque também essencial para a educação ambiental, segundo Lima (2007) foi que nos anos de 1980 houve grandes avanços relacionados ao meio ambiente e à educação. Ela identificou que foi, de fato, o período que houve uma grande preocupação com o meio ambiente. O surgimento do relatório “nosso futuro comum” na comissão Brundtland em 1987 e posteriormente a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente em 1992 no Rio de janeiro, também foram cruciais para a educação ambiental.

A resolução de problemas ambientais locais é interessante por fugir um pouco dos chamados problemas ambientais globais (não querendo dizer que esses sejam desprezíveis), pois a preocupação está em como o cidadão

juntamente com sua comunidade pode gestar e organizar seu ambiente, as palavras participação, engajamento, mobilização, emancipação e democratização são as palavras-chave (Layrargues, 2001). Um dado importante do porquê introduzir o adjetivo ambiental na educação é porque esta não é ambiental (Brugger 1994).

A resolução de problemas ambientais locais pode ter dois tipos de abordagem, uma como tema-gerador e outra como atividade-fim (Layrargues, 2001). Estas podem ser encontradas em algumas correntes de pensamento ambientalistas. Como atividade-fim a corrente que se encaixa é o Grupo de Interesse. Neste, tem como função a proteção ambiental, que se caracteriza por não apresentar nenhuma mudança ao sistema político e econômico vigente, sendo apenas um questionador de determinadas atitudes de poluidores e os problemas podem ser resolvidos através de técnicas. A segunda corrente chamada de Novo Movimento Social trabalha e enxerga que o grande problema ambiental está relacionado ao capitalismo, o enfrentamento aqui acontece ao sistema político econômico, sendo um grande perturbador ao sistema. A terceira e última, chamada de Movimento Histórico também desenvolve críticas ao sistema político econômico, contudo com alto teor crítico. Visualiza também que os valores culturais estão tomados por atitudes anti-ecológicas e que o combate tem de acontecer ao corpo ideológico dominante (Layrargues, 2001)

O primeiro enfoque identifica o meio ambiente de uma forma reducionista, lembrando as teorias clássicas; o segundo enxerga o mundo através de um viés complexo e relacional dos elementos; o terceiro percebe o sistema como uma totalidade, integrado (Layrargues, 2001). Esses dois últimos se relacionam melhor com as teorias do campo sistêmico-quântico e como tema-gerador. Layrargues (2001) ressalta a magnitude do Movimento Histórico:

> Considerando o problema ambiental sob a perspectiva do Movimento Histórico, verifica-se que a atual desordem da biosfera é a consequência de uma longa e complexa cadeia de relações entre o mundo humano e o mundo natural. Assim, pode-se dizer que a questão ambiental não é nada mais do que uma das expressões oriundas dos conflitos gerados no interior desta relação. É a materialização do desgaste da relação de uma determinada

> sociedade – a industrializada de consumo- com a biosfera, relação essa que se desenrola em bases assimétricas, por declinar-se um diálogo em favor de um monólogo com a natureza. Assim sendo, ao invés de debruçarmos as práticas educativas sobre os aspectos ecológicos, enquanto uma mera disciplina das ciências naturais, devemos considerar prioritariamente a articulação em cadeia dos aspectos políticos, econômicos, culturais, sociais e éticos presentes no problema ambiental abordado (LAYRARGUES, 2001, p. 137).

Layrargues (2001) também ressalta que a crise que presenciamos atualmente não é ecológica, e sim civilizacional. Não é a natureza que está em desarmonia com a sociedade, mas sim a sociedade que está em desarmonia com ela mesma e consequentemente com a natureza. Por isso defendemos uma educação ambiental que tenha um olhar baseado nas teorias sistêmico-quânticas. Uma educação ambiental que se preocupa apenas em manter as coisas do jeito que estão, só aumentará a quantidade de informações e variáveis lançadas no meio ambiente, podendo acontecer o que Camargo (2008, 2012) chamou de ruptura do meio ambiente ou ruptura do padrão ambiental.

Por isso devemos desenvolver políticas de educação ambiental sistêmicas. O que tem muita das vezes sido feito, são projetos escolares que se esgotam neles mesmos, por exemplo: a coleta seletiva de lixo, ao invés de fornecer um teor crítico sobre o ato de consumir e como este tem sido prejudicial ao nosso planeta. Torna- se, portanto, apenas uma oportunidade de gerar alguma renda para a escola, ou seja, se tornou uma atividade-fim e não um tema-gerador e questionador de mudanças ao “status-quo” (Leonardi, 1997; Layrargues, 2001). O problema da atualidade está no modelo consumista, sobre isto Layrargues (2001) ressalta que:

> Não basta promover campanhas educativas para controlar a poluição atmosférica provocada por veiculação motora, se a indústria automobilística não ceder espaço ao transporte coletivo, e o reinado do automóvel particular não for destronado. Não basta controlar as “pragas” na agricultura, se o padrão prevalecente ainda é a monocultura intensiva, minando a biodiversidade. Não basta pensar nas gerações futuras, incluindo a perspectiva do longo prazo, se o

> mercado continua atuando como a instância máxima da regulação social. Não basta enfim, tornar a economia ecológica, se a racionalidade permanece econômica (LAYRARGUES, 2001, p. 23).

Notamos claramente que segundo Layrargues (2001), não existe a menor possibilidade de mudança se continuarmos presos a racionalidade cartesiana- newtoniana que enxerga o espaço fragmentado, fixo e imutável. A educação ambiental que defendemos deve ter como base as teorias sistêmicas e ser um tema gerador.

Outra proposta para educação ambiental é o que Gadotti (2005) chama de ecopedagogia, esta não se opõe à educação ambiental, aliás, oferece estratégias e propostas para a sua efetivação. Ele também defende que o conceito de planetariedade deve ser compreendido pela Complexidade, holismo e transdisciplinaridade (Gadotti, 2005). O desenvolvimento baseado nos paradigmas cartesiano-newtoniano também é, para ele, insustentável, sendo uma grande afronta ao meio ambiente. O conceito de “desenvolvimento” não é neutro, ele vem acompanhado do pensamento do progresso, logo, traz ideologias que são automaticamente absorvidas pela sociedade. Também critica o modelo desenvolvimentista, onde o padrão de industrialização e consumo são o que aparente ser o único caminho viável para o bem-estar e a felicidade (Gadotti, 2005). Sobre a ecopedagogia Gadotti escreve:

> “Colocada neste sentido, a ecopedagogia não é uma pedagogia a mais, ao lado de outras pedagogias. Ela só tem sentido como projeto alternativo global onde a preocupação não está apenas na preservação da natureza (Ecologia Natural) ou no impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais (Ecologia Social), mas num novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (Ecologia Integral) que implica uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais. Ela está ligada, portanto, a um projeto utópico: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje. Aqui está o sentido profundo da ecopedagogia, ou de uma Pedagogia da Terra, como a chamamos. (GADOTTI, 2005, p. 21).

Defendemos que os projetos educacionais sejam feitos em conjunto, no qual cada aluno, através da sua relação com o outro, possa ajudar o meio ambiente. A dialogicidade freiriana deve ser utilizada, a relação do aluno com o professor, do professor com o aluno, do aluno com outro aluno, do aluno com sua comunidade... é o que deve mover a educação. A educação bancária, termo utilizado por Freire (2005) tem que acabar, pois essa tendência pedagógica acredita que a forma de ensino precisa ser baseada na superioridade/totalitariedade do conhecimento do professor em relação ao aluno, sendo o aluno é um mero receptor do conhecimento e quem o colocava em sua mente era o professor. Podemos também dizer que o aluno é visto como uma caixa vazia, e que o professor introduzia o conhecimento. Não havia qualquer relação de igual pra igual professor aluno, mas sim autoridade do professor que exigia a atitude receptiva do aluno. Os conteúdos passados, não eram discutidos, mas apenas apresentados ao aluno e a forma de ensinar era na base da repetição e da memorização.

Por fim defendemos a relação do aluno com seu colega de turma, isso impulsionara algo além do somatório 1+1=2, pois os dois agindo em conjunto geram sinergia, sendo melhor colocar 1 com 1 = >2, nessa relação o conjunto é superior ao somatório dos alunos, ou seja, ideia próxima do que as teorias complexas trabalham (Guimarães, 2006). Guimarães (2006) também nos mostra que o Meio ambiente não é somente o somatório das partes que o integram, mas também a interação das partes com o todo e do todo com a parte, é um conjunto complexo e interconectado.

3. CONCLUSÃO

Esta dissertação teve como objetivo mostrar a importância de uma educação ambiental sistêmica para a intervenção no espaço geográfico ou meio ambiente. Pudemos notar ao longo do texto que o homem é um ser dotado de intenções e que suas ações podem aumentar a complexidade do sistema Terra. Vimos também á importância de entender dois diferentes paradigmas, um chamado de baconiano-cartesiano-newtoniano e o outro de complexo-

sistêmico- quântico, onde cada um possui uma visão diferenciada do espaço. No primeiro o espaço é cíclico e imutável, e o entendimento deste pode se dar através da matematização, sendo assim o espaço pode ser previsível.

Esse pensamento de controle do espaço, do homem ser superior à natureza, traz consigo diversos problemas para o meio ambiente, pois, essa lógica de pensamento é absorvida pelo imaginário da sociedade. Diante disso, se o desmatamento e a poluição estão muito altos, basta reflorestar daqui a alguns anos e criar técnicas eficazes contra a poluição que o problema estará resolvido, em nenhum momento é discutida a diminuição da produção e da criação de produtos que durem um longo período, isso porque, a rentabilidade e a lucratividade são os motores do “desenvolvimento”.

O segundo paradigma vê o espaço como superior ao somatório das partes, sendo as interações e interconectividades, cruciais para o sistema. Nesse paradigma, o espaço se torna imprevisível. O aumento de variáveis lançadas ao espaço torna o espaço imprevisível e passível de mudanças constantes.

Por fim, defendemos que os projetos de educação ambiental devem ser pautados nos paradigmas complexo-sistêmico-quânticos, pois, estes identificam o espaço como superior ao somatório das partes, e que as críticas devem ocorrer ao status-quo, que só pensa na lucratividade e rentabilidade. Contudo, nosso imaginário em relação ao espaço também deve mudar, não podemos continuar vivendo de uma forma consumista e utilitarista como estamos presenciando atualmente, por isso Camargo escreve (2008, 2012), a ruptura do padrão do nosso planeta pode ser rompida. Para que isso não aconteça, devemos novamente nos identificar como natureza, respeitando-a e amando-a.

REFERÊNCIAS

BERTALANFFY, Ludwig von. Teoria geral dos sistemas. Petrópolis: Vozes, 1968.

BOHM, David. A totalidade e a ordem implicada: uma nova percepção da realidade. 10ª. ed. São Paulo: Cultrix, 1980.

CAMARGO, Luís Henrique Ramos de. A ruptura do meio ambiente: conhecendo as mudanças ambientais do planeta através de uma nova percepção da ciência: a geografia da complexidade. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____. A geoestratégia da natureza: a geografia da complexidade e a resistência à possível mudança do padrão ambiental planetário. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CAPRA, Fritjof. O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 1982.

FERRY, Luc. A nova ordem ecológica: a árvore, o animal, o homem. São Paulo: Ensaio, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro. Paz e terra, 42 ed. 2005.

LAYRARGUES, P. P. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema gerador ou a atividade-fim da educação ambiental? In: REIGOTA, M. (Org.). *Verde cotidiano:* o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 32

NEWTON, Isaac. Princípios matemáticos da filosofia natural. In: Newton-Galileu. São Paulo: Nova Cultural, 1987, pp. 149-170. (Coleção os Pensadores).

GUIMARÃES, M. Abordagem relacional como forma de ação. In: GUIMARÃES. M. (org.) Caminhos da educação ambiental: Da forma à ação. Campinas: Papirus, 2006. P. 9-16.

MOREIRA, Ruy. O círculo e a espiral. Rio de Janeiro: Obra aberta, 1993.

ROSSI, Paolo. Os filósofos e as máquinas - 1400-1700. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4º ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012. (Coleção Milton Santos)

_____. Espaço e Método. 5ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012. (Coleção Milton Santos)

ZOHAR, Danah. O ser quântico: uma visão revolucionária da natureza humana e da consciência baseada na nova física. 7ª. ed. São Paulo: Best Seller, 1990.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL

.

EVERTON COELHO DE MACEDO

RESUMO

Este estudo, resultante de revisão bibliográfica e de cunho qualitativo, apresenta uma análise sobre questões a serem consideradas no que tange às contribuições que a Literatura Infantil oferece ao desenvolvimento Infantil e, portanto, devem ser consideradas e incorporadas pela Educação Infantil por meio da mediação do professor, o qual pode viabilizar o acesso de seus alunos à literatura, estimulando-os e oportunizando o contato com diversos gêneros literários, de forma que diferentes experiências possam ser vividas pelas crianças no contato com os livros e com o universo imaginário que ele auxilia a construir. É de suma importância que se considere o contexto em que a criança é entendida, pois esta visão sofreu significativas mudanças ao longo do tempo, e a Literatura Infantil reflete as diferentes formas de compreender e interagir com a infância. A Educação Infantil precisa ser o espaço em que o contato com esta experiência e o professor deve conhecer e valorizar este recurso e seu papel neste processo. Para o desenvolvimento do trabalho foram consultados teóricos que abordam o tema, além de textos oficiais.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

This study, resulting from a bibliographic review and of a qualitative nature, presents an analysis on issues to be considered with respect to the contributions

that Children's Literature offers to Child development and, therefore, should be considered and incorporated by Child Education through mediation of teacher, who can facilitate the access of his students to literature, stimulating them and providing contact with different literary genres, so that different experiences can be lived by children in contact with books and with the imaginary universe that he helps ramp up. It is very important to consider the context in which the child is understood, as this view has undergone significant changes over time, and Children's Literature reflects the different ways of understanding and interacting with childhood. Early childhood education needs to be the space where contact with this experience and the teacher must know and value this resource and its role in this process. For the development of the work, theorists who approach the theme were consulted, in addition to official texts.

Key-Words: Children's literature; Child education; Child development.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo lançar um olhar sobre a Literatura Infantil, procurando conhecê-la e compreendê-la melhor, de forma que se possa verificar sua relevância e seu impacto nas crianças, especialmente aquelas que frequentam a Educação Infantil.

É importante que sejam levantadas as características e origens deste gênero literário, para que se possa entender como sua presença pode influenciar e impactar no desenvolvimento infantil, possibilitando que o professor identifique a importância de viabilizar o contato de seus alunos com este universo.

Buscar-se-á aferir logo na Educação Infantil, o estímulo e o contato com os livros pode auxiliar nos processos de início de aquisição da leitura, construção e formação de estruturas cognitivas e ampliação gradual da comunicação e expressão da criança. Através de história infantil desenvolver o raciocínio podendo viver o mundo imaginário.

A motivação para este estudo provém da observação da atenção que as crianças demonstram no momento de contação de histórias, demonstrando enorme interesse. A partir deste cenário, é preciso compreender como utilizar

este recurso de modo prazeroso e significativo, para que seja fomentada na criança a curiosidade pelo universo letrado, desenvolvendo o imaginário, enriquecendo sua experiência simbólica e aperfeiçoando sua linguagem.

A escola é um espaço privilegiado para o encontro entre a criança e a literatura. Desse modo, se faz necessário um entendimento sobre o qual a leitura mais apropriada, quais os autores são os mais indicados, de que modo a leitura é mais adequada para cada faixa etária, etc.

O contato com o universo literário é imprescindível para as crianças durante a primeira infância, pois enriquece a sua imaginação, simbologia e fomenta a curiosidade e interesse pela linguagem e pela escrita. Assim o entendimento sobre a Literatura Infantil e a educação é um importante elemento dessa pesquisa, pois demonstra como a contação de histórias para crianças de 0 a 3 anos auxilia no desenvolvimento cognitivo, emocional, simbólico e motor dessa criança.

Para o alcance dos objetivos e desenvolvimento da pesquisa, far-se-á uso de revisão bibliográfica, de caráter qualitativo, estabelecendo o debate entre autores que abordam temas pertinentes ao estudo. Serão, para isso, utilizados livros, periódicos e artigos científicos, revistas e textos oficiais. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Severino (2007), é:

> [...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados (SEVERINO, 2007, p. 122).

Por meio dos procedimentos apresentados, espera-se alcançar dados e informações que possibilitem um conhecimento mais aprofundado sobre o tema, para que a reflexão e a discussão propostas sejam viabilizadas.

Para iniciar a abordagem do tema, apresentar-se-á brevemente alguns apontamentos sobre o reconhecimento da infância, bem como alguns aspectos históricos da Literatura Infantil, desde sua origem até a chegada ao Brasil. Em seguida, averiguar-se-á a importância da Literatura Infantil, abrangendo o

maravilhoso e a criança. Por fim, o papel do professor enquanto viabilizador e estimulador de todo este processo é discutido, e são também expostas também considerações acerca da Literatura Infantil inserida na Educação Infantil, da relação da criança com o livro e sua experiência com a leitura.

BREVE HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL

Até a Idade Média a criança era vista como um adulto em miniatura, de forma que o mundo da criança era o mesmo mundo dos adultos. A criança estava imersa neste cenário, desempenhando tarefas, vivenciando experiências e presenciando acontecimentos do universo adulto.

A aprendizagem da criança também era alvo de reflexão específica e não seguia um método adequado à infância. Este era um momento em que, como sinaliza Kramer (2003), os índices de mortalidade infantil eram alarmantes e a morte das crianças, especialmente ainda bebês, era considerada algo natural. Diante dessa apatia em relação à criança, as expectativas eram baixas, entretanto, “quando sobrevivia, ela entrava diretamente no mundo dos adultos” (p. 17).

De acordo com Cunha (2006), somente por volta do século XVIII a criança passou a ter reconhecidas suas próprias características, deixando de ser pensada e considerada dentro de parâmetros próprios dos adultos.

Foi então que houve um distanciamento dos dois universos, e começou a ser introduzida uma ideia de infância como momento de preparação para a vida adulta. Sobre isso, Kramer (2003) observa que

> Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (‘de adulto’) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura (KRAMER, 2003, p. 19).

A autora aponta ainda que essa nova forma de ver a criança surge de uma ação que tem como objetivo preservá-la em relação aos perigos do meio, na intenção de mantê-la inocente e contribuir para a constituição de seu caráter.

A infância foi, então, um conceito construído para uma finalidade específica e por motivos originários delimitados, como afirma Kramer (2003, p.19), ao dizer que “a ideia de infância, como pode se concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira”.

A concepção de infância surge, então, em decorrência da estruturação da sociedade capitalista, na qual o papel atribuído à criança dentro da comunidade foi modificado por conta da urbanização e da industrialização, atendendo a interesses e necessidades próprios deste cenário.

Antes da transformação causada pelo período industrial, a realidade em que a criança estava inserida tinha como eixo a figura da mulher, mãe, que cuidava dos filhos. Nesta época:

> o papel da mãe e das outras mulheres era o de cuidar da criança, atendendo-lhe no seu desenvolvimento físico a fim de que esta crescesse e assumisse seu papel social no mundo dos adultos. Na falta da mãe, buscava-se um contexto doméstico para que a criança fosse atendida. Situação em que geralmente: ou a criança ficava com parentes; ou ficava em instituições de guarda, geralmente sob a responsabilidade de entidades religiosas. No período subsequente, com a saída da mulher para o campo de trabalho, decorrente do processo de urbanização e industrialização dos centros urbanos que solicitavam a mão de obra operária feminina, a criança passa a ser atendida por terceiros, ficando a maior parte do tempo fora do contato com seus pais. Neste contexto, a função de educar passou a ser delegada a outrem, e aos pais cabia o papel principal de prover recursos financeiros para sustentar as necessidades básicas da família (CARTAXO, 2011, p. 31-32).

Cartaxo (2011) aponta que, nos dias de hoje, a ideia do que é a criança e como ela é compreendida na sociedade são questões de grande complexidade cultural, até mesmo no que tange à determinação específica de uma faixa de idade na qual o indivíduo será visto e tratado como criança do ponto de vista legal, para todos os efeitos.

> No caso do Brasil, vigora, por exemplo, a Convenção dos Direitos da Criança, que define como criança todo ser humano antes de completar

> 18 anos. No entanto, O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), disposto pela Lei nº 8.069ª, de 13 de junho de 1990, considera como criança o indivíduo de até 12 anos. Percebemos que, além de não haver nas leis que tratam do tema uma concordância sobre a idade determinante para a concepção de infância, existem muitas diferenças observadas nessa conceituação. Tal fato leva ao entendimento de que cada contexto social produz seu próprio conceito de infância (CARTAXO, 2011, p. 26).

Assim, é possível notar que o olhar sobre a infância passou por significativas transformações até hoje. Contudo, mesmo na atualidade ainda tentamos definir concepções mais claras a respeito do tema para que este estágio da vida possa ser reconhecido em toda a sua importância, complexidade e relevância no contexto da experiência e do desenvolvimento humano.

É no contexto de um novo olhar sobre a criança no século XVIII, que conforme Cunha (2006), tem início a história da literatura infantil, pois até então a criança, presa ao universo adulto, também terminava por compartilhar a literatura a ele destinada.

> As primeiras obras publicadas visando ao público infantil apareceram no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII. Antes disto, apenas durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância: as Fábulas, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, As aventuras de Telêmaco, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os Contos da Mamãe Gansa, cujo título original era Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades, que Charles Perrault publicou em 1697 (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.14).

Entretanto, a autora afirma ainda que é preciso ressaltar a existência de dois tipos de crianças e que estas estavam, então, em contato com distintos tipos de literatura:

> A criança da nobreza, orientada por preceptores, lia geralmente os grandes clássicos, enquanto a criança das classes desprivilegiadas lia ou ouvia as histórias de cavalaria, de aventuras. As lendas e contos folclóricos formavam uma literatura de cordel de grande interesse das classes populares (CUNHA, 2006, p. 22).

De acordo com Lajolo &Zilberman (2007), este despertar da literatura no século XVIII ocorreu apenas na Europa, com a publicação de Contos da Mamãe Gansa, de Charles Perrault em 1967, de maneira que, no Brasil, a literatura infantil ainda demoraria muito tempo, tendo seu início às portas do século XX. Foi a partir do surgimento da Imprensa Régia, em 1808, que obras literárias destinadas a crianças começaram a ser publicadas. As aventuras pasmosas do Barão de Munkausen, e uma coletânea de José Saturnino da Costa Pereira estavam entre elas.

Entretanto, as autoras lembram que estas eram publicações de frequência irregular, dessa maneira, ainda não era possível considerar que havia no Brasil uma produção de literatura infantil consistente: “a história da literatura brasileira para a infância só começou tardiamente, nos arredores da proclamação da República, quando o país passava por inúmeras transformações” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 23).

Dentre as grandes mudanças pelas quais passava o Brasil na época da proclamação da República, a que recebeu destaque das autoras foi a substituição de um imperador por um marechal, perfazendo a imagem de um país que caminhava rumo à modernização.

Entre o fim do século XIX e o início do XX houve uma clara aceleração na urbanização, o que propiciou o surgimento da literatura infantil.

> Gestam-se aí as massas urbanas que, além de consumidoras de produtos industrializados, vão constituindo os diferentes públicos, para os quais se destinam os diversos tipos de publicações feitos por aqui: as sofisticadas revistas femininas, os romances ligeiros, o material escolar, os livros para crianças (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.24).

Como expressão de uma evolução da pupulação brasileira em relação ao consumo de produtos culturais tidos como modernos, Lajolo &Zilberman (2007)

apontam o aparecimento da revista infantil O TICO-TICO, em 1905, que era especificamente direcionada a uma faixa etária definida e teve enorme repercussão, sustentando-se longamente no mercado e marcando a vida dos leitores com seus personagens que fizeram parte do imaginário das crianças de toda a nação.

Lajolo &Zilberman (2007) esclarecem que a questão linguística também foi um obstáculo a ser superado para que a literatura infantil brasileira ganhasse forma. Eram feitas traduções de produções europeias que mesmo em língua portuguesa não se faziam acessíveis às crianças brasileiras por terem sua edição em Portugal.

Esse movimento de nacionalização do acervo literário ocorre por meio de adaptações, como as realizadas por Figueredo Pimentel em 1894, que levou às crianças brasileiras histórias de Grimm, Andersen e Perrault, por meio dos Contos da Carochinha, de acordo com as autoras, que adiciona que em 1915 ocorre a inauguração da Biblioteca Infantil da editora Melhoramentos, ocasião em que se dá a publicação da história O patinho feio como primeiro volume da coleção.

Dessa forma, é possível perceber que a produção literária existente até o referido momento se limitava a traduções e adaptações de contos que não tinham uma ligação verdadeira com as crianças brasileiras, este distanciamento cultural entre a realidade do local de origem das histórias e a realidade brasileira representava um obstáculo e uma deficiência.

Era urgente a necessidade do aparecimento de uma literatura infantil com a qual as crianças brasileiras pudessem se identificar e na qual pudessem se reconhecer e se reinventar, de maneira que o contato com a leitura se tornasse ainda mais prazeroso e significativo.

O surgimento de Monteiro Lobato em 1920 é apontado como o nascimento da Literatura Infantil Brasileira, por serem obras que não se restringiam à tradução de contos estrangeiros, levando para o mundo da escrita histórias que imprimiam muito da identidade brasileira, a exemplo da presença de inúmeros personagens do folclore.

A cultura brasileira ganhou representação literária adequada ao universo infantil. Contudo, segundo Oliveira &Palo (2006), a Literatura Infantil surge como

“uma forma literária menor, atrelada à função utilitário-pedagógica que a faz ser mais pedagogia do que literatura” (p. 9).

> Extremamente pragmática, essa função pedagógica tem em vista uma interferência sobre o universo do usuário através do livro infantil, da ação de sua linguagem, servindo-se da força material que palavras e imagens possuem, como signos que são, de atuar sobre a mente daquele que as usa; no caso, a criança (OLIVEIRA & PALO,1986, p. 13).

Considerando esta função pedagógica da Literatura Infantil, é preciso refletir sobre o fato de que ela precisa ser vista de forma muito mais abrangente do que a mera simbolização e assimilação utilitárias.

Esta forma literária pode proporcionar à criança muito mais do que um tipo de condicionamento estéril.

Atualmente, lidamos, basicamente, com dois tipos de textos literários para crianças, segundo Costa (2007), são eles o moralizador e o imaginativo.

É importante distinguir estas duas vertentes para que se possa realizar um trabalho de qualidade, de modo que se possa

> conseguir formar um leitor capaz de lidar, simultaneamente, com o prazer de ler e com a leitura significativa. Mais ainda, a possibilidade de que a literatura venha a exercer uma função de resposta aos desejos e às características infantis está presente no modo como a crítica da literatura infantil valoriza a relação entre imaginário e literatura (COSTA, 2007, p. 31).

A autora traz à reflexão a questão de que “a literatura se constitui num gênero textual específico, marcado pela beleza da linguagem. Conhecê-la e entendê-la significa participar da cultura de um povo” (COSTA, 2007, p. 33), e é no sentido de contribuir para que as crianças se apropriem da cultura à qual pertencem, bem como das demais existentes, que devemos proporcionar a elas todo o contato possível com o repertório historicamente acumulado, com as possibilidades de novas construções da realidade de diferentes formas de conhecer, compreender e atuar no mundo em que vivemos.

Ao longo do tempo, as lendas, os contos e as demais histórias foram transmitidas para as crianças e hoje a literatura infantil vem sendo utilizada de diversas formas.

Desde o tímido e lento início de produção literária voltada para crianças, tem-se discutido muito acerca do que define, de fato, a literatura infantil.

Na perspectiva de Cecília Meireles (1979), a literatura infantil não é aquilo que é produzido tendo as crianças como público alvo, mas é o que a criança elege como interessante para si.

> São as crianças na verdade, que delimitam, com a sua preferência. Costuma-se classificar como literatura infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez assim classificar o que o que elas lêem com prazer. Não haveria; pois uma literatura infantil a priori, mas a posteriori. Mais do que literatura infantil existem 'livros' para 'crianças' (MEIRELES, 1979, p. 25).

Nesse sentido, ainda há muito para refletir sobre o desenvolvimento e a evolução da literatura infantil no Brasil.

Sendo uma produção literária feita pelo adulto para a criança, deve-se refletir o quanto de uma possível projeção e de uma suposição do que pode vir a ser interessante para a criança está sendo aplicado, nos dias de hoje, nos livros de Literatura Infantil.

É preciso que a criança de fato permaneça como foco central das produções a ela destinadas, de modo que, para isso, precisa ser ouvida e considerada, pois é a sua identificação com a produção que define o que é, de fato, literatura infantil.

A RELEVÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL

O prazer pela leitura é de extrema relevância para o desenvolvimento da criança. Entretanto, muitas vezes percebemos que os livros ocupam um lugar de menos destaque em seu dia a dia. O consumismo que acomete a sociedade como um todo, nos dias atuais, também atinge o universo infantil de maneira avassaladora, atribuindo um valor absurdo a aparelhos eletrônicos que seduzem a todos.

> A sociedade ocidental moderna dá ao brinquedo um lugar e uma difusão sem precedentes, por meio de um desenvolvimento industrial que instituiu a produção, a venda e o consumo sistemático desses objetos (KRAMER, 2006, p. 173).

O desinteresse das crianças por outras formas de representação e diversão tem preocupado os educadores.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as seguintes práticas de leitura devem ser observadas:

> Participação nas situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas, etc.
> Participação em situações que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional.
> Reconhecimento do próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo nas situações em que isso se fizer necessário.
> Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc., previamente apresentados ao grupo.
> Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento (BRASIL, 1998, Volume III, p. 140-141).

Em relação às orientações didáticas, o RNCEI (1998) aponta que o valor das práticas de leitura não se resume somente à leitura em si, podendo significar uma grande oportunidade de propor atividades a partir das histórias, “como o desenho dos personagens, a resposta de perguntas sobre a leitura, dramatização das histórias etc.” (p. 141). No Referencial também é ressaltada a importância de que essas atividades estejam dentro de um projeto, com objetivos definidos e formas de aplicação direcionadas, de modo que se evite prejudicar a experiência da leitura para a criança.

Costa (2007) frisa pontos importantes a serem considerados sobre a literatura enquanto elemento indispensável e viabilizador no processo de socialização. A autora também destaca o papel da leitura na aquisição por parte das crianças da noção de alteridade.

Mesmo aqueles que ainda não sabem ler de maneira convencional podem ter contato com a leitura de maneira prazerosa e significativa, por meio da escuta da leitura feita pelo professor, segundo o RCNEI (1998). Ao ouvir o texto, a criança já está se apropriando da leitura, ainda que não compreenda todas as palavras nele contidas.

Ainda de acordo com o Referencial (1998, p.141), “as poesias, parlendas, trava-línguas, os jogos de palavras, memorizados e repetidos, possibilitam às crianças atentarem não só aos conteúdos, mas também à forma, aos aspectos sonoros da linguagem”. Além destes pontos do desenvolvimento trabalhados por meio de ritmo e rimas, existem as questões de cunho cultural e afetivo que também estão envolvidas.

Segundo Faria (2009), para que um livro infantil ilustrado possa ser considerado bom, é necessário que haja uma boa articulação entre texto e imagem, contribuindo para que a narrativa possa ser satisfatoriamente compreendida pela criança. Dessa forma, é importante que ocorra um equilíbrio entre as funções que desempenham a linguagem escrita e a linguagem visual. A autora aponta que “em princípio, a relação entre a imagem e o texto, no livro infantil, pode ser de repetição e/ou de complementaridade, segundo os objetivos do livro e a própria concepção do artista sobre a ilustração do livro infantil” (p. 40).

Conforme Coelho (2000), a Literatura Infantil tem um papel essencial para cumprir na nossa sociedade em transformação. Ela precisa servir como um agente de formação, tanto na relação direta entre leitor e livro, conto no contato incentivado pela escola. A autora afirma ainda que é parte da condição essencial do ser humano o impulso que nos leva a “ler”, no desejo de observar e compreender o entorno e as coisas com as quais convivemos.

O registro das experiências humanas, a partir do desenvolvimento da capacidade de organização de forma coerente dos acontecimentos da vida diária, foi uma necessidade que o ser humano sentiu para que tais experiências não se perdessem.

A literatura é, antes de mais nada, uma expressão artística, de acordo com Coelho (2000), e como tal, é uma representação de mundo, do homem e da vida por meio da criatividade humana, fazendo uso da palavra. Nela, os sonhos se fundem com a vida prática, e o imaginário e o real, como o possível e o

impossível têm suas fronteiras dissolvidas. A literatura é uma linguagem que não pode ser definida de maneira exata, devido a sua complexidade e relação que possui com a efêmera e intraduzível natureza humana. Cada época a vivenciou e a expressou à sua maneira e “conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e se fundamenta...)” (COELHO, 2000, p. 28).

Um dos aspectos mais importantes da literatura que se destina às crianças é o maravilhoso. Segundo Coelho (2000), a psicanálise aponta ligações entre os significados simbólicos que estão presentes nos contos maravilhosos e as questões da vida humana, que encontramos no percurso de nossa formação e amadurecimento emocional.

Na fase em que a criança começa a construir noções de bem e mal, os contos de fadas podem ter um papel significativo, ajudando-as a compreender valores da conduta humana e as regras básicas do convívio em sociedade.

A Literatura bem trabalhada na infância pode fornecer subsídios para compreensões mais profundas do entorno por meio de reflexões que auxiliarão a construção do universo da criança e do reconhecimento e invenção de si mesma.

O repertório cultural do qual a Literatura Infantil está imbuída, fornece à criança condições de inserção e identificação com o grupo em que está inserida, bem como de formação do eu, por meio de contato com o tradicional e com o novo, podendo assim criar suas próprias hipóteses e visões sobre a realidade que a cerca e sobre quem é.

A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM O LIVRO

A relação da criança com o livro não foi sempre a mesma, tendo passado por significativas transformações que a trouxeram ao ponto que conhecemos atualmente.

De acordo com Bajard (2007), tempos atrás, grande parte das crianças, especialmente as provenientes de famílias mais simples e pouco letradas, somente iniciava seus primeiros contatos com os livros por volta dos sete anos, na escola. Nestas circunstâncias, a função do livro era estritamente servir de instrumento para a alfabetização, sem qualquer outro papel significativo, de

modo que “era único – não havia outros – coletivo – cada aluno tinha um exemplar – e didático – a cartilha”.

O grande problema apontado pelo autor neste caso é que, em tais condições, o livro só era utilizado dentro da escola e, ficando restrito ao seu papel escolar, não tinha função social.

Atualmente, segundo o autor, a fase inicial da relação da criança com o livro encontra-se um pouco diferente:

> Em vez de aguardar a conclusão do processo de alfabetização para só então entrar em contato com livros, acriança de hoje inaugura esse encontro nos primeiros anos de vida ou até mesmo nos primeiros meses. De fato, não existe mais idade mínima para a criança ser presenteada com obras de literatura infanto-juvenil, folheá-las no sofá e escutar ‘histórias do livro’ na cama antes de dormir (BAJARD, 2007, p. 15).

O autor também considera importante frisar o papel da leitura em vez alta, de modo que “mesmo sem saber ler, as crianças têm acesso à literatura pelo caminho da escuta” (p. 15).

O álbum de imagens permite uma exploração do livro muito direta, de modo que viabiliza o contato precoce do indivíduo com a literatura infantil. O autor cita que “desde os primeiros anos da sua vida, a criança, imersa nos livros, é convidada a interpretar uma primeira linguagem – visual – que, apesar de exigir aprendizagens, não requer alfabetização” (p. 38).

Em relação à imagem como linguagem nos livros e o desenvolvimento dos bebês, o autor também afirma que “uma das primeiras descobertas que o bebê deve fazer é reconhecer a imagem como representação, isto é, como objeto distinto da realidade” (BAJARD, 2007, p. 65).

É neste aspecto que se dá a articulação e a distinção que o bebê começa a construir e atribuir ao seu entorno. Esse é um momento importante para a criança, especialmente para os bebês. A separação entre a representação das coisas e as coisas em si.

Assim, os livros podem contribuir muito neste processo em que realidade vai se construindo e tomando forma diante de olhos curiosos e atentos, ávidos por conhecer e compreender o mundo que os cerca.

O autor ressalta ainda que a maior recorrência da utilização do desenho como ilustração, em detrimento ao uso de fotografias em livros infantis. Porém, apensar de a variedade dos tipos de imagens apresentadas às crianças nos livros acabar sendo prejudicada pela predileção pelos desenhos, “é importante destacar que o desenho expõe melhor seu caráter de representação. Não esconde a fabricação da ficção, como pode ser o caso da fotografia, mais transparente à realidade” (BAJARD, 2007, p. 66).

O desenho mostra-se, então, como detentor de um importante papel nos livros infantis, estimulando ainda mais a imaginação e auxiliando a criança no processo de compreensão e diferenciação entre ficção e realidade.

No que tange à contribuição da literatura para o estímulo do imaginário, Costa (2007) lembra que “a literatura cria uma outra realidade, que representa o que acreditamos ser real, mas o faz de maneira a ressaltar no texto o caráter de fantasia, de imaginação” (p. 27).

Pode-se notar o quão positiva pode ser a relação da criança, desde muito pequena, com o livro, especialmente quando recebe incentivo e mediação neste contato.

O desenvolvimento da organização e da leitura de tudo que a envolve pode ser um processo muito mais significativo, lúdico e prazeroso com o apoio da literatura como potencializadora da experimentação e da descoberta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa foi possível conhecer aspectos relevantes relativos ao papel da Literatura Infantil no desenvolvimento da criança.

Ao buscar-se compreender de que forma a criança era tratada e compreendida há alguns séculos e como este cenário sofreu significativas transformações ao longo do tempo até o momento presente, pode-se entender como se deu o reconhecimento da primeira etapa da vida humana como sendo, por si só, uma importante fase do desenvolvimento, e não somente algo que antecede e deve preparar para o que realmente tem valor, ou seja, a fase adulta.

A partir desta compreensão, nota-se que tanto a História da Educação Infantil como a História da Literatura Infantil passaram pelo mesmo processo de amadurecimento de uma ideia sobre o que é ser criança, o que a criança precisa e o que deve ter garantido como direito inegável, bem como quais suas características e como se pode atendê-las plenamente para que seu desenvolvimento seja favorecido.

A História da Literatura Infantil revelou-se, neste estudo, algo construído em uma trajetória que imprime claramente a forma como a visão sobre a criança foi sendo modificada ao longo do tempo, passando de uma produção meramente formadora de pequenos adultos ao deleite do maravilhoso e da liberdade da imaginação.

Considerando os teóricos abordados neste trabalho, foi possível perceber o quanto a Literatura Infantil pode contribuir para o desenvolvimento infantil.

A manipulação dos livros, a observação das gravuras, a escuta do texto lido e interpretado pela voz do adulto proporcionam à criança uma verdadeira viagem em que ela explora diversas possibilidades de compreensão e organização dos acontecimentos narrados e da representação das coisas, alimentando seu imaginário e sua forma de se relacionar com o mundo ao seu redor.

Também é neste contexto que a criança vai construindo o hábito de deixar-se envolver pelas histórias e passar a buscar esta experiência, dando início ao desejo de adquirir a habilidade de ler.

O professor tem o papel imprescindível de oportunizar experiências diferenciadas e diversas a seus alunos envolvendo a Literatura Infantil. Sem dúvida, este é um rico recurso pedagógico que se mostra muito eficaz no auxílio ao desenvolvimento oral e social da criança. Contudo, não deve ser compreendido de forma limitada apenas por este aspecto.

A leitura e a escuta de histórias despertam na criança um envolvimento consigo mesma e com o mundo, por meio de experiências prazerosas e significativas, e por isso deve ser algo valorizado e priorizado na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BAJARD, Élie. **Da escuta dos textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. **Características do Referencial Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARTAXO, Simone Regina Manosso. **Pressupostos da educação infantil**. 1. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, Marta Morais da.**Metodologia do ensino da literatura infantil**. 1. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil**: Teoria e Prática. 18. ed. São Paulo: Ática, 2006.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____.; LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância e produção cultural**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**: história e histórias. 6. Ed. São Paulo: Ática, 2007.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1979.

OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte; PALO, Maria José. **Literatura Infantil**: voz de criança. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Literatura Infantil**: voz de criança. 4. ed. – São Paulo: Ática, 2006.

PAIVA, Aparecida de. Alfabetização e Leitura Literária. A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Alfabetização e Letramento na infância**. Boletim 09/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/ SEB, 2005. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150630AlfabetizacaoeLetramento.pdf> Acesso em: 10 mar. 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

POR UMA PEDAGOGIA SURDA

FELIPE ZUCULIN DA FONSECA

A pedagogia surda é uma educação sonhada pelo povo surdo, visto que a luta atual dos surdos é pela constituição da subjetividade ao jeito surdo de ser.

(Karin Strobel)

RESUMO

A Cultura Surda se manifesta nos espaços escolares por meio das experiências, das trocas e interações que acontecem diariamente entre estudantes surdos com outros estudantes surdos, com estudantes ouvintes, com professores surdos e ouvintes. Ela se manifesta através da língua em que se dá a comunicação entres esses atores, das adequações necessárias para as experiências surdas, como um sinal luminoso em vez do sonoro e das adequações didático-pedagógicas que os professores precisam fazer para atender às especificidades dos estudantes surdos.

Palavras-chave: Surdez; Inclusão; Educação.

No âmbito escolar, promover uma educação bicultural significa reconhecer a existência de duas culturas, a ouvinte e a surda, que são diferentes entre si, e de adequar as experiências escolares a essas características. As pessoas ouvintes precisam considerar que existem formas específicas de se comunicar com as pessoas surdas, respeitando a cultura visual e as particularidades dessa comunidade.

> O povo surdo luta pela pedagogia surda que parte de um ‘olhar’ diferente, direcionado em uma filosofia para educação cultural, na qual

> a educação dá-se no momento em que o surdo é colocado em contato com sua diferença, para que aconteça a subjetivação e as trocas culturais (Strobel, 2020, p. 91).

Mas, infelizmente, de acordo com as próprias manifestações de estudantes e profissionais surdos e ouvintes, nem todos os espaços e tempos escolares são adequados para atender às suas necessidades. Muitas escolas desconhecem as características próprias às identidades e à cultura surda e não estão envolvidas nos processos de escolarização dessas pessoas, de maneira que não estão preparadas e/ou disponíveis para proporcionar uma aprendizagem adequada a esses estudantes.

Como já citado anteriormente, o processamento das informações para os estudantes surdos ocorre de maneira diferente do que para ouvintes, uma vez que o pensamento do estudante surdo se desenvolve por meio de imagens. Da mesma forma, a construção das palavras escritas também se dá de maneira diferente. Já que não há familiaridade com o som das palavras, estas precisam estar associadas a uma imagem para que façam sentido. Essa caracterização vai ao encontro do que afirma Karin Strobel (2020, p. 45): "os sujeitos surdos, com a sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através de seus olhos e de tudo o que ocorre ao redor deles".

Outra característica importante é que, devido a sua comunicação ser estritamente por meio visuoespacial, esses estudantes não conseguem, por exemplo, prestar atenção em uma explanação do professor, durante uma aula expositiva, em que precisaria dividir a sua atenção entre professor, intérprete e lousa, e escrever/ fazer anotações no caderno ao mesmo tempo.

Dessa maneira, os professores que atuam com esse público precisam compreender suas particularidades e ensinar a partir de uma metodologia diferenciada em sala de aula, utilizando imagens, vídeos com a tradução em Libras, textos curtos e objetivos, com linguagem simples e direta, para que esses estudantes possam ter acesso à educação e desenvolver as suas aprendizagens, direito este que deve ser garantido a todas as nossas crianças e jovens. Por exemplo, é importante que professores repensem os tempos de suas aulas, para disponibilizar momentos para que os estudantes surdos realizem seus registros, e ofereçam cópias impressas, em linguagem simples e acessível, e que contenham muitas imagens explicativas e exemplificativas, relacionando

imagem e palavra, já que o seu pensamento se processa por meio de imagens, e não por meio de sons, como o de pessoas ouvintes.

Além disso, não virar de costas para os estudantes surdos durante uma explicação, não falar ao mesmo tempo em que escreve na lousa, apresentar vídeos com a tradução em Libras, mostrando, na prática, como os processos ocorrem, são algumas ações simples, mas muito vantajosas para a apropriação do conhecimento por parte desses estudantes.

A proposta é adequar as atividades escolares de acordo com o perfil de cada estudante, sem que, para isso, seja criado um currículo paralelo. No caso da Rede Municipal de Educação de São Paulo, deve-se seguir o currículo oficial, mas que sejam propiciadas condições para que estudantes surdos possam, de acordo com as suas características pessoais, ter acesso ao conteúdo que está sendo desenvolvido com os demais, seja por meio de adequação de uma linguagem mais simples nos textos, pelo uso de imagens e vídeos, pelo contato com materiais concretos, por meio de experiências físicas, pelo contato com materiais lúdicos ou outras atividades diferenciadas que gerem condições de interação desses estudantes com os colegas e contato com o conteúdo que está sendo estudado.

Desenvolver uma Pedagogia Surda significa basear-se em práticas de ensino que valorizem a imagem e os estímulos visuais em geral e que, quando aplicadas, encontrem apoio nas próprias experiências dos surdos, as quais são majoritariamente visuais. A sua prioridade deve ser sempre promover informações por meio imagético e tecnológico, de modo a exemplificar e ilustrar, tanto pelas imagens como pelos materiais e ferramentas selecionados, o entendimento do conteúdo explorado, possibilitando a acessibilidade e oportunizando que as práticas escolares alcancem a todos, como afirma Strobel (2020, p. 92):

> Nos currículos tradicionais não havia espaço para respeitar a cultura de alunos surdos e, recentemente, os currículos estão introduzindo a língua de sinais, a história de surdos, a literatura surda e outros. Esses artefatos culturais não devem ser considerados apenas como entretenimento, mas sim um importante espaço educacional que faz formar a pedagogia surda e o currículo surdo, entre outros, que colaboram na constituição de identidades culturais positivas de sujeitos surdos.

Infelizmente, a realidade nas escolas brasileiras está longe de ser o ideal que almejamos. Muitos estudantes surdos podem enfrentar falta de acesso à Libras ou a uma educação bilíngue desde o início da vida escolar, o que pode atrasar o desenvolvimento linguístico e, consequentemente, a aquisição da língua escrita (Quadros, 2008).

Nesse sentido, o ensino bilíngue para crianças e jovens surdos tem se mostrado uma abordagem mais produtiva e inclusiva. Esse método reconhece e valoriza a Libras como a sua língua natural, utilizando-a como base para o ensino da língua escrita e outros atributos acadêmicos. Ao considerar a língua de sinais como língua primária, o ensino bilíngue reconhece a importância da comunicação efetiva e natural para os surdos. Isso permite que eles adquiram conhecimentos de maneira mais acessível, facilitando a compreensão e a expressão, além de fortalecer a identidade cultural e linguística dos alunos surdos, como reconhece a autora Ronice M. de Quadros (2008, p. 27), ao afirmar que

> (...) estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

Essa abordagem reconhece que a língua de sinais é um elemento essencial no processo educativo, proporcionando uma base linguística sólida para o desenvolvimento da língua escrita e outras competências acadêmicas (Quadros, 2008). Dessa forma, o ensino bilíngue cria um ambiente mais inclusivo, em que os alunos surdos podem aprender de maneira mais proveitosa e desenvolver-se integralmente, utilizando suas potencialidades linguísticas de forma plena e adequada às suas necessidades individuais, conforme explicitado no trecho abaixo:

> Quanto ao ensino da língua portuguesa, a proposta bilíngue para surdos concebe o seu desenvolvimento baseado em técnicas de ensino de segundas línguas. Tais técnicas partem das habilidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas crianças surdas diante das suas experiências naturais com a LIBRAS. Levanta-se a seguinte questão: como uma criança surda, filha de pais ouvintes que nunca viram a língua de sinais, não conhecem pessoas surdas e nem imaginam o que fazer para comunicarem-se com seu filho, vai adquirir a sua primeira língua? Esse é um grande obstáculo para o desenvolvimento psicossocial da criança surda e para o ensino

> eficiente da língua portuguesa, pois a criança nem sequer nasce em um ambiente que favoreça o desenvolvimento de sua primeira língua, no caso do Brasil, a LIBRAS. Nota-se que não é um problema da criança por ser ela surda, mas um problema social que pode gerar consequências irreversíveis no desenvolvimento da criança caso não seja oferecido a ela o direito de ter acesso à aquisição de uma língua de forma natural. (...) Deve haver um ambiente próprio dentro da escola (ou em outro lugar) para desenvolver a linguagem e o pensamento da criança surda; assim, tornar-se-á possível o ensino de uma segunda língua, caso contrário, a criança surda não terá chances de apresentar um domínio razoável da língua portuguesa (Quadros, 2008, pp. 29-30).

A situação do estudante surdo, em comparação com o estudante ouvinte, muitas vezes está em desvantagem devido à prevalência da cultura ouvinte na sociedade. O mundo tende a ser estruturado em torno da comunicação oral e da predominância do estímulo auditivo como principal meio de transmissão de informações. A esse respeito, Oliver Sacks (1998, p. 41) chama a atenção para o fato de que

> (...) os surdos congênitos sofrem de “privação de informações”. Várias são as razões disso. Primeiro, eles são menos expostos ao aprendizado “incidental” que se dá fora da escola — por exemplo, àquele burburinho de conversas que constitui o pano de fundo da vida cotidiana, à televisão quando não legendada etc.

Telejornais sem acessibilidade em Libras, revistas, jornais e livros impressos sem recursos adequados para a compreensão por parte de estudantes surdos dificultam significativamente o acesso a informações cruciais para sua aprendizagem. A língua portuguesa escrita não é o meio de comunicação primário para as pessoas surdas, especialmente aqueles que utilizam a Libras como principal forma de expressão e compreensão.

Essa falta de acessibilidade em diversos meios de comunicação limita o acesso dos estudantes surdos ao conhecimento, gerando barreiras significativas na obtenção de informações e no desenvolvimento acadêmico. É crucial que haja esforços para tornar os recursos de informação mais acessíveis, seja por meio de legendas, intérpretes de Libras em telejornais, produção de materiais didáticos acessíveis para a compreensão dos estudantes surdos ou a disponibilização de informações em múltiplos formatos para atender às diversas necessidades linguísticas e de comunicação desses estudantes. Essa acessibilidade é fundamental para garantir a equidade educacional e o pleno acesso ao conhecimento para todos, independentemente de seu perfil auditivo.

Considerações finais

A presença de intérpretes e instrutores de Libras nas escolas promove a inclusão educacional, em particular, e social, em geral, desses jovens, que podem interagir com seus colegas ouvintes e participar de atividades extracurriculares. Esses profissionais desempenham um papel fundamental na redução das barreiras de comunicação e aprendizagem que os adolescentes surdos enfrentam, contribuindo para uma experiência educacional e social mais equitativa.

Os intérpretes e instrutores de Libras também desempenham um papel importante na preparação dos adolescentes surdos para a vida após o Ensino Médio. Eles podem oferecer apoio na busca de empregos, treinamento profissional e na transição para a vida adulta.

Em resumo, os intérpretes de língua de sinais e os instrutores de Libras desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão e no acesso à educação de qualidade para adolescentes surdos. Eles facilitam a comunicação, promovem a autonomia e a identidade surda, reduzem barreiras e contribuem para uma experiência educacional mais equitativa e enriquecedora.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes**: relatório de atividades. Brasília: MEC, 1981. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf. Acesso em 15 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES:** Conheça o INES. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/ines/pt-br/acesso-a-informacao-1/institucional/conheca-o-ines. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 11.796, de 29 de outubro de 2008.** Institui o Dia Nacional dos Surdos. Brasília, 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11796.htm. Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: SEESP/MEC, 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 24 nov. 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 jul. 2023.

BORGES, Carline Santos. **Atendimento educacional especializado na escola comum como ação pedagógica favorecedora da educação inclusiva.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

CRUZ, Samara Rodrigues; ARAÚJO; Doracina Aparecida Castro. A história da educação de alunos com surdez: ampliação de possibilidades? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 55, pp. 373-384, maio-ago. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X18832. Acesso em: 06 ago. 2023.

DUARTE, Soraya Bianca Reis *et al.* Aspectos históricos e socioculturais da população surda. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.20, n.4, out.-dez. 2013, p.1713-1734.

GESSER, Audrey. **Libras? que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2020.

KLEIN, Madalena. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador**.** In: SKLIAR, Carlos. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001, pp. 75-93.

MELLO, Anahí Guedes. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21(10), 2016, pp. 3265-3276. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016. Acesso em: 19 nov. 2023.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001, pp.51-74.

PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. Inclusão: questão desafiadora emergente na escola. In: PLACO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões emergentes na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2019, pp. 49-65.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RODRIGUES, Cristiane Seimetz; VALENTE, Flávia. **Aspectos linguísticos da Libras.** Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2011.

ROSA, Kaciana Nascimento da Silveira. **Da "criança que não aprende" a "toda criança é capaz de aprender":** lições históricas de Pereira, Itard, Séguin e Montessori. 2017. 219 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes:** Uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade:** Ensino Médio: Área de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias. São Paulo: SME / COPED, 2021a.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, jul./ago. 2007a, pp. 8-16.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 58, set./out. 2007b, pp. 20-30.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano XII, mar./abr. 2009, pp. 10-16.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, pp.73-102.

STROBEL, Karin Lílian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2020.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Jomtien, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 16 set. 2023.

VAN CLEVE, John Vickrey. **Deaf history unveiled**: interpretations from the New Scholarship. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1993.

O TEATRO COMO FERRAMENTA DE ENSINO

GIOVANIA FERREIRA BARBOSA

RESUMO

Definir um objeto que está em construção, coexistindo com aquele que o estuda, é uma tarefa difícil e até certo ponto parcial, uma vez que este objeto está se transformando e se alterando. Assim, toda discussão sobre interdisciplinaridade é passível de análise comparativa com o material contemporâneo sobre o tema até que este esteja melhor desenvolvido e articulado, muito mais pela prática do que pela teoria, uma vez que a interdisciplinaridade está acontecendo, e a partir disso, uma teoria tem sido desenvolvida.

Palavras-chave: Cultura; Interdisciplinaridade; Escola.

"Seu lugar não é na platéia,
mas no palco, brilhando na sua inteligência,
alegrando-se com suas vitórias, aprendendo com as
suas derrotas e treinando para ser a cada dia,
autor da sua história, líder de si mesmo!"
Augusto Cury

Breve história da origem do Teatro de Fantoches

Teatro de fantoches, teatro de bonecos ou teatro de marionetes é o termo que designa, no teatro, à apresentação feita com fantoches, marionetes ou bonecos de manipulação, em especial aqueles onde o palco, cortinas, cenários e demais caracteres próprios são construídos especialmente para a apresentação.

O teatro de fantoches é uma antiga forma de expressão artística originada há cerca de três mil anos. Desde então, os bonecos foram usados para alegrar e comunicar ideias ou necessidades de várias sociedades humanas.

Alguns historiadores defendem que seu uso antecipou os atores no teatro. Evidências mostram que eram utilizados no Egito, em 2000 a.C., com o uso de figuras de madeira operadas com barbante.

Bonecos articulados de marfim e argila controlados com cordões também foram encontrados nas tumbas egípcias. Os hieróglifos também descrevem "estátuas que caminham" usadas pelos antigos egípcios em peças teatrais religiosas.

Os escritos mais antigos sobre os bonecos são creditados a Xenofonte em registro datado de 422 a.C.

Michel Giacometti, etnomusicólogo francês que se fixou em Portugal a partir de 1959, fez uma importante recolha de dados etnográficos sobre o teatro de marionetes

Espera-se que a formação intelectual, moral e estética do educando, resida no ato de conhecer o mundo da informação por meio da linguagem, centrando o ensino de Língua Portuguesa no desenvolvimento de habilidades que ultrapassem a visão reducionista dos fenômenos linguísticos.

De acordo com os PCNs e as Propostas de ensino de língua portuguesa nos segmentos Fundamental II, ambos têm a pretensão de cuidar para que os estudantes sejam capazes de simbolizar as experiências (suas e dos outros) a partir da palavra (oral e escrita), refletindo sobre elas mediante o estudo da língua, instrumento que lhe permite organizar a realidade na qual se insere, construindo significados e experiências, produzindo sentidos, tornando-se sujeito.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, deverá ser ofertado por um órgão público de ensino (municipal, estadual ou federal), ao jovem/adulto, adequado às suas condições: o ensino regular, gratuito e de qualidade. Assim, compete ao mesmo órgão público, recensear os educandos do ensino fundamental e médio, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.

E, à família, a “obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar”.

Neste contexto, o educando tem direito a trabalhos e/ou atividades que reponham de forma singular, o conteúdo ministrado naquele seu período de ausência ou de presença com rendimento insatisfatório, cujo resultado foi observado em avaliações internas ou externas da instituição de ensino.

Verifica-se então, a importância em ofertar ao educando aulas de recuperação paralela com ênfase em leitura e escrita, para uma melhor participação sua no mundo da informação por meio da linguagem, como foi dito acima. E, contar com uma possível mudança de comportamento frente a esse mesmo mundo, fazendo uso do mesmo e modificando-o, quando preciso for.

- Promover hábitos de leitura e escrita por meio da dramaturgia (teatro de fantoches);
- Procurar sanar índices de baixo aprendizagem nos campos de leitura, escrita e compreensão de textos;
- Propor encontros (saraus) com contação de histórias como atividade educativa e lúdica;
- Incentivar o hábito da leitura;
- Promover momentos de entretenimento onde a busca por geração de conhecimento e reflexão, seja mola propulsora para alavancar a possível mudança de atitude;
- Formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários para que tenhamos uma sociedade mais justa, inclusiva, democrática e sustentável.

Abrangências:

As O.D.S.s elencadas pelo projeto para motivo e tema de trabalho serão:

- A ODS N.3 : que prevê assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades;
- A ODS N.4: que prevê assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos;
- A ODS N.5: que prevê alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas;
- A ODS N.10: que prevê a redução da desigualdade dentro dos países e entre eles.

Com as técnicas ensinadas, os docentes poderão utilizar o “Teatro de Fantoches” para abordar temas diversos como Cidadania, Empoderamento, Diversidade, Trânsito, Igualdade de Gênero, Combate e Redução das Desigualdades, Educação de Qualidade e Saneamento, Boa Saúde e Bem Estar etc. Tudo de forma mais lúdica e leve.

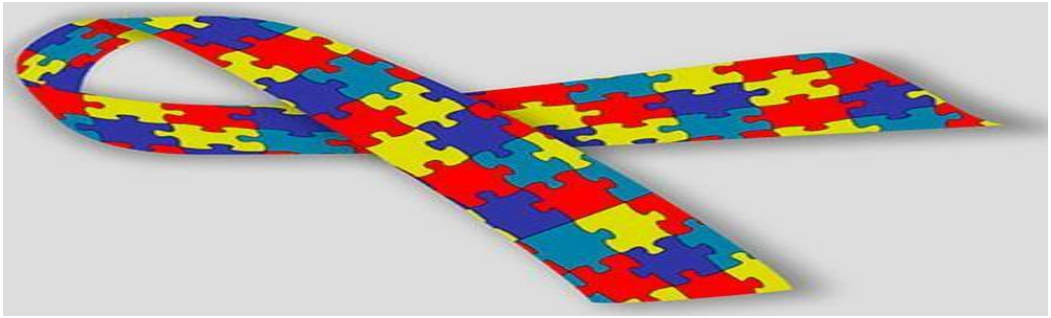
Tipo de Projeto:

O projeto que aqui se apresenta tem como feitura a compleição cultural, educativa e multidisciplinar, que têm como foco, levar uma manifestação artística para a população estudantil, como, por exemplo, o Teatro de Fantoches. Entendendo, como campo de atuação a Dramaturgia: Oficina de Teatro (Fantoches).

Públicos (Envolvidos/ Impactados/ Interessados):

A comunidade escolar: educandos e educadores

Associação de Disciplinas/Trabalho:



A **interdisciplinaridade** parte da palavra "interdisciplinar", que tem, como conceito, o que é um comum a duas ou a mais disciplinas. Diz respeito ao processo de ligação entre as disciplinas. Sendo assim, interdisciplinaridade é uma proposta onde a forma de ensinar leva em consideração a construção do conhecimento pelo aluno. Ela é uma prática que não dilui as disciplinas no contexto escolar, mas que amplia o trabalho disciplinar na medida em que promove a aproximação e a articulação das atividades docentes numa ação coordenada e orientada para objetivos bem definidos.

Voltada para a formação do indivíduo, a interdisciplinaridade propõe a capacidade de dialogar com as diversas ciências, fazendo entender o saber como um todo, e não como partes ou fragmentações. Trata-se de um movimento, um conceito e uma prática que está em processo de construção e desenvolvimento dentro das ciências e do ensino das ciências, sendo, estes, dois campos distintos nos quais a interdisciplinaridade se faz presente. Assim, interdisciplinaridade é parte de um movimento que busca a superação da disciplinaridade.

Neste contexto, as disciplinas contempladas no projeto em questão são: ***Lingua Portuguesa, Inglês, Geografia, Ciências, História, Artes e Educação Física.***

Ordenação das Atividades:

- o planejamento das peças pode ser realizado pelos alunos e pelo professor passando por 3 fases: a fase do planejamento propriamente dita, a fase de execução e a fase de avaliação.

- fase do planejamento:

Nesta fase ocorre a escolha do tema, escolha dos personagens caracterização dos personagens e escolha do local para apresentação. Na fase da caracterização, o aluno deve descobrir sozinho como vestir os bonecos de acordo com o texto da peça.

- fase de execução

No ensaio cada apresentador decora a parte do personagem que irá representar. Os ensaios devem ser realizados na presença de todos os alunos da classe junto com o professor. Na representação é onde ocorre a apresentação da dramatização já pronta e ensaiada.

- fase da avaliação

A avaliação deve ser considerada pelo professor uma forma de incentivo à atuação da criança. Nesta fase, os alunos revelam muito as características do seu eu, atitudes, comportamentos e habilidades. É a oportunidade eu o professor tem de analisar seus alunos, conhecendo-os melhor, para auxiliá-los no processo educativo.

O professor deve avaliar no aluno as mudanças comportamentais dele, sua integração, com o grupo levando em consideração o desempenho da criança do desenvolvimento da apresentação das atividades.

O teatro na escola é um meio rico, diverso, e fácil de ser trabalhado com crianças e adolescentes. Assim, espera-se que, os educandos possam obter mensagens positivas e eruditas de seu aprendizado no tocante às áreas de leitura e compreensão dos diversos tipos de texto. E, que estes possam auxiliá-los a enfrentar os desafios da vida, pois através do teatro, eles podem expressar palavras, vontades próprias, sentimentos, aumento da capacidade da articulação da voz, identificação com os personagens, prazer em reproduzir histórias ou situações que os encantam e quem sabe futuramente, possa aflorar algum talento que faça surgir um ator.

Além de outros beneficios promovidos pela leitura são esperados, tais como: maior inteligência emocional, melhor vocabulário, conhecimento do mundo e da cultura geral, melhor ortografia, diminuição do estresse, pensamento crítico, diversão e entretenimento.

Salutar ressaltar também, que a intenção do presente documento tem vistas à explorar o ambiente escolar para que o aluno se aproprie e se sinta parte de uma sociedade mais justa e democrática. Buscando sanar os problemas de relacionamento interpessoal. Tais como, agressividade e comprometimento com as regras escolares, valorização e respeito à vida e aos outros. Criando assim um ambiente de empatia, solidariedade e respeito.

Pressupostos/Hipóteses (os riscos que podem acontecer e\ou impedir o alcance do resultado).

- Falta de apoio geral à cultura de Projetos;
- Estimativas irreais no tocante a uso de materiais;
- Comunicação ruidosa entre educador/educando;
- Nenhuma gestão docente: inexistência de monitoramento e direcionamento;
- Falta de colaboração e engajamento dos estudantes;
- Falta de planejamento e organização por parte dos docentes;
- Falta de comprometimento das partes envolvidas.

Fontes bibliográficas:

Ladeira, IDALINA. Caldas. Sara *H. Fantoches* & Cia. Rio de Janeiro. Ed. Scipione. 1993.

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IVANEIDE DOS SANTOS JERONIMO

RESUMO

A infância é uma fase marcada por descobertas, experimentações e aprendizagens constantes. Nesse contexto, o brincar assume papel central, sendo não apenas uma atividade espontânea da criança, mas também um instrumento pedagógico que promove o desenvolvimento integral. Brincar é uma forma de linguagem, expressão e interação, reconhecido como um direito da criança e uma necessidade fundamental para sua formação.

Palavras-chave: Brincadeira; Criança; Aprendizagem.

Introdução

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o brincar é um dos eixos estruturantes da educação infantil, devendo estar presente no cotidiano escolar. Isso ocorre porque, por meio das brincadeiras, as crianças desenvolvem competências cognitivas, motoras, sociais e emocionais que sustentam aprendizagens futuras.

Além disso, brincar contribui para a construção da autonomia, senso de identidade e autoestima. Estudos apontam que crianças que participam de atividades lúdicas regularmente apresentam maior capacidade de concentração, resolução de problemas e habilidades de socialização (Fonseca; Almeida, 2018). Este artigo discute a importância do brincar na educação infantil, enfatizando sua relevância para a aprendizagem, o desenvolvimento social e emocional da criança, bem como o papel do educador na mediação dessas experiências.

O brincar como experiência de aprendizagem o ato de brincar vai muito além do simples entretenimento. Ele constitui uma experiência de aprendizagem ativa, permitindo que a criança construa significados e compreenda melhor o mundo

ao seu redor. Segundo Piaget (1975), a criança aprende por meio da ação, e o brincar oferece condições ideais para a assimilação e acomodação de novos conhecimentos.

Durante o brincar, a criança enfrenta situações-problema, cria hipóteses, testa soluções e organiza seu pensamento. Por exemplo, jogos de montar desenvolvem raciocínio lógico e planejamento, enquanto brincadeiras de faz de conta estimulam a imaginação, a criatividade e a linguagem.

Ainda nessa perspectiva, Vygotsky (1991) destaca que o brincar é uma atividade social na qual a criança internaliza valores, papéis e regras da cultura em que está inserida. O faz de conta é essencial porque possibilita a criação de situações imaginárias que ampliam a capacidade de simbolização e favorecem a aprendizagem em interação com o outro.

Estudos recentes reforçam que o brincar estimula o pensamento crítico, a resolução de problemas e a capacidade de adaptação às situações da vida cotidiana (Fonseca; Almeida, 2018). Além disso, brincadeiras estruturadas podem ser utilizadas como estratégias pedagógicas para introdução de conceitos matemáticos, científicos e linguísticos, integrando o lúdico ao currículo de maneira significativa.

Tipos de brincadeiras e seus benefícios o brincar é multifacetado, e cada tipo de atividade contribui de forma específica para o desenvolvimento infantil. Brincadeiras simbólicas: envolvem a criação de histórias e interpretação de papéis, como brincar de casinha, médico ou escola. Desenvolvem imaginação, criatividade, compreensão de normas sociais e culturais, além de ampliar vocabulário e expressão verbal.

Brincadeiras motoras: atividades que exigem movimento corporal, como correr, pular corda ou jogar bola. Seus benefícios incluem melhora da coordenação motora, fortalecimento muscular e desenvolvimento físico, além de estimular autonomia e confiança corporal.

Brincadeiras coletivas: jogos de grupo, esportes e cantigas com rimas. Contribuem para desenvolvimento da cooperação, empatia, aprendizado de

regras e habilidades sociais, além de reduzir conflitos por meio do respeito às normas do grupo.

Segundo Kishimoto (2011), oferecer uma variedade de brincadeiras é fundamental para atender aos diferentes interesses e necessidades de cada criança, garantindo um desenvolvimento integral. Além disso, brincar em ambientes diversificado ao ar livre, em salas temáticas ou com materiais recicláveis amplia o repertório de experiências, estimulando criatividade e percepção ambiental.

O brincar e o desenvolvimento integral da criança, a Importância do brincar também se relaciona ao desenvolvimento integral da criança, englobando aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais.

Desenvolvimento físico e motor: atividades lúdicas que envolvem movimento promovem força, equilíbrio, coordenação e resistência. A prática regular contribui para hábitos de vida saudável, prevenindo problemas futuros relacionados à obesidade infantil e sedentarismo.

Desenvolvimento cognitivo: jogos de regras e simbólicos estimulam memória, atenção, raciocínio lógico e solução de problemas. Além disso, o brincar favorece a capacidade de planejamento, organização e criatividade, competências essenciais para o aprendizado acadêmico.

Desenvolvimento social: ao brincar em grupo, a criança aprende a compartilhar, cooperar, negociar e lidar com frustrações. Essas experiências fortalecem vínculos afetivos, promovem empatia e contribuem para a construção de uma convivência harmoniosa.

Desenvolvimento emocional: o brincar permite a expressão de sentimentos, auxiliando no manejo de medos, ansiedades e na construção da autoestima. Crianças que participam de brincadeiras regulares demonstram maior resiliência emocional e capacidade de lidar com desafios.

O brincar inclusivo, adaptado para crianças com necessidades especiais, é igualmente importante, garantindo igualdade de oportunidades e participação

social. Segundo Cagliari (2016), brincadeiras adaptadas favorecem integração, autoestima e interação social, respeitando o ritmo e capacidade de cada criança.

O papel do professor na valorização do brincar;

Embora o brincar seja natural, o educador desempenha papel essencial na mediação e valorização das experiências lúdicas. Cabe ao professor planejar atividades que respeitem interesses e curiosidade das crianças, criar ambientes seguros e estimulantes, mediar conflitos, orientando regras de forma clara e positiva, integrar o brincar às práticas pedagógicas, garantindo aprendizagem significativa.

Segundo Horn (2017), o educador deve enxergar o brincar como parte integrante do currículo, promovendo cantinhos temáticos, jogos de construção e brincadeiras ao ar livre que incentivem criatividade e colaboração. Além disso, o professor atua como observador e facilitador, identificando habilidades e dificuldades individuais e propondo desafios adequados que promovam crescimento cognitivo, social e emocional.

O brincar em diferentes contextos:

O brincar não se limita à escola; ocorre também na família e na comunidade, na família fortalece vínculo afetivo, proporciona segurança, estimula expressão emocional e reforça valores e normas sociais, brincadeiras compartilhadas com os pais ou cuidadores contribuem para a formação de laços afetivos duradouros.

Na comunidade: espaços públicos, praças e parques permitem convívio social, diversidade de experiências e desenvolvimento da cidadania. A participação em grupos e atividades coletivas amplia a socialização e ensina cooperação, respeito e responsabilidade.

No ambiente digital: jogos e aplicativos podem ser complementares, desde que supervisionados. Eles estimulam raciocínio, coordenação e habilidades cognitivas, mas não devem substituir atividades físicas e sociais, nem o contato direto com o mundo real. Brincar como direito da criança, o direito ao brincar está assegurado no ECA (1990) e na Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU,

1989). Garantir brincadeiras livres significa assegurar desenvolvimento integral e bem-estar da criança.

No ambiente escolar, o direito ao brincar se traduz na: criação de espaços e tempos adequados;

Proposição de atividades que respeitem ritmo, cultura e interesse da criança; Integração do brincar às práticas pedagógicas, promovendo aprendizagem significativa. Brincar é, portanto, um direito que transcende o lazer, sendo essencial para a formação de cidadãos críticos, criativos e socialmente engajados.

Considerações finais

O brincar é um elemento central na educação infantil, sendo uma ponte entre o desenvolvimento natural e a formação escolar. Ele fortalece vínculos, promove criatividade, contribui para a construção da identidade e permite construção de valores sociais.

Investir no brincar é investir em educação de qualidade, preparando sujeitos críticos, criativos e socialmente engajados. A valorização do brincar exige ação conjunta de educadores, famílias e sociedade, garantindo que cada criança tenha oportunidades plenas de exploração, expressão e aprendizagem.

O desafio da educação contemporânea é compreender que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma estratégia pedagógica essencial, capaz de integrar desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional, preparando crianças para os desafios do presente e do futuro.

Referências

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

- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

- CAGLIARI, L. Brincadeiras inclusivas na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2016.

- FONSECA, M.; ALMEIDA, R. O brincar e o desenvolvimento infantil. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

- HORN, M. G. S. O brincar na educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2017.

- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 2011.

- PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

- ONU. Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova Iorque: ONU, 1989.

A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO

KELLY BORGES DA SILVA

Resumo

Este artigo examina como foi concebida a educação indígena no sistema regular de ensino, que ao ser construído evidenciou nas escolas comuns conteúdos que subjugavam os povos originários, contudo, conforme as legislações que asseguravam os direitos aos indígenas de expressarem sua cultura e serem valorizados por ela, foram sendo promulgadas, houve um avanço significativo nessa questão, corroborando com essa população a fim de que tivesse autonomia acerca da educação a ser desenvolvida em suas comunidades. De natureza qualitativa, o presente estudo objetiva demonstrar como a educação indígena promove a seguridade identitária desse povo de tal modo que suas demandas escolares sejam evidenciadas, possibilitando assim uma perspectiva igualitária e equânime quanto à aprendizagem de cada menino e menina que frequentam as escolas indígenas encontradas no território brasileiro.

Palavras – chave: Educação; Indígena; Colonização; Brasil.

Introdução

Antes da chegada dos portugueses ao território que viria a ser chamado de Brasil, as sociedades indígenas que habitavam essas terras possuíam sistemas educacionais próprios, adaptados às suas necessidades e realidades culturais. A educação indígena estava intrinsecamente ligada à vida cotidiana, à transmissão de conhecimentos ancestrais e à formação integral dos indivíduos dentro de suas comunidades.

Logo, “A educação indígena era eminentemente empírica, consistindo, antes de mais nada, em transmitir através das gerações uma tradição codificada. A escola era o lar e o mato; muito mais importantes as lições do exemplo que as das palavras” (Tobias,1986,p.27).

Assim, os povos indígenas do Brasil tinham uma profunda conexão com a natureza e uma compreensão holística do mundo ao seu redor com suas práticas educativas baseadas na observação e na participação ativa na vida

comunitária, valorizando a sabedoria dos mais velhos e a vivência coletiva (Nunes, 2009).

Contudo, essa visão educacional foi invalidada pelos colonizadores portugueses, que consideraram os indígenas e todo o modo de perceberem o mundo nas diferentes áreas da vida como subalternos,

> Sendo assim, o principal objetivo das políticas educativas voltadas para os povos indígenas, das ações catequéticas dos jesuítas no período colonial às práticas indigenistas do século XX, era trazê-los à civilização ou nacionalizá-los. É sob tal imperativo que será instituído o campo indigenista dentro dos aparelhos institucionais do Estado, tendo como pressuposto a inferioridade dos indígenas em relação à raça branca civilizada, estando situados, desta feita, numa fase evolutiva primeva ou selvática. Fora do tempo da nação, os índios eram vistos como estando fadados ao desaparecimento, como sobreviventes de um passado que se queria distante (Nascimento; Oliveira, 2012, p. 768).

Consequentemente, os povos originários ao longo da temporalidade sofreram discriminação e desigualdades enfrentando múltiplos obstáculos para que políticas estatais fossem estabelecidas, de modo que “[...] cada povo tomou para si a tarefa de elaborar currículos escolares e propostas pedagógicas, informados por suas cosmologias [...]” (Bergamaschi; Medeiros, 2010, p. 56).

Isso, apenas foi possível devido a persistência dos indígenas quanto as suas convicções, pois “[...] coerentes com suas cosmologias, esses povos mantiveram um modo próprio de educação [...] (Bergamaschi; Medeiros, 2010, p. 55), o que corroborou com a publicação de legislações e com a realização de políticas públicas que possibilitaram o respeito, valorização e implantação de escolas indígenas, preservando a educação da população nativa dos territórios brasileiros.

Diante do exposto, este artigo procurou compreender a educação indígena no contexto da historicidade brasileira, apresentando o seguinte questionamento: Como a educação indígena promove a seguridade identitária deste povo?

A fim de auxiliar na compreensão da problematização, esta produção acadêmica trouxe como objetivos geral e específico respectivamente: reconhecer os povos indígenas como detentores de uma cultura educacional própria que foi invalidade no processo colonizador que ocorreu em solo brasileiro. E apresentar alguns suportes legais que apoiam a educação indígena na atualidade conforme os apontamentos das fontes bibliográficas, base desta investigação.

Como meio de sustentar as ideias postas nos textos deste artigo, utilizou-se da pesquisa de cunho qualitativo porque ela permite "[...] investigar um tema em profundidade [...]" (Gil, 2008, p.114), juntamente a este fato "[...] Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada [...]" (Godoy, 1995, p. 21).

Salienta-se que as reflexões apresentadas têm a intenção de promover outros debates e inferências acerca desta temática, colaborando com a valorização social em relação à cultura, educação e identidade dos povos indígenas que vivem e convivem nos territórios brasileiros.

Os indígenas e o direito a sua versão da história colonizadora

A história em relação aos indígenas por muito tempo foi contada a partir da ótica do colonizador português, "[...] Essa "leitura" da história brasileira sempre relegou às populações indígenas um papel subalterno, secundário, como se esses povos tivessem aceitado a dominação europeia de forma pacífica [...]" (São Paulo, 2023 p. 54). No entanto, essa perspectiva eurocêntrica da história ignorou a complexidade das sociedades indígenas e sua resistência à colonização, visto que os povos indígenas não foram meros coadjuvantes na formação do Brasil, eles resistiram, lutaram e preservaram suas culturas para sobreviver diante da invasão europeia.

Com essa conjuntura, a visão eurocêntrica permeou os referenciais dos currículos das escolas comuns, colocando os europeus como os detentores dos conhecimentos nos diferentes campos, tais como: sociais, políticos, econômicos, educacionais, entre outros. Logo, a Europa, no "[...] século XVI, era a todo-poderosa, sobretudo no comando das grandes navegações [...]" (São Paulo, 2023, p. 54).

Isso porque, em 1453, os turcos tomaram Constantinopla e o caminho que os portugueses seguiam para a África não era mais acessível e, como necessitavam dos produtos indianos, principalmente Espanha e Portugal, passaram a perseguir outras trajetórias para que conseguissem voltar às Índias. Cristóvão Colombo, em uma dessas aventuras marítimas, chegou à América que, sem consciência do encontro com essa nova Terra, considerou ter chegado no território indiano (Michelan, 2013).

Inicialmente, os navegadores que estava a serviço dos espanhóis adotaram o termo índio para designar os habitantes que encontraram nesta nova terra e, mesmo após perceberem que estavam em um novo território, chamado de "Novo Mundo", continuaram denominando os que hoje conhecemos por indígenas pela denominação que os caracterizavam como selvagens porque tinham línguas, costumes e modos de vida diferentes daqueles que eram reconhecidos como "civilizados" na Europa da época (Costa; Silva, 2018).

Tempos depois, Pedro Álvares Cabral veio ao encontro das Américas, chegando ao Brasil em 1500, o que foi narrado pelo escritor Pero Vaz de Caminha, o qual relatou acerca “[...] das belezas do lugar, dos animais, do ambiente e do encontro entre os tripulantes e os nativos que os foram visitar no barco. Foi mencionada também a realização da primeira missa rezada nas terras por eles achadas” (São Paulo, 2023, p. 55).

> A cartografia portuguesa trouxe imagens de nativos, encarregando-se de reproduzir o padrão do homem “selvagem” e estabelecendo conexões do ameríndio com a barbárie. A representação do índio a iconografia europeia firmou-se, então, classificando-o ora como “bárbaro”, ora como “selvagem” e/ou “antropófago”. Vistos com tais características, os índios tornaram-se indignos de gerenciar suas próprias vidas, criando-se a necessidade de uma tutela física e espiritual (Costa; Silva, 2018, p. 18).

Tais versões foram estabelecidas de forma unilateral, impondo à história do Brasil, que ele foi um território descoberto, mas isso “[...] não constituiu num fato absolutamente novo, pois já se sabia que havia terras ao ocidente da Europa e que em qualquer momento poderiam ser encontradas [...]” (Lemos, 2012, p.

37). E o que se observa nas bibliografias estudadas relatam que o encontro entre portugueses e indígenas estabeleceu uma relação “[...] desigual, desumana e violenta [...]” (São Paulo, 2023, p. 57).

A violência a qual se refere a citação anterior se deu por diferentes vias, entre elas a educacional, não considerando as múltiplas formas que os indígenas possuíam de conceber o ensino e a aprendizagem. O advento da Independência do Brasil trouxe outra versão para os nativos brasileiros e, embora ainda postos como sem inteligência para ter a educação postulado por eles como importante, tanto quanto a dos portugueses, durante o Estado Imperial, os indígenas foram configurados como um símbolo nacional.

Entretanto, os povos originários continuaram sendo exterminados e não colocados como protagonistas da sua história e,

> [...] Para se chegar a cumprir este pressuposto ideológico, o Estado Imperial jogou pesado contra os indígenas: perseguições, execuções, destruição das culturas, incorporação de aldeias inteiras na categoria de vilas ou freguesias. Este era o mundo real, e o ideal, aos olhos dos europeus, era aquele trazido por Alencar no papel de seu herói Peri, sempre cordato e submisso ao jugo português[...]” (São Paulo, 2023, p. 63).

A Proclamação da República modificou o cenário do contexto brasileiro com o surgimento do capitalismo, o êxodo rural, o crescimento das cidades e o progresso, forçando o Estado a procurar meios para lidar com os indígenas que ainda persistiam em suas condutas educacionais, culturais e religiosas.

Conforme ocorria o avanço tecnológico, lugares antes não explorados foram surgindo e neles o encontro com a população indígena, sem qualquer contato com outros indivíduos diferentes daqueles de seu grupo eram descobertos, então criou-se uma política indigenista brasileira em 1910, denominada como Serviço de Proteção ao Índio (SPI), com o propósito “[...] de pacificar e proteger os diversos povos indígenas do Brasil [...]” (Araújo, 2016, p. 1).

Em 1967, a Fundação do Índio (Funai) substituiu o SPI e, “[...] passou a se chamar, em janeiro de 2023, Fundação Nacional dos Povos Indígenas [...]”,

indicando alterações nas políticas públicas voltados aos povos originários do território brasileiro. Esse órgão tem como função “[...] garantir, promover e desenvolver os direitos dos povos indígenas do Brasil [...]”, o que assegura a preservação dos meios e modos que esse povo se relaciona com o mundo em que está e convive (Diaz, 2024).

A promulgação da Constituição Federal de 1988 preconizou uma nova política aos nativos brasileiros, assegurando direitos cidadãos a essa população, entre eles a educação própria, diferenciada e conforme a identidade de cada comunidade indígena.

Após essa lei, outras legislações foram publicadas coadunando para o reconhecimento dos povos originários como detentores de um processo educacional autêntico que, mesmo por um longo período tenha sido invalidado pelo colonizador, que tomou conta do solo brasileiro, ela sobreviveu, devendo ser respeitada, (re) conhecida e valorizada por toda a sociedade na qual a comunidade indígena se encontra.

A educação indígena como expressão identitária

A Carta Magna dos anos de 1988 afirma que a educação é concebida como “[...] um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1980, art. 205), assegurando aos que são parte da sociedade, entre eles os indígenas, o total acesso a esse bem público, político e social.

Como meio de promover o que se encontra na Constituição Federal, outros textos legais surgiram coadunando com a ideia de que a educação proporciona a formação identitária de uma determinada comunidade, além de lhes fornecer instrumentos para a construção cidadã de cada sujeito que está inserido nesses grupos.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, ao enfatizar que tem como objetivo curricular a seguridade destinada a todos os estudantes matriculados no ensino regular brasileiro, a construção dos seus conhecimentos a partir de conteúdos comuns, pretende ofertar uma educação de qualidade em todo o país.

Juntamente a isso coloca que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia” (Brasil, 1996, art. 26), evidencia o respeito e a valorização para com os povos originários dessas terras, tomadas por muito tempo pelos europeus que aqui chegaram.

Corroborando com a promoção da garantia da expressão identitária desse povo, a eles é ratificado que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, para tanto “A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa” (Brasil, 1996, art. 32 - 79).

No intuito de que o Sistema de Ensino da União, utilizando-se da estratégia de parcerias com agências federais, apoiadoras da cultura que amparam os povos indígenas, criem programas que integram o ensino e a pesquisa, será oferecida uma educação escolar bilíngue, ou seja, que ensine tanto a língua indígena quanto o português e que tenha um viés intercultural, valorizando e respeitando as diferentes culturas dos povos indígenas (Brasil, 1996, art. 78).

Nessa perspectiva foram traçados os seguintes objetivos:

> I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
> II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (Brasil, 1996, art. 78).

O texto supracitado reflete o compromisso que o Brasil possui de transformar o cenário educacional dos povos indígenas por meio de uma política inclusiva que integra ensino e pesquisa e valoriza tanto a diversidade linguística quanto cultural. Essa iniciativa não só busca melhorar a qualidade do ensino para esse povo mas reforça a importância de uma educação que respeite e

fortaleça as identidades e tradições desses grupos, contribuindo para a construção de uma sociedade plural e justa.

Destarte, todas essas proposições foram subsidiando o fortalecimento da identidade cultural e a inclusão dos povos indígenas no sistema educacional nacional e, com a mesma intenção o Plano Nacional de Educação (PNE) do ano de 2001 institucionalizou um capítulo dedicado à educação dos povos originários, apresentando a oferta desta ação a esta população, estabelecendo as diretrizes e os objetivos/ metas a serem alcançados.

O PNE estabeleceu diretrizes para a ratificação das concepções educacionais indígenas, garantindo autonomia e participação ativa na área escolar e, entre as metas postas neste documento, está a oferta de programas educacionais para todo o Ensino Fundamental, respeitando a diversidade cultural e linguística das comunidades da população nativa brasileira.

Para isso, assegura-se que as escolas indígenas tenham autonomia tanto na construção de seu Projeto Político Pedagógico (PPP) quanto na administração dos recursos financeiros destinados às suas escolas, promovendo um ensino de qualidade e que caminhe ao encontro das especificidades desse povo (Brasil, 2001).

Outro aspecto dessa política educacional foi a criação da categoria de escola indígena, que buscou formalizar um modelo que esteja atrelado ao ensino regular, mas caracterizado pela perspectiva intercultural e bilíngue, permitindo que os povos indígenas tenham uma educação comum alinhado às suas tradições e necessidades.

Essa iniciativa visa consolidar um sistema de ensino que valorize a cultura indígena e proporcione uma educação de qualidade, ao mesmo tempo em que facilita sua regularização junto aos sistemas de ensino (Brasil, 2001).

Além disso, o Plano Nacional de Educação prevê a implementação de programas específicos e a criação de linhas de financiamento para viabilizar a educação em territórios indígenas. Nesse contexto, a União e os Estados têm a responsabilidade de equipar as escolas com materiais didático-pedagógicos básicos, como bibliotecas e videotecas, além de adaptar programas já existentes no Ministério da Educação para atender melhor à comunidade indígena (Brasil, 2001).

Ainda, destaca-se o reconhecimento da carreira do magistério do povo originário que para fortalecer a educação nessas comunidades, o Plano atribuiu aos sistemas estaduais de ensino a responsabilidade de profissionalizar e valorizar os professores indígenas. Isso inclui a criação de uma categoria específica para esses educadores e a implementação de programas contínuos de formação, garantindo que estejam formados e capacitados para atender às necessidades de seus estudantes de maneira eficaz, equânime e que os potencialize culturalmente (Brasil, 2001).

Por fim, o PNE estabelece um mecanismo de monitoramento e avaliação periódica da implementação dessas políticas, em colaboração com os sistemas de ensino e a sociedade civil. Estados e Municípios devem elaborar seus próprios planos decenais baseados nas diretrizes nacionais, assegurando a efetividade das ações propostas e a continuidade do desenvolvimento da educação indígena no Brasil (Brasil, 2001).

Conclusão

Diante do exposto, é possível compreender que a educação indígena no Brasil passou por um processo histórico marcado por imposições e tentativas de apagamento cultural, mas que, apesar disso, os povos originários resistiram e mantiveram suas práticas educativas tradicionais.

A perspectiva eurocêntrica imposta desde a colonização brasileira buscou deslegitimar os saberes indígenas, impondo um modelo educacional baseado nos modelos que se tinham na Europa. Entretanto, essa população manteve sua perspectiva educacional, garantindo a continuidade e o fortalecimento da identidade cultural de sua comunidade ao longo do tempo.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a subsequente implementação de outras legislações que asseguram o direito à educação específica e diferenciada para os povos indígenas, foi possível reconhecer a importância de um ensino que respeite suas cosmologias, línguas e modos próprios de aprendizagens.

Dessa forma, outras legislações foram aparecendo no contexto nacional como forma de fortalecer a valorização da cultura e a educação indígena na sociedade em que esse sujeito vive e convive. Esses textos legais podem ser verificados na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que estabeleceu, entre outras

ações, o estudo da História dos povos originários como forma de conhecer e reconhecer as contribuições dos indígenas na construção social do Brasil.

O Plano Nacional de Educação do ano de 2001, surgiu configurando-se como um marco para a promoção de uma educação inclusiva e equitativa, reconhecendo e respeitando a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas. Assim, garantiu autonomia, financiamento adequado, formação docente e mecanismos de avaliação, portanto o PNE contribui para o fortalecimento da identidade indígena e para a autonomia dessas comunidades.

Diante do exposto, evidencia-se que a educação indígena no Brasil tem sido fortalecida por um conjunto de políticas e diretrizes que buscam garantir não apenas o acesso ao ensino, mas também o respeito à identidade, cultura e língua dos povos originários.

A Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, juntamente com o Plano Nacional de Educação, estabeleceram um arcabouço normativo que reconhece a educação indígena como um direito fundamental e um elemento essencial para a preservação e valorização dessas comunidades.

A implementação de escolas indígenas bilíngues, a autonomia na construção dos Projetos Político Pedagógicos e a valorização dos professores indígenas são passos importantes para consolidar um modelo educacional que atenda às especificidades desses povos. No entanto, para que essas políticas sejam efetivas, é preciso o compromisso contínuo dos órgãos governamentais e da sociedade na garantia de sua aplicação prática e no monitoramento dos avanços e desafios dessa modalidade educacional.

Assim, a educação indígena se reafirma como um instrumento de resistência e empoderamento, permitindo que os povos originários mantenham vivas suas tradições e, ao mesmo tempo, participem ativamente do contexto social e político do país. O fortalecimento dessa educação, portanto, representa um avanço significativo na construção de uma sociedade plural e inclusiva, propícia à diversidade cultural e a promoção do respeito à identidade indígena.

Logo, a luta pela valorização da educação desses homens, mulheres, crianças e jovens reflete a resistência dessa população e a necessidade de garantir a preservação de sua história e cultura, coadunando com a ideia de que a educação indígena, mais do que um instrumento de aprendizagem, é um dos meios para a manutenção dos povos originários.

Por fim, é necessário que as políticas públicas continuem avançando no sentido de garantir o respeito e a valorização do que advém da educação indígena, promovendo a inclusão dos saberes dessa comunidade nos currículos escolares, assegurando que esses sujeitos sejam protagonistas na condução de seus processos educativos.

Dessa forma, deve haver o reconhecimento do direito educacional como um elemento importante para a heterogeneidade cultural e a construção de um território potente, igualitário e equânime aos indígenas, favorecendo suas expressões e modos de ser e sentir o mundo em que estão mantendo seus direitos de exercerem a cidadania e agirem criticamente no meio em que convivem.

Referências

ARAÚJO, Rayane Barreto de. Imprensa e História: a crise do SPI e a violação dos direitos indígenas narradas pelo Jornal do Brasil (1966-1968). In: Entre o local e o global - XVII Encontro de História da Anpuh- Rio, 2016, Nova Iguaçu. **Anais do XVII Encontro de História da Anpuh- Rio**. Rio de Janeiro: Anpuh-Rio, 2016. p. 1-8.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, p. 55–75, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso: 19 fev. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso: 16 fev. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf Acesso: 14 jan. 2025.

COSTA, Anna Maria Ribeiro Fernandes Moreira da. SILVA, Giovani José da. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. São Paulo: Autêntica Editora, 2018. *E-book.* p.Capa. ISBN 9788551303214. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788551303214/ Acesso: 19 fev. 2025.

DIAZ, Luccas. O papel da Funai, de sua criação até os dias de hoje. Entenda por que o órgão foi classificado como "anti-índigena" nos últimos anos e quais são as promessas daqui para frente. 2024. **Guia do Estudante**. Disponível em:

https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/o-papel-da-funai-de-sua-criacao-ate-o-governo-bolsonaro Acesso: 14 jan. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 2008. 26. ed. - São Paulo: Atlas.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa**: Tipos Fundamentais. 1995. Revista de Administração de Empresas / EAESP / FGV, São Paulo, Brasil. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/20595 Acesso: 06 fev. 2025.

LEMOS, Maria Teresa Torinio Britees. Novo mundo, novos termos. **Revista de História da Biblioteca Nacional.** 2012.

MICHELAN, Kátia Brasilino. **CEUTA, PARA ALÉM DA TERRA DOS MOUROS**: A fabricação histórica de um marco do império português (século XV e início do XVI). Tese - Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". 2013. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/b2c8b137-9b7f-4cb8-80b5-8bd32089361b/content Acesso: 21 jan. 2025.

NUNES, Antonietta d´Aguiar. Educação indígena no Brasil antes da chegada dos europeus. **ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA** – Fortaleza, 2009. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772007_52776b8bb0b0a555e132f5f279b9d69f.pdf Acesso: 16 fev. 2025.

NASCIMENTO, Rita Gomes de. OLIVEIRA, Luiz Antonio de. ROTEIRO PARA UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: NOTAS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE POLÍTICA INDIGENISTA E EDUCACIONAL. **Educação Social**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul.-set. 2012 Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/wMzP6M8bn8bDsjdQMwNzk4J/ Acesso: 20 jan. 2025.

SÃO PAULO. **Currículo da cidade** : povos indígenas : orientações pedagógicas. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. – 2. ed. – São Paulo : SME / COPED, 2023. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-povos-indigenas-orientacoes-pedagogicas/ Acesso: 05 jan. 2025.

TOBIAS, José Antonio. **História da educação brasileira**. São Paulo: IBRASA, 1986.

O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA INCLUSIVA

LUCIENE BEZERRA PEREIRA

RESUMO

A escola desempenha um papel fundamental na construção de uma cultura inclusiva, ao garantir o acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas diferenças físicas, cognitivas, sociais ou culturais. Uma educação inclusiva valoriza a diversidade e promove o respeito mútuo, combatendo preconceitos e práticas discriminatórias. Para isso, é essencial que a escola adote políticas pedagógicas que favoreçam a equidade e a participação ativa de todos no processo educacional. A formação continuada dos profissionais da educação, o uso de recursos pedagógicos adaptados e o trabalho colaborativo entre professores, famílias e especialistas são pilares indispensáveis. Além disso, é necessário que o currículo seja flexível e aberto às múltiplas formas de aprender. A inclusão não é apenas a inserção de alunos com deficiência, mas uma transformação profunda da cultura escolar, que deve acolher e valorizar cada sujeito em sua singularidade. A escola inclusiva promove a convivência entre diferentes, fortalecendo valores como solidariedade, empatia e justiça social. Dessa forma, contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos tenham voz e vez.

Palavras-chave: Inclusão, Diversidade, Educação.

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade marcada por uma diversidade crescente de culturas, saberes, identidades e formas de ser e viver. Nesse contexto, torna-se cada vez mais urgente repensar o papel da escola como um espaço não apenas de transmissão de conhecimentos, mas também de formação cidadã, respeito às diferenças e promoção da equidade. A construção de uma cultura inclusiva

no ambiente escolar vai além da simples inserção de alunos com deficiência ou necessidades específicas nas salas de aula regulares. Ela implica uma profunda transformação da estrutura, das práticas pedagógicas, das atitudes e da própria filosofia educacional. A escola precisa, portanto, assumir o compromisso ético e político de garantir a todos os estudantes o direito de aprender, conviver e se desenvolver em um ambiente que acolha suas particularidades e valorize a diversidade como um elemento enriquecedor do processo educativo.

A inclusão, nesse sentido, não deve ser encarada como um favor ou uma concessão, mas como um direito inalienável. O conceito de inclusão escolar está diretamente ligado aos princípios de justiça social, democracia e igualdade de oportunidades. Para que a cultura inclusiva se consolide, é fundamental que todos os envolvidos na comunidade escolar – gestores, professores, alunos, famílias e funcionários – estejam engajados e sensibilizados para atuar de forma colaborativa, respeitosa e proativa. É preciso romper com paradigmas excludentes que, durante muito tempo, marginalizaram e invisibilizaram estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem, bem como aqueles oriundos de contextos de vulnerabilidade social, cultural ou econômica.

A escola inclusiva é aquela que reconhece que todos os alunos são diferentes – e que essa diferença não é um obstáculo, mas sim uma oportunidade de crescimento coletivo. A valorização da diversidade demanda a adoção de estratégias pedagógicas flexíveis, o uso de recursos didáticos acessíveis e a formação continuada dos profissionais da educação. O planejamento escolar precisa estar alicerçado em metodologias que contemplem diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, proporcionando múltiplas formas de acesso ao conhecimento. Além disso, é necessário repensar a avaliação, de modo que ela não seja um instrumento de exclusão, mas uma ferramenta de acompanhamento e incentivo ao desenvolvimento individual de cada aluno.

Nesse processo de transformação, o papel do professor é central. Ele deve ser um mediador sensível, capaz de identificar e responder às necessidades de seus alunos com criatividade, empatia e compromisso ético. Também é imprescindível o apoio da equipe gestora e dos profissionais de apoio pedagógico, como psicopedagogos, intérpretes, cuidadores e profissionais especializados, quando necessário. A atuação em rede, envolvendo diferentes

setores da sociedade, como saúde, assistência social e organizações comunitárias, contribui significativamente para o fortalecimento das práticas inclusivas na escola.

Outro fator crucial é o envolvimento das famílias. O diálogo constante entre escola e comunidade fortalece os vínculos, promove a confiança e favorece a construção de um ambiente mais acolhedor e participativo. As famílias devem ser vistas como parceiras no processo educativo e não apenas como receptoras de decisões. A escuta ativa, o respeito à cultura familiar e o estímulo à participação são elementos fundamentais para uma educação verdadeiramente inclusiva.

A cultura inclusiva não se constrói da noite para o dia. Ela é fruto de um processo contínuo, que exige reflexão, comprometimento, revisão de práticas e, acima de tudo, coragem para romper com modelos ultrapassados de ensino. Trata-se de uma caminhada coletiva, permeada por desafios, mas também repleta de possibilidades transformadoras. A escola que se propõe a ser inclusiva precisa estar aberta ao novo, disposta a aprender com o outro e a se reinventar constantemente. É preciso compreender que a inclusão beneficia a todos: ao acolher as diferenças, a escola amplia sua capacidade de ensinar, de formar cidadãos conscientes e de construir uma sociedade mais justa, solidária e humana.

Por fim, cabe destacar que uma cultura inclusiva na escola não se resume a adaptações físicas ou curriculares, mas envolve uma mudança profunda de valores, crenças e atitudes. Trata-se de uma nova maneira de olhar para o outro – não como alguém a ser tolerado ou ajustado, mas como um sujeito pleno de direitos, saberes e potencialidades. O compromisso com a inclusão é, portanto, um compromisso com a dignidade humana, com a democracia e com a construção de um mundo onde todos possam viver e aprender com respeito, equidade e liberdade.

DESENVOLVIMENTO

A construção de uma cultura inclusiva na escola exige muito mais do que mudanças pontuais no currículo ou na infraestrutura física. Trata-se de uma reformulação profunda nas práticas pedagógicas, nas atitudes dos profissionais

da educação e na forma como a escola se relaciona com os estudantes, suas famílias e a comunidade. O primeiro passo é reconhecer que todos os alunos têm direito a aprender e a se desenvolver, independentemente de suas características individuais. A escola deve abandonar qualquer forma de padronização que limite ou exclua aqueles que não se encaixam em um modelo tradicional de ensino. Isso inclui não apenas alunos com deficiência, mas também estudantes com dificuldades de aprendizagem, transtornos do desenvolvimento, questões sociais complexas ou que vêm de contextos culturais diversos. A inclusão, portanto, não é uma ação voltada a um grupo específico, mas um compromisso com a diversidade humana em todas as suas formas.

É importante entender que a inclusão não significa nivelar todos por baixo, nem ignorar as diferenças, mas sim reconhecer que cada aluno aprende de forma única e que o papel da escola é criar condições para que todos tenham acesso ao conhecimento. Isso exige práticas pedagógicas que valorizem a escuta ativa, o protagonismo dos estudantes, a utilização de múltiplas linguagens e estratégias de ensino diferenciadas. Os professores devem ser preparados para adaptar suas metodologias, identificar barreiras à aprendizagem e buscar soluções criativas para garantir a participação de todos. A formação inicial e continuada dos educadores é, nesse sentido, essencial. Eles precisam ser capacitados não apenas em conteúdos específicos, mas também em temas como direitos humanos, justiça social, neurodiversidade e práticas antidiscriminatórias.

Além do corpo docente, a gestão escolar tem papel central na promoção de uma cultura inclusiva. É responsabilidade dos gestores criar um ambiente escolar acolhedor, investir em formação, incentivar o trabalho coletivo e garantir que todos os alunos sejam respeitados em sua dignidade. A cultura inclusiva começa na forma como a escola se organiza, comunica e define suas prioridades. Escolas que promovem a participação democrática, o diálogo constante e a valorização das diferenças são mais propensas a desenvolver ambientes educacionais saudáveis, em que todos se sintam pertencentes e seguros para aprender.

Outro aspecto fundamental está na relação da escola com as famílias. A cultura inclusiva só se sustenta quando há uma parceria efetiva entre a instituição e os responsáveis pelos alunos. A escola deve acolher as famílias

com escuta, respeito e transparência, promovendo espaços de diálogo em que as vozes de todos sejam ouvidas. É importante entender que as famílias possuem saberes importantes sobre seus filhos e podem contribuir ativamente no processo educativo. No entanto, ainda existem muitas barreiras na comunicação entre escola e família, principalmente quando se trata de estudantes com deficiência ou com necessidades educacionais específicas. Superar essas barreiras é um desafio que demanda empatia, paciência e compromisso com a equidade.

A inclusão também exige uma mudança de mentalidade. Muitas vezes, práticas excludentes são reproduzidas inconscientemente, baseadas em preconceitos arraigados ou visões reducionistas sobre o que é “normal” ou “aceitável”. Por isso, é fundamental que toda a comunidade escolar esteja envolvida em processos formativos e reflexivos, que promovam a consciência crítica e o enfrentamento das discriminações. A escola não pode compactuar com atitudes capacitistas, racistas, machistas, lgbtfóbicas ou classistas. Ela deve ser um espaço de resistência e transformação social, onde valores como respeito, empatia e solidariedade sejam vividos no cotidiano.

A construção de uma cultura inclusiva também passa pela reformulação do currículo escolar. O currículo deve ser pensado a partir de uma perspectiva plural, que considere as diferentes realidades dos estudantes e promova o conhecimento como algo acessível, significativo e contextualizado. Um currículo inclusivo valoriza as experiências prévias dos alunos, respeita as diferenças culturais e propõe uma abordagem interdisciplinar, em que o conhecimento não esteja fragmentado, mas sim conectado à vida e aos desafios contemporâneos. É necessário que os conteúdos programáticos contemplem, por exemplo, as contribuições de pessoas com deficiência, de povos indígenas, da população negra, das comunidades LGBTQIA+, entre outros grupos historicamente excluídos do saber escolar. Isso contribui para o reconhecimento da identidade de cada estudante e fortalece o sentimento de pertencimento, essencial para a aprendizagem e para a formação cidadã.

Nesse contexto, o uso de tecnologias assistivas pode ser um grande aliado na inclusão educacional. Ferramentas como leitores de tela, softwares de comunicação alternativa, pranchas de símbolos, materiais adaptados e recursos digitais interativos facilitam o acesso ao conteúdo por parte dos alunos que

enfrentam barreiras na comunicação, na mobilidade ou na compreensão. No entanto, é importante frisar que a tecnologia, por si só, não garante a inclusão. Ela precisa estar inserida em um projeto pedagógico coerente, articulada às práticas do professor e à realidade dos estudantes. O uso consciente e criativo da tecnologia deve ser planejado com base nas necessidades reais da turma, evitando o risco de reforçar a exclusão por meio do uso inadequado ou limitado desses recursos.

A avaliação também é um ponto sensível quando se fala de inclusão. Por muito tempo, a escola utilizou a avaliação como um mecanismo de seleção e exclusão, classificando os alunos segundo padrões de desempenho padronizados e inflexíveis. Em uma perspectiva inclusiva, a avaliação deve ser vista como um processo contínuo, formativo e personalizado. Ela precisa considerar o ponto de partida de cada aluno, seus avanços, suas dificuldades e suas potencialidades. Avaliar de forma inclusiva é valorizar o esforço, o engajamento, a superação de desafios e a participação ativa no processo de aprendizagem. É preciso romper com a lógica meritocrática que transforma a avaliação em uma competição, e assumir uma postura mais humana, ética e pedagógica.

A promoção da inclusão nas escolas também depende de políticas públicas eficazes e do compromisso do poder público em garantir os direitos educacionais de todos. Isso inclui investimentos na formação docente, na contratação de profissionais de apoio, na adequação dos espaços físicos, na produção de materiais acessíveis e no fortalecimento da gestão democrática. A legislação brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), o Estatuto da Pessoa com Deficiência e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, já avançou em muitos aspectos. No entanto, a realidade escolar ainda revela muitas lacunas entre a teoria e a prática. É preciso que os princípios legais se concretizem no cotidiano das escolas, com ações efetivas e sustentadas.

Por fim, é essencial destacar que a construção de uma cultura inclusiva é um processo contínuo, que exige escuta, empatia e disposição para aprender com o outro. A escola não pode ser um espaço neutro ou alheio às desigualdades sociais. Pelo contrário, ela deve se posicionar como um agente transformador, que combate a exclusão e promove a justiça social. A inclusão

não é um projeto isolado ou uma moda passageira, mas um princípio ético que deve orientar todas as dimensões do fazer educativo. Construir uma cultura inclusiva é, em última análise, construir uma escola mais humana, mais democrática e mais comprometida com a dignidade de todos os seus sujeitos.

Outro ponto que merece destaque é a importância da formação continuada dos profissionais da educação como elemento central na consolidação da cultura inclusiva. Muitos professores ainda se sentem despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula, especialmente quando confrontados com situações que envolvem deficiências específicas, dificuldades de aprendizagem ou transtornos do neurodesenvolvimento. A formação continuada deve ir além de simples treinamentos técnicos; ela precisa provocar reflexões profundas sobre os conceitos de inclusão, equidade, alteridade e os próprios pressupostos da prática pedagógica. É essencial que os educadores compreendam que não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de construir relações, escutar histórias, perceber subjetividades e agir com sensibilidade e ética. A presença de cursos, seminários, oficinas e grupos de estudos dentro da escola pode funcionar como espaços de troca de experiências, de apoio mútuo e de crescimento profissional.

Além disso, a inclusão escolar não pode ser compreendida de forma isolada, como se o processo educativo acontecesse desconectado das demais estruturas sociais. A exclusão que ocorre dentro da escola reflete, muitas vezes, uma exclusão mais ampla, presente nas relações econômicas, culturais e políticas da sociedade. A escola inclusiva, portanto, precisa dialogar com outros setores, como a saúde, a assistência social e a cultura, para garantir uma rede de apoio que realmente acolha as múltiplas necessidades dos estudantes. É imprescindível que haja políticas intersetoriais articuladas, capazes de integrar esforços e recursos para promover a inclusão de forma mais ampla, efetiva e sustentável. Crianças e adolescentes que enfrentam múltiplas vulnerabilidades – seja por deficiência, pobreza, violência ou discriminação – necessitam de uma atenção ainda mais cuidadosa e integrada.

A afetividade também deve ser valorizada no contexto da educação inclusiva. A relação afetiva entre professores e alunos, entre colegas e entre os próprios membros da comunidade escolar, constitui a base sobre a qual se constrói um ambiente de confiança, acolhimento e respeito mútuo. O

desenvolvimento de vínculos afetivos positivos pode ser decisivo para a permanência e o sucesso escolar de muitos estudantes, especialmente daqueles que se sentem à margem do processo educacional. O afeto, longe de ser um elemento secundário, é um componente essencial da aprendizagem, pois potencializa o engajamento, a autoestima e o sentimento de pertencimento. Uma escola inclusiva é aquela que cuida dos afetos, que reconhece a dor do outro e que se compromete com a construção de relações justas e solidárias.

Além do mais, é importante reconhecer e valorizar o protagonismo dos próprios estudantes nos processos de inclusão. A escola deve estimular a participação ativa dos alunos em decisões pedagógicas, em projetos colaborativos, em práticas de convivência e em iniciativas que fortaleçam o respeito às diferenças. A escuta do estudante deve ser um princípio orientador do fazer pedagógico, pois cada voz traz consigo um universo de vivências, percepções e contribuições. O protagonismo estudantil não se resume à liderança formal ou ao destaque acadêmico, mas se expressa também nos gestos cotidianos de solidariedade, nas interações interpessoais e na capacidade de refletir criticamente sobre o mundo. Dar espaço para que todos os estudantes se expressem e influenciem a dinâmica da escola é uma forma concreta de vivenciar a inclusão.

O enfrentamento ao bullying e às diversas formas de violência simbólica e física no ambiente escolar também deve ser uma prioridade na promoção da cultura inclusiva. Muitos alunos são alvos de exclusão, hostilidade ou rejeição por não corresponderem a padrões hegemônicos de aparência, comportamento ou desempenho. O bullying, além de provocar sofrimento psicológico, compromete seriamente o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento pessoal dos estudantes. A escola precisa adotar políticas claras de prevenção e intervenção, baseadas em valores de empatia, respeito e justiça. Campanhas educativas, rodas de conversa, mediação de conflitos e práticas restaurativas são estratégias eficazes para construir um clima escolar mais acolhedor e seguro para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma cultura inclusiva no espaço escolar não é uma tarefa simples, tampouco imediata. Trata-se de um processo contínuo, coletivo e desafiador, que exige o comprometimento ético, político e pedagógico de toda a comunidade escolar. Promover a inclusão é, antes de tudo, reconhecer a dignidade de cada ser humano, valorizando suas singularidades e respeitando suas necessidades. A escola, como principal instituição social responsável pela formação de indivíduos e pela consolidação de valores democráticos, precisa assumir a inclusão como parte central de sua missão. Mais do que um dever legal, é uma exigência moral e um compromisso com a justiça social.

As práticas excludentes ainda persistem em muitas instituições, refletindo padrões históricos de segregação, preconceito e negação de direitos. Combater essas práticas requer mais do que boa vontade; exige ações concretas, investimento em formação, revisão de currículos, mudança de mentalidades e engajamento em políticas públicas sérias. A inclusão escolar não pode ser vista como um projeto assistencialista ou emergencial, mas sim como um modelo permanente de educação que acolhe a diversidade como valor e princípio educativo. É preciso abandonar de vez a lógica da homogeneização, que tanto prejudicou gerações inteiras de estudantes, e adotar uma postura pedagógica aberta, plural e afetiva.

Nesse sentido, a inclusão se torna uma ferramenta poderosa de transformação social. Ao incluir, a escola educa para o respeito, para o diálogo e para a convivência com o diferente. Forma cidadãos mais empáticos, críticos e solidários, capazes de atuar no mundo com responsabilidade e sensibilidade ética. Ao promover ambientes em que todos se sintam pertencentes, a escola não apenas melhora os índices de aprendizagem e permanência, mas também contribui para a construção de uma sociedade menos desigual e mais justa. O estudante que se sente acolhido e reconhecido tem mais chances de desenvolver todo o seu potencial e de construir relações saudáveis com o conhecimento, com os colegas e com o mundo.

As famílias, por sua vez, devem ser consideradas parceiras indispensáveis na consolidação de uma cultura inclusiva. A escuta das experiências familiares, a valorização de suas contribuições e o estímulo à participação ativa nos processos escolares são elementos fundamentais para que a inclusão se concretize de forma efetiva. A escola precisa estar aberta ao

diálogo com a comunidade, entendendo que a construção de um espaço educacional inclusivo não se faz de forma isolada, mas sim em rede, com a colaboração de diferentes agentes sociais.

A afetividade, o acolhimento e o respeito às subjetividades também devem ser pilares dessa nova cultura escolar. Não há inclusão verdadeira sem o cuidado com os vínculos humanos. É preciso olhar para cada estudante como sujeito de direitos, de desejos, de histórias e de sonhos. Criar espaços seguros, afetivos e estimulantes é condição essencial para que todos possam aprender com dignidade. A escola precisa garantir, acima de tudo, que ninguém se sinta invisível, inadequado ou excluído.

Além disso, a escola deve se manter vigilante contra todas as formas de opressão e discriminação. O combate ao capacitismo, ao racismo, à lgbtfobia, ao machismo e às desigualdades sociais deve ser parte integrante de seu projeto pedagógico. Uma escola verdadeiramente inclusiva não tolera a exclusão em nenhuma de suas expressões e trabalha ativamente para desconstruir os preconceitos que ainda permeiam o cotidiano escolar. Para isso, é necessário cultivar uma cultura de paz, de escuta, de empatia e de valorização do outro como legítimo e merecedor de respeito.

Portanto, as considerações finais sobre o papel da escola na construção de uma cultura inclusiva apontam para a urgência de transformar o modelo educacional vigente, aproximando-o de uma visão mais humana, democrática e comprometida com os direitos de todos. A inclusão escolar não é um fim, mas um caminho de luta, aprendizagem e transformação. Cabe à escola ser esse espaço onde as diferenças não geram exclusão, mas sim enriquecimento coletivo. Onde cada aluno possa se ver, se expressar, aprender e ser respeitado. Onde a diversidade seja celebrada e transformada em potência educativa.

A cultura inclusiva começa com pequenas atitudes: uma escuta atenta, uma adaptação pedagógica, um olhar que acolhe, uma palavra que encoraja, uma ação que transforma. Ao multiplicar essas atitudes no cotidiano, a escola se torna verdadeiramente inclusiva – não por decreto, mas por convicção. E ao fazer isso, ela cumpre seu papel social mais nobre: formar pessoas capazes de conviver, aprender e construir um mundo melhor para todos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. ***A imagem no ensino da arte.*** 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BENJAMIN, Walter. ***Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura***. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. ***Base Nacional Comum Curricular.*** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. ***Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil***. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010.

CUNHA, Nilda Alves da. ***A arte como experiência: dimensões estéticas na educação infantil***. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRA, Naide Silveira. ***Educação Infantil e Arte: experiências estéticas na primeira infância.*** Curitiba: Appris, 2016.

KRAMER, Sonia. ***A infância e sua singularidade: crianças, saberes e experiências***. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2014.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. ***Educação infantil: fundamentos e métodos.*** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, Márcia. ***A linguagem artística na educação infantil: expressividade e imaginação na construção do conhecimento***. Campinas: Papirus, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. ***A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores***. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

AS RELAÇÕES ENTRE A QUALIDADE DO ENSINO PÚBLICO E A INTERVENÇÃO DO PSICOPEDAGOGO

PRISCILA LOPES PRADO BELKO[2]

RESUMO: Esse trabalho aborda a importância da intervenção do psicopedagogo nas dificuldades de aprendizagem, devido aos obstáculos existentes na disucssão sobre as variações das dificuldades e o modo como ocorre sua identificação. Sendo assim, o docente precisa estar em constante busca por novos conhecimentos a fim de que a aprendizagem aconteça para os alunos, independente das necessidades e limitações encontradas, cabendo ao psicopedagogo a função de auxiliar, nesses casos de dificuldade, na busca por novos métodos de intervenção que visem o alcance da qualidade no processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento do estudante.
Para tanto, objetivou-se identificar as contribuições do psicopedagogo na qualidade do processo de ensino-aprendizagem em escolas públicas. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica com revisão de literatura, permitindo a observação de que a caracterização das dificuldades de aprendizagem, perceptíveis em espaços educacionais, com professores e psicopedagogos trabalhando juntos de modo a intervir na formação do estudante a partir de uma proposta construída de forma conjunta, objetivando a ludicidade e contextualização dos conceitos estudados na escola.

Palavras-chave: Intervenção Psicopedagógica. Ensino Público. Qualidade.

INTRODUÇÃO

As intervenções psicopedagógicas passaram a auxiliar o trabalho dos professores em sala de aula, contribuindo para a aprendizagem por meio de enfoques pedagógicos, ou seja, observando as maneiras como o estudante compreende o que estuda e revelando a abrangência de suas percepções, implicando na variação de eixos de estruturas que interferiam na aprendizagem, desde os aspectos emocionais e afetivos, até sociais e políticos (JOHNSON, 2013).

[2] E-mail: pribelko@outlook.com

As causas que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, assim como as dificuldades encontradas para entender os conteúdos trabalhados na escola, deixam de ser responsabilidade do professor para receber cuidados do psicopedagogo, profissional que trabalha em função das variáveis que podem rever o processo e não apenas da limitação como justificativa para a não aprendizagem (FAGALI, 2012).

Diante desta realidade, a problematização deste estudo foi elaborada a partir do questionamento: “Como o psicopedagogo contribuiu para a qualidade no ensino das escolas públicas?”.

Com este estudo objetivou-se identificar as contribuições do psicopedagogo na qualidade do processo de ensino-aprendizagem em escolas públicas. Como objetivos específicos, destacam-se: relacionar os problemas de aprendizagem nas escolas públicas; caracterizar as possíveis intervenções psicopedagógicas em ambientes escolares; identificar as práticas pedagógicas adotadas a partir do trabalho conjunto entre o psicopedagogo e o docente.

A relevância do estudo justifica-se na necessidade de considerar o psicopedagogo como o profissional que pode orientar o professor a relacionar-se com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, a medida que identifica as potencialidades e limitações da criança, orientando o professor no trabalho em sala de aula, para que o aluno restabeleça seus vínculos com o saber, desenvolvendo suas capacidades cognitivas.

Para tanto, o método utilizado para a fundamentação é o descritivo das características de um determinado fenômeno, a partir de uma pesquisa diagnóstica, por analisar os motivos que direcionarão uma determinada situação. Quanto ao procedimento técnico, caracteriza-se como uma pesquisa de revisão sistemática em torno do tema a partir de artigos científicos publicados no período de 2012 a 2022, que abordam a temática estudada.

A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO

As reflexões docentes norteiam o trabalho em sala de aula às intervenções que permitem acompanhar os estudantes conforme sua trajetória, seus desenvolvimentos, identificando as conquistas e progressos, tal como os pontos a serem trabalhados e as dificuldades, elevando a orientação do

professor para conduzir o aluno a superar qualquer obstáculo e alcançar uma evolução própria, além de permitir que o docente reconheça suas próprias formas de trabalho, assim como as defasagens em sua profissão que precisam ser vencidas (GREGG, 2012).

A partir desse novo olhar para a necessidade de intervir na aprendizagem do aluno, proporcionando meios que facilitem e incentivem o desenvolvimento pleno de suas funções humanas, o papel do psicopedagogo torna-se fundamental para que as lógicas de uma avaliação sejam revertidas, integrando a relação entre professores e alunos de modo que o docente assuma um compromisso com a turma a fim de garantir a qualidade do ensino, independente das dificuldades ou das realidades da criança, considerando as diversidades culturais, econômicas e sociais que cada um apresenta na sala de aula (ANTUNES, 2012).

Nesse contexto, o trabalho do psicopedagogo não vai auxiliar na intervenção às dificuldades de aprendizagem, devido à necessidade do profissional em receber orientação docente, assim como dos alunos são mediados pelo professor e pelos profissionais especialistas em transtornos, desvios e dificuldades que o docente não pode intervir sozinho (FAGALI, 2012).

A necessidade de intervenção de um psicopedagogo nas dificuldades de aprendizagem dos estudantes, a fim de auxiliar no trabalho do professor, por meio da identificação dos bloqueios dos alunos e as formas como driblar tais situações, surgiu através dos movimentos sociais e filosóficos, em busca de novos registros históricos sobre as práticas didáticas e pedagógicas escolares, explicando a relação de ambas com as demandas e aspirações sociais (REBELO, 2014).

A princípio, o psicopedagogo tem a tarefa de administrar os conflitos e ansiedades dos grupos com um trabalho preciso, identificar e mediar as principais dificuldades de ensino aprendizagem dos indivíduos, propor e organizar projetos de prevenção, expor os papeis e tarefas dos grupos de maneira clara e objetiva, criar exercícios entre as pessoas a fim do alcance da autonomia (respeitando o direito de todos), criar espaços de escuta entre todos os envolvidos (de alunos aos pais; dos colaboradores aos consumidores; dos empregados aos gestores) e supervisionar a aprendizagem na seleção, recrutamento e formação das pessoas (SACRAMENTO, 2014).

O psicopedagogo não desenvolve métodos e estratégias de ensino (este papel é do pedagogo), tampouco diagnostica distúrbios de personalidade e comportamento (papel desempenhado pelo psicólogo); o psicopedagogo trabalha a pessoa chamada de gerente da realidade em questão (na escola, por exemplo, o gerente é o professor), ou seja, sua transformação a fim de enxergar no sujeito uma possibilidade de aprender, direcionando à construção da aprendizagem, pois quando há parcerias há crescimento, logo, aumento de conhecimentos (ANTUNES, 2012).

Deste modo, além de entender as causas que impedem ou dificultam o aprender humano, o psicopedagogo também precisa identificar o meio em que o sujeito com dificuldades de aprender está inserido, relacionando, quando possível, os problemas de aprendizagem à realidade social, investigando a estrutura do sujeito, suas transformações ao longo do tempo e as influências do meio em seu processo de aprender (SACRAMENTO, 2014).

O entendimento de tais aspectos, que determinam as transformações do indivíduo, exigem do psicopedagogo conhecer e entender a aprendizagem, bem como as influências emocionais, sociais, pedagógicas e orgânicas que interferem no aprender humano. Sendo assim, as áreas de estudo da psicopedagogia podem ser caracterizadas em dimensões do desenvolvimento, considerando o processo de aprendizagem emocional, lógico, cognitivo, motivação social, familiar e pedagógico (OLIVEIRA, 2015).

Portanto, o profissional especializado na psicopedagogia permite que ocorra a intervenção no processo de ensino-aprendizagem, através de técnicas e métodos que intencionam o encontro de soluções de aprendizagem dentro das instituições de ensino.

Por meio de um trabalho em conjunto com a equipe escolar, o psicopedagogo mobiliza a construção de uma aprendizagem, buscando condições adequadas que evitem o rompimento com o ensino devido a falhas no processo, objetivando facilitar a aprendizagem ou desconstruir práticas ineficazes, através de sua intervenção profissional (BERNARDI, 2014).

O psicopedagogo encontra muitos desafios para realizar as intervenções necessárias no processo de ensino-aprendizagem, pois sua formação depende de uma identidade singular que reúna qualidade, habilidades e competências

para atuar dentro das escolas, em parceria com a comunidade e, principalmente, com os professores.

Dentro do ambiente escolar, o psicopedagogo ainda pode intervir nos problemas para desenvolvimento das crianças com atuação na orientação dos pais sobre as dificuldades das crianças, além de colaborar com a direção no entrosamento entre os envolvidos na escola e auxiliar os professores nas questões pedagógicas. Outro fator é a intervenção na dinâmica familiar, realizando interações a fim de promover situações que caracterizem um bom relacionamento entre as famílias para auxiliar o desenvolvimento das funções humanas da criança com problemas e dificuldades de aprendizagem (SOUZA, 2016).

O psicopedagogo precisa assumir um compromisso diante das transformações que a escola precisa sofrer a fim de que o processo de ensino-aprendizagem seja reorganizado e os métodos educativos redefinidos. Sua investigação para identificar os problemas de aprendizagem dentro da escola permite determinar as causas dos transtornos, elevando as chances de evitar que os alunos apresentem dificuldades irreversíveis para aprender (SACRAMENTO, 2014).

O psicopedagogo precisa estar atento às características multidisciplinares que envolvem a escola e o meio, observando as relações sociais, culturais e orgânicas do sujeito, a fim de identificar as concepções da escola, do aluno e do processo de ensino-aprendizagem, elaborados por meio de uma reflexão realizada em conjunto com os elementos que compõe a escola, norteando todas as ações à aprendizagem significativa (SOUZA, 2016).

A qualidade e eficiência no trabalho do psicopedagogo podem ser identificadas quando mudanças são observadas na escola, desde os momentos de intervenção nos problemas de aprendizagem, até a melhora nas condições, recursos e ensino, com professores e equipe gestora procurando realizar trabalhos preventivos, reconhecendo as possibilidades de lacunas e falhas dentro do processo de ensino-aprendizagem (GREGG, 2012).

O psicopedagogo, portanto, busca respostas no ambiente escolar para entender as dificuldades de aprendizagem dos alunos, reconhecendo as falhas de ensino, mas procurando intervir nos problemas, não apontando culpados. Juntamente com uma equipe que envolve profissionais da saúde à relação com

familiares, o psicopedagogo procura diagnosticar o problema e elaborar respostas, sem utilizar meio prontos para justificar ações similares, conhecendo o aluno e verificando sua realidade para, então, determinar se existe um transtorno mais grave ou problemas de aprendizagem que exigem uma intervenção mais simples (SACRAMENTO, 2014).

A QUALIDADE DO ENSINO EM ESCOLAS PÚBLICAS

O desenvolvimento do sujeito aprendiz dentro do ambiente escolar depende da relação entre o espaço físico de aprendizagem com a comunidade participativa, além de uma gestão capacitada para uma administração organizada, eficiente e sistemática, ou seja, a promoção de uma educação de qualidade depende de fatores internos e externos relacionados que objetivem a aprendizagem e evolução dos sujeitos envolvidos (JUNIOR, 2014).

Sendo o novo paradigma a implementação de uma escola participativa que visa a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a proposta é pela superação das limitações no contexto escolar voltadas à complexidade, atribuindo uma dinâmica direcionada e dimensionada que utiliza a participação da comunidade a seu favor para a construção de uma realidade de mundo capaz de superar as perspectivas de todos os envolvidos nos processos educativos (RODRIGUES, 2013).

As dimensões do processo de ensino-aprendizagem são múltiplas, devendo ser considerados os aspectos humanos, técnicos, culturais, políticos e sociais, ligando o ser humano às expressões passíveis de entendimento, cabendo ao processo um dinamismo que acompanha o desenvolvimento, não sendo possível a separação de ambos os elementos de modo a preservar as práticas didáticas e metodológicas que objetivam a qualidade do ensino, sem esquecer-se da necessidade de serem integradas e sistêmicas (SAVIANI, 2012).

Neste contexto, a aprendizagem é uma maneira pela qual o sujeito adquire conhecimento motivado interiormente pelas características pertencentes ao meio que está inserido, por meio da curiosidade individual e exteriormente com o auxílio de meios, como o professor. A aprendizagem depende das ações dos alunos, devendo ser valorizadas e estimuladas constantemente pelos

condutores, mas possíveis apenas com a ação do sujeito que está sofrendo o processo (BORDENAVE E PEREIRA, 2015).

Sendo assim, as ideias de um ensino de qualidade estão voltadas à realização de ações políticas e práticas, formando estudantes capacitados para além da contribuição com o crescimento e progresso do país. Neste contexto, a realidade educacional pode ser alterada o tempo todo de acordo com a consciência de seus participantes quanto à necessidade de suas atuações para a produção de uma melhoria na qualidade de ensino (JUNIOR, 2014).

Portanto, na escola, o profissionalismo significativo é percebido quando há mais iniciativa e inovação, uma maior troca de ideias e conhecimentos entre a equipe, levando ao reconhecimento da responsabilidade de cada pessoa no processo educativo, de modo que os professores e toda equipe escolar busquem sempre por uma qualidade e excelência no ensino, de modo que o discente seja favorecido, assim como todos os envolvidos na aprendizagem.

Uma política educacional de qualidade apresenta iniciativas estruturadas, que objetivem o desenvolvimento de todos os alunos, envolvendo habilidades críticas e características autônomas, sem exclusões. Dentre as políticas educacionais que enfatizam estas necessidades no ensino público, as normatizas e diretrizes que embasam a educação propõem um conjunto progressivo de aprendizagem, proporcionando aos alunos meios para uma formação completa. O conhecimento só pode ser conquistado por meio da interioridade, captados após o acúmulo de informações que são processadas e assimiladas a fim de responder às situações ou problemas encontrados cotidianamente (SAVIANI, 2012).

AS POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS EM AMBIENTES EDUCACIONAIS

Atualmente, a escola caracteriza-se pela formação de sujeitos críticos, criativos e participativos nas transformações sociais e na tomada de decisões que pode alterar o curso de qualquer situação real dos homens. A integração que ocorre entre as pessoas dentro de uma instituição de ensino permite que a aprendizagem aconteça de maneira dinâmica, construída por meio de ações

reflexivas que permitem o direcionamento à conquista por novos conhecimentos, enriquecendo os saberes do aluno e do professor (GREGG, 2012).

A mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem do aluno revela o fortalecimento discente, permitindo que ocorra a potencialização de suas habilidades de modo que a autoestima faça parte da aprendizagem, elevando as chances do aluno aprender na escola, pois quando existe a valorização dos saberes, conhecimentos e habilidades do estudante, a tendência é que seu rendimento seja maior, reflexo do otimismo e interesse por aprender (JOHNSON, 2013).

Portanto, cabe ao professor acompanhar o desenvolvimento de seus alunos, incentivando-os de modo que os sentimentos de fracasso estejam distantes e a criança consiga superar qualquer situação adversa às suas habilidades, buscando sempre o crescimento pessoal, ultrapassando as dificuldades que surgirem ao longo do caminho (GREGG, 2012).

Porém, quando as habilidades discentes apesentam-se limitadas, além do esperado para as faixas etárias, faz-se necessário a busca por diagnósticos mais precisos, realizados por profissionais, a fim de que o professor receba orientações para realizar um trabalho significativo no processo de ensino-aprendizagem (FAGALI, 2012).

Diante desta realidade nas instituições escolares, cada vez mais comuns, surgiu a atuação dos psicopedagogos, intencionando orientar o que poderia ser feito para reverter o fracasso escolar, analisando e explorando as dificuldades dos alunos em dimensões variadas, observando as relações entre as vivências reais dos estudantes e as limitações de aprendizagem que surgiam em sala de aula, permitindo que o aluno compreenda os conceitos estudados na escola de maneira consistente e significativa, desenvolvendo as habilidades e trabalhando as competências (OLIVEIRA, 2015).

Quando o psicopedagogo identifica uma dificuldade de aprendizagem, a intervenção é elaborada por meio de técnicas que podem remediar os problemas, através do desenvolvimento de atividades que estimulam a construção da autonomia e independência da criança, relacionando as formas de aprendizagem. Sendo assim, o psicopedagogo tem a responsabilidade de auxiliar os sujeitos com dificuldade de aprender a encontrarem suas

potencialidades, de modo a articular as habilidades à superação das limitações (GREGG, 2012).

Dentre aos maiores problemas que interferem no processo de aprendizagem dos alunos, as dificuldades na interpretação, compreensão e assimilação de textos, a ausência de compreensão discente nos enunciados dos problemas, a demora em associar as operações matemáticas mais simples, como adição e subtração de fatores. Os estudantes, geralmente, não conseguem concluir a elaboração de textos, a análise de leituras e os cálculos matemáticos. Essas ausências podem não ter ligação apenas com o desinteresse, a preguiça e desmotivação, mas à apresentação dificuldade de aprendizagem nas disciplinas, considerando contextos de aprendizagem tradicionais, sem dinamismo, contextualização ou ludicidade (REBELO, 2014).

A aprendizagem depende de informações enriquecidas, a fim de permitir a concentração nas relações, e não na memorização. A aprendizagem ocorre, de fato, quando permite associações com o cotidiano, facilitando a compreensão dos conceitos ensinados, respeitando o tempo do aprendiz, ocorrendo gradualmente, dependendo da organização e integração dos conceitos estudados à realidade discente (ANTUNES, 2012).

Neste contexto, as situações de aprendizagem lúdicas, como jogos, oficinais e brincadeiras, adotados em sessões de intervenção psicopedagógica caracterizam-se como um instrumento fundamental no trabalho com conflitos, ansiedades e questões que podem interferir na aprendizagem do estudante.

Diante desta realidade, as metas para uma proposta de intervenção psicopedagógica devem considerar: auxiliar os professores com a prática pedagógica, buscando dinamizar as estratégias relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem; propor um espaço de reflexão dos professores para que ocorra a adoção de estratégias de ensino, voltadas à aprendizagem por meio de situações lúdicas, de modo que o estudante aprenda de maneira significativa e as dificuldade de aprendizagem sejam superadas; alcançar resultados satisfatórios no desenvolvimento dos alunos com dificuldade de aprendizagem, a partir da orientação aos professores em relação às práticas educativas adotadas para o trabalho em sala de aula (BERNARDI, 2014).

A percepção efetiva-se por meio da prática, sendo assim, a intervenção do psicopedagogo pode ocorrer com os docentes, realizando-se atividades como

oficinas, de modo que a multiplicação da situação de aprendizagem aconteça, posteriormente em sala de aula. Ou seja, a partir do trabalho do psicopedagogo com uma atividade lúdica com os professores, simulando uma aprendizagem direcionada às habilidades curriculares, o docente realiza a reelaboração dos objetivos e estratégias utilizadas, aplicando-as com seus estudantes, de acordo com as reflexões realizadas em grupo e as necessidades discentes (FAGALI, 2012).

Após as reflexões, o psicopedagogo pode sugerir a realização de oficinas com os professores, a fim de direcioná-los a uma proposta de aprendizagem lúdica, contextualizada e significativa. Após as atividades com o psicopedagogo e o grupo docente, cada professor adotaria a estratégias que trabalhe conceitos relacionados ao desenvolvimento do raciocínio lógico, a capacidade de percepção, os processos de leitura e escrita, a interpretação de textos a partir da contextualização, entre outras possibilidades, considerando a faixa etária dos grupos de estudantes (JOHNSON, 2013).

O psicopedagogo, neste contexto, pode realizar a avaliação do encontro, organizando as ideias dos professores e auxiliando-os na construção de estratégias de aprendizagem, além de elaborar os objetivos das oficinas, juntamente com os professores, focando na adoção de práticas educativas lúdicas para a aprendizagem significativa dos alunos (FAGALI, 2012).

Para as oficinas, a intervenção psicopedagógica pode direcionar os professores à realização de gincanas, ocorrendo de maneira lúdica no desenvolvimento da cooperação e competitividade sadia, além de estimular o raciocínio, a capacidade de percepção e interação dos participantes. A intenção seria desmistificar a aprendizagem como algo complexo e sem aplicação (SACRAMENTO, 2014).

O interessante ao professor, nesta atividade lúdica que intenciona a percepção das dificuldades de aprendizagem, seria propor que as duplas vencedoras da rodada aguardassem, enquanto a disputa ocorreria entre aqueles que não conseguiram finalizar a proposta da gincana, oportunizando uma nova rodada de atividades, a fim de que ocorra a motivação ao sujeito pelo alcance dos objetivos, caracterizando-se como uma disputa invertida de resultados (JOHNSON, 2013).

Nesta atividade, o professor consegue identificar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, conforme sua participação repete-se, sem evidenciar esta avaliação aos alunos, evitando a desmotivação do grupo. Ao grupo de alunos deverá ser afirmando que, àqueles que não conseguem realizar as propostas da gincana, tenham uma nova chance, intencionando a participação de todos no alcance de resultados positivos (ANTUNES, 2012).

Após a realização desta oficina com os professores, o psicopedagogo fará a intervenção direcionando as discussões acerca das percepções docentes na realização da atividade, levando em consideração os níveis de dificuldade, o tempo da atividade e as possibilidades de multiplicação da oficina em sala de aula, com os alunos, a fim de identificar possíveis situações mais graves de dificuldades de aprendizagem (JOHNSON, 2013).

Ao professor, vale ressaltar que esta atividade pode acontecer em algumas aulas, durante aproximadamente duas horas diárias, sem exceder o tempo, a fim de que a oficina não se limite a uma brincadeira com fim em si mesma (GREGG, 2012).

A sugestão de multiplicação da oficina em sala de aula deve contar com a participação do psicopedagogo, acompanhando as atividades sem intervir no desenvolvimento em sala de aula, apenas observando as estratégias docentes adotadas. A intervenção seguirá com os professores em encontros posteriores, buscando discussões que direcionem o professor à reflexão sobre a eficácia ou não da oficina para seus estudantes (SOUZA, 2016).

As intervenções psicopedagógicas podem repetir-se com os professores após a realização das oficinas, de modo que o grupo de professores reflita acerca dos resultados alcançados, bem como a necessidade de reelaboração de alguma estratégia que seja percebida como ineficaz durante o acontecimento da oficina. As oficinas podem ocorrer em momentos diferentes do processo de ensino-aprendizagem, situação que permite o encontro entre os professores e psicopedagogo em diferentes momentos (FAGALI, 2012).

A finalização da intervenção ocorre quando os professores participantes realizarem a oficina e identificarem o desenvolvimento dos alunos quanto às dificuldades de aprendizagem. Neste momento, as discussões e reflexões direcionam para o final do projeto, sempre ressaltando a importância de

sequência com propostas de aprendizagens lúdicas, a fim de que o aluno aprenda de maneira significativa (OLIVEIRA, 2015).

CONCLUSÃO

Diante do crescente números de alunos com rendimento abaixo do esperado na educação pública, apresentando dificuldades com leitura, escrita, interpretação de textos, cálculos e conceitos diversos, dentro da proposta curricular, a atuação do psicopedagogo pode auxiliar aos sujeitos com dificuldades de aprendizagem no desenvolvimento da autoestima, quando existe a valorização de suas realizações, descobertas por meio de atividades que se caracterizam como instrumento no entendimento das limitações do aluno, estimulando a contextualização dos conceitos estudados na escola.

Os procedimentos sugeridos como intervenção psicopedagógica relacionaram às práticas docentes, a fim de que ocorra a reflexão das necessidades dos alunos, seguida da adoção de estratégias lúdicas na aprendizagem, baseando-se na concepção da educação como um processo relacional, que depende da interação dos alunos, dos professores e da equipe escolar, de modo que o estímulo pela aprendizagem aconteça de maneira natural, desmistificando o processo de ensino-aprendizagem como algo complexo.

Neste contexto, a proposta de intervenção psicopedagógica apresenta-se como uma oportunidade de reflexão crítica, oportunizando aos professores a construção de uma estratégia específica, adotando-se a oficina como uma situação de aprendizagem que permita identificar alunos com maiores dificuldades de assimilação de conceitos simples, dentro das habilidades curriculares trabalhadas na educação.

A intervenção pode acontecer após a realização das oficinas, proporcionando aos professores, juntamente com o psicopedagogo, uma avaliação das estratégias adotadas, os resultados da aprendizagem por meio oficina e as possíveis reconsiderações, a partir de situação percebidas como ineficazes para um determinado aluno ou um grupo. Estas oficinais favorecem a mediação do professor na aprendizagem, revelando o fortalecimento discente, permitindo que ocorra a potencialização de suas habilidades de modo que a

autoestima faça parte da aprendizagem, elevando as chances de aprender, pois quando existe a valorização dos saberes, conhecimentos e habilidades do aluno, a tendência é que seu rendimento seja maior.

Além disso, a participação coletiva dos alunos em uma situação lúdica não permite que ocorram exclusões, de modo que o professor observa as dificuldades, enquanto os estudantes estão direcionados à participação na atividade, sem perceberem as limitações dos colegas, diante de uma intervenção docente nas estratégias adotadas na tarefa.

Portanto, a simplificação de algumas práticas docentes contribui para a manutenção da aprendizagem em sala de aula, reduzindo os casos de alunos com dificuldades mais graves nas disciplinas curriculares. Porém, a transformação da prática educativa não se esgota na realização de uma mudança ou adoção de uma única estratégia lúdica, mas depende do trabalho em equipe, entre professores e psicopedagogos, de modo que as ações docentes sejam pautadas em reflexões e sustentadas por intervenções psicopedagógicas, sempre que necessário, visando o desenvolvimento discente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **O cérebro humano e a educação**. 21ª ed. Florianópolis: CEITEC, 2012.

BERNARDI, J. **Transtorno de Aprendizagem**: O que é? Como intervir?. 9ª ed. Jundiaí, Paco Editora, 2014.

BORDENAVE J.D.; PEREIRA, A.M. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. 26ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

FAGALI, E. Q. **Psicopedagogia Institucional Aplicada:** a aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GREGG, M. V. **O processo de aprendizagem e a prática escolar.** 9ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2012.

JOHNSON, D.J. **Distúrbios de aprendizagem**: princípios e práticas educacionais. Tradução Marília Zanella Sanvincente. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2013.

JUNIOR. C. S. **A Escola Pública como local de trabalho.** 24ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

OLIVEIRA, M. Â. C. **Psicopedagogia:** a instituição educacional em foco. 1ª ed. Curitiba: IBPEX, 2015.

REBELO, J. A. **Dificuldades de Aprendizagem**: as suas relações com problemas emocionais. 2ª ed. Coimbra: Revista Portuguesa de Pedagogia, 2014.

RODRIGUES, N. **Da mistificação da escola a escola necessária**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SACRAMENTO, I. **Dificuldades de Aprendizagem**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 18ª ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2012.

SOUZA, A. R. M. Dificuldade de aprendizagem em escrita, memória e contradições. **Dissertação de Mestrado**. Campinas: FE/UNICAMP, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/9XfnzhdCDQTgGmf4G6CNZpb/?lang=pt>. Acesso em: 15/01/2022.

INCLUSÃO ESCOLAR NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

RAIMUNDA DE SOUSA LIMA

RESUMO

Este artigo analisa os desafios e as possibilidades da inclusão escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com foco na garantia de acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos, com ou sem deficiência. Fundamentado em autores como Mantoan (2003), Mittler (2003), Glat e Pletsch (2012), Carvalho (2004), Aranha (2001), Freire (1996), além da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o estudo discute o papel da escola e do professor na efetivação da inclusão.

Os resultados apontam que, apesar dos avanços legais e pedagógicos, persistem desafios relacionados à formação docente, recursos pedagógicos, preconceitos e barreiras atitudinais. Conclui-se que a construção de uma escola inclusiva requer compromisso coletivo, formação continuada, investimento em recursos e valorização da diversidade como princípio educativo.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Ensino Fundamental; Diversidade; Desafios; Possibilidades.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar representa um dos maiores desafios contemporâneos da educação, sobretudo nas séries iniciais do Ensino Fundamental, período em que se consolidam aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Nesse momento, a escola tem papel essencial na construção de bases que permitirão a continuidade do processo educativo.

Mantoan (2003) afirma que a inclusão vai além da simples presença do estudante com deficiência na escola, pois implica em participação plena, condições de aprendizagem e reconhecimento da diversidade como valor educativo. Nesse sentido, cabe destacar que a escola inclusiva não é apenas um espaço que recebe alunos, mas que também adapta-se constantemente para atender a todos.

A legislação brasileira assegura o direito à educação inclusiva, sendo a Constituição Federal de 1988 e a LDB (Lei nº 9.394/1996) os principais marcos. Além disso, documentos como a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), ratificada pelo Brasil, e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), consolidam princípios de equidade e valorização da diversidade.

Como lembra Booth e Ainscow (2002), a inclusão deve ser vista como um movimento ético e político de eliminação de barreiras, e não apenas como a inserção de estudantes em turmas regulares.

Assim, este artigo busca analisar os principais desafios e possibilidades da inclusão escolar nas séries iniciais, discutindo práticas pedagógicas, políticas públicas e perspectivas que favoreçam a aprendizagem de qualidade para todos, conforme orienta a BNCC (2017).

INCLUSÃO COMO PROCESSO SOCIAL E EDUCACIONAL

Mittler (2003) defende que a inclusão é um processo contínuo, e não um objetivo final. Para ele, não basta garantir acesso físico à escola; é necessário modificar práticas pedagógicas, currículos e mentalidades.

Glat e Pletsch (2012) complementam ao afirmar que a inclusão depende fortemente da formação docente. Professores inseguros ou despreparados tendem a reproduzir práticas excludentes, muitas vezes sem perceber.

Para Ainscow (1997), a inclusão exige que se repensem as estruturas escolares, incluindo avaliações mais flexíveis, ambientes colaborativos e recursos que ampliem a participação de todos.

ESCOLA INCLUSIVA E CURRÍCULO FLEXÍVEL

Mantoan (2003) destaca que a escola inclusiva deve romper com o modelo tradicional baseado na homogeneização. É necessário que o currículo seja flexível, adaptável e aberto a múltiplas formas de ensinar e aprender.

Carvalho (2004) acrescenta que inclusão não é apenas colocar alunos diferentes juntos, mas oferecer condições para participação ativa.

Rodrigues (2006) enfatiza que o currículo deve ser pensado de modo a garantir o direito de aprender, e não apenas o direito de estar na escola. Nesse sentido, adaptações curriculares se tornam estratégias indispensáveis para possibilitar o acesso de todos aos conteúdos.

DIMENSÃO CULTURAL DA INCLUSÃO

Aranha (2001) lembra que a inclusão não é apenas uma questão pedagógica, mas também cultural. Mudar práticas exige enfrentar preconceitos e promover valores de respeito e solidariedade.

Sassaki (2009) reforça que a inclusão só se efetiva quando se promove uma mudança de mentalidade, onde a diversidade passa a ser reconhecida como parte natural da vida em sociedade.

A BNCC E A DIVERSIDADE

A BNCC (2017) reforça que a diversidade deve ser contemplada no planejamento pedagógico. Suas competências gerais incluem a valorização da diversidade cultural, social e humana como condição essencial para a formação integral dos estudantes.

Vygotsky (1997) oferece um olhar importante: para ele, a aprendizagem acontece nas interações sociais. Isso significa que as diferenças não são obstáculos, mas oportunidades de crescimento mútuo.

Freire (1996), por sua vez, lembra que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão”, destacando a importância do diálogo e da participação ativa de todos no processo educativo.

DESAFIOS DA INCLUSÃO NAS SÉRIES INICIAIS

Apesar dos avanços legais e teóricos, persistem obstáculos significativos:

- ✓ **Formação docente insuficiente** – muitos professores ainda não tiveram contato com conteúdos práticos sobre inclusão durante sua formação inicial. A formação continuada aparece como necessidade urgente (GLAT; PLETSCH, 2012).
- ✓ **Escassez de recursos pedagógicos e tecnológicos** – materiais adaptados, tecnologias assistivas e apoio especializado nem sempre estão disponíveis, especialmente em escolas públicas (BERSCH, 2017).
- ✓ **Barreiras atitudinais e preconceito** – a mudança cultural ainda caminha lentamente. Muitas vezes, colegas, professores ou famílias têm dificuldade em reconhecer a diferença como riqueza (CARVALHO, 2004).
- ✓ **Desafios de gestão escolar** – falta de políticas claras de acompanhamento, ausência de projetos pedagógicos inclusivos e dificuldades de articulação com famílias (MANTOAN, 2003).

Possibilidades de uma escola inclusiva

Por outro lado, também existem experiências positivas:

- ✓ **Metodologias ativas** (BACICH; MORAN, 2018), como projetos, jogos cooperativos e aprendizagem por investigação, favorecem o protagonismo dos alunos.
- ✓ **Currículos flexíveis** permitem respeitar os ritmos de aprendizagem sem exclusões (RODRIGUES, 2006).

- ✓ **Tecnologias assistivas** como softwares de leitura de tela, materiais em braile e jogos digitais adaptados possibilitam participação efetiva (BERSCH, 2017).
- ✓ **Trabalho colaborativo entre escola, família e comunidade** amplia o apoio ao aluno (ARANHA, 2001).
- ✓ **Index for Inclusion** de Booth e Ainscow (2002) é uma proposta que auxilia escolas a refletirem sobre barreiras e potencialidades da inclusão.

O papel do professor

O professor é peça-chave nesse processo. Freire (1996) reforça que educar é um ato político, exigindo postura crítica e compromisso com a justiça social.

Segundo Nóvoa (2009), o professor precisa assumir-se como intelectual transformador, que não apenas ensina, mas que também aprende constantemente no diálogo com seus alunos e colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental é um processo em constante construção. Apesar das dificuldades relacionadas à formação docente, recursos pedagógicos e preconceitos, há também um conjunto de práticas e políticas que apontam para avanços significativos.

A efetivação da inclusão exige políticas públicas consistentes, investimento em formação continuada, acesso a recursos e tecnologias assistivas, além do engajamento coletivo de toda a comunidade escolar.

Mais do que cumprir legislações, é preciso cultivar uma cultura escolar inclusiva, onde a diversidade seja reconhecida como fonte de aprendizado e enriquecimento mútuo. A escola, nesse sentido, deve ser compreendida como espaço de justiça social, cidadania e valorização das diferenças.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERSCH, Rita. Introdução à tecnologia assistiva. Porto Alegre: CEDI, 2017.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE, 2002.

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

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos is. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? Rio de Janeiro: WVA, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

RODRIGUES, David. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2009.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

O IMPACTO DOS TRANSTORNOS DE APRENDIZADO NO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

RENATA DE FATIMA OLIVEIRA BEREZA

Resumo

Este estudo investiga o impacto dos transtornos de aprendizagem no desempenho acadêmico de estudantes nas disciplinas de História e Geografia. A pesquisa busca identificar as dificuldades cognitivas e comportamentais que esses alunos enfrentam, analisando como essas dificuldades afetam sua capacidade de compreender e interagir com os conteúdos dessas áreas do conhecimento. A inclusão desses alunos no ambiente escolar exige a adaptação das metodologias de ensino, estratégias pedagógicas e avaliação, de modo a promover um aprendizado mais eficaz e inclusivo. O estudo propõe alternativas metodológicas que consideram as especificidades dos alunos com transtornos de aprendizagem, visando otimizar o ensino e favorecer a equidade no aprendizado.

Palavras-chave: transtornos de aprendizagem, História, Geografia, inclusão escolar, metodologias de ensino.

Introdução

O impacto dos transtornos de aprendizagem no ensino de disciplinas como História e Geografia é um tema que exige uma análise detalhada e multidimensional, dado o seu alcance nas práticas pedagógicas e nas experiências de aprendizagem dos estudantes. Esses transtornos, que englobam uma série de dificuldades cognitivas e comportamentais, têm repercussões significativas nas áreas do conhecimento que dependem de uma compreensão crítica, espacial e temporal, como ocorre nesses campos do saber. A História, enquanto disciplina que propõe a reflexão sobre os processos históricos e suas implicações no presente, exige que os alunos consigam estabelecer conexões entre fatos, contextos e interpretações. Já a Geografia,

com seu foco no espaço geográfico e nas interações entre o ambiente e os seres humanos, demanda uma habilidade de leitura do mundo que ultrapassa as habilidades puramente cognitivas, englobando também aspectos de percepção e análise espacial.

Nos últimos anos, a inclusão de alunos com transtornos de aprendizagem no ambiente educacional tem se tornado um ponto crucial no desenvolvimento de metodologias pedagógicas mais eficazes e adaptáveis. Isso implica não apenas em adaptar os conteúdos e as formas de ensino, mas também em repensar as avaliações e os recursos utilizados. A escola, enquanto espaço de formação, precisa compreender as especificidades desses alunos, proporcionando um ambiente que respeite suas limitações e, ao mesmo tempo, fomente o seu crescimento intelectual e pessoal. No entanto, a inclusão escolar é um desafio complexo, que envolve a capacitação dos profissionais de educação, a adequação dos currículos e a criação de estratégias que permitam uma aprendizagem significativa, sem que o aluno se sinta marginalizado ou incapaz de alcançar os objetivos propostos pelas disciplinas.
No caso de História e Geografia, as dificuldades específicas relacionadas aos transtornos de aprendizagem podem se manifestar de formas variadas, como na dificuldade de estabelecer relações entre datas, lugares, eventos históricos e os conceitos geográficos que envolvem análise espacial, interpretação de mapas e compreensão de fenômenos naturais e humanos. Esses alunos podem encontrar obstáculos não apenas na memorização de fatos, mas também na capacidade de construir uma narrativa coerente que conecte os elementos do saber. Além disso, a complexidade dos conteúdos dessas disciplinas, que frequentemente exigem habilidades de abstração, interpretação crítica e análise de diferentes fontes de informação, pode ser um desafio adicional.
A crescente evidência de que os transtornos de aprendizagem impactam diretamente o desempenho escolar desses alunos evidencia a necessidade urgente de repensar o modelo educacional. A estrutura tradicional de ensino, que se baseia fortemente na transmissão unilateral de informações e na avaliação de conhecimentos por meio de métodos convencionais, muitas vezes não atende às necessidades desses estudantes. É necessário um movimento em direção a métodos de ensino mais dinâmicos, interativos e personalizados, que reconheçam a diversidade cognitiva presente nas salas de aula. Nesse contexto,

as tecnologias digitais, os recursos multimodais e os métodos alternativos de avaliação ganham relevância, pois permitem que o aluno experimente o aprendizado de forma mais concreta e adaptada às suas próprias habilidades e desafios.

A compreensão da intersecção entre transtornos de aprendizagem e o ensino de História e Geografia, portanto, exige uma abordagem que vá além da simples identificação de dificuldades. É preciso considerar as condições pedagógicas, os recursos disponíveis e as metodologias que podem facilitar a aprendizagem desses alunos. O professor, ao assumir o papel de mediador do conhecimento, deve estar preparado para identificar as necessidades individuais de seus alunos, utilizando estratégias que proporcionem uma experiência educacional mais inclusiva e equitativa. A personalização do ensino, aliada a uma avaliação contínua e formativa, pode proporcionar aos alunos com transtornos de aprendizagem a oportunidade de superar as barreiras cognitivas e alcançar seu pleno potencial no aprendizado dessas disciplinas. Esse estudo visa, assim, explorar como os transtornos de aprendizagem afetam o ensino e o desempenho dos alunos em História e Geografia, com o objetivo de propor alternativas pedagógicas que favoreçam a inclusão, o engajamento e o desenvolvimento acadêmico desses estudantes. Ao focar nos métodos de ensino e nas práticas de avaliação, busca-se construir um panorama que possa contribuir para a criação de um ambiente educacional mais justo, acessível e eficaz para todos os alunos, independentemente de suas dificuldades cognitivas.

Dificuldades Comuns nessas Disciplinas

As dificuldades enfrentadas pelos estudantes em determinadas disciplinas estão intimamente relacionadas a diversos fatores cognitivos, emocionais e pedagógicos. No contexto educacional, é recorrente a observação de estudantes que apresentam desafios em matérias como matemática, ciências e língua portuguesa, o que pode ser atribuído a uma série de questões, como o estilo de aprendizagem, o método de ensino e as próprias características individuais dos alunos. A compreensão dos mecanismos subjacentes a essas dificuldades é essencial para a adoção de estratégias pedagógicas mais eficazes, que promovam um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e

acessível. De acordo com Piaget (2001), o desenvolvimento cognitivo dos estudantes é progressivo e depende de fatores internos e externos que influenciam diretamente sua capacidade de lidar com determinados conteúdos. Esses fatores podem ser de ordem afetiva, como o medo de falhar, ou cognitiva, como a dificuldade em compreender conceitos complexos de uma disciplina, resultando em uma barreira significativa para o aprendizado. Um dos principais desafios encontrados em disciplinas como matemática é a abstração, que requer a capacidade de realizar operações mentais complexas, muitas vezes sem uma aplicação imediata na vida cotidiana do estudante. De acordo com Skemp (1989), a matemática não é apenas um conjunto de fórmulas e regras, mas uma linguagem lógica que exige raciocínio abstrato. Para muitos alunos, especialmente aqueles com transtornos de aprendizagem, essa abstração pode se tornar um obstáculo significativo. Em sua pesquisa, Skemp destaca que a falta de compreensão dos fundamentos básicos da matemática pode gerar uma dificuldade acumulada ao longo dos anos, tornando o processo de aprendizado cada vez mais desafiador. Além disso, a abordagem tradicional de ensino, muitas vezes centrada no professor, pode não ser suficiente para engajar todos os estudantes, uma vez que nem todos aprendem da mesma maneira ou no mesmo ritmo (Freire, 1996).

Nas disciplinas de ciências, as dificuldades podem estar relacionadas à falta de conexão entre a teoria e a prática, uma vez que muitos conceitos científicos são abstratos e exigem a construção de um conhecimento empírico, que, para alguns estudantes, pode ser desafiador. Segundo Moran (2000), a dificuldade dos alunos em entender fenômenos naturais e processos científicos muitas vezes é causada pela ausência de experimentação prática, que tornaria o aprendizado mais tangível. Isso implica a necessidade de uma pedagogia que integre teoria e prática, permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão mais profunda dos conceitos, por meio de atividades que estimulam a investigação e a reflexão. No entanto, essa abordagem exige uma mudança significativa nos métodos de ensino, além de recursos que nem sempre estão disponíveis nas escolas.

A língua portuguesa, por sua vez, apresenta suas próprias dificuldades, especialmente em relação à gramática e à interpretação de textos. A complexidade das regras gramaticais, aliada à interpretação de textos literários

e não literários, pode gerar confusão entre os estudantes, especialmente os que apresentam dificuldades cognitivas ou transtornos de aprendizagem, como a dislexia. Segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem da linguagem está intimamente ligada ao contexto social e cultural do estudante, e dificuldades nesse processo podem ser atribuídas a barreiras na interação social ou na mediação do professor. A dislexia, por exemplo, é um transtorno que afeta diretamente a habilidade de leitura e escrita, tornando o aprendizado da língua portuguesa uma tarefa árdua para os alunos afetados. Nesse contexto, é essencial que os educadores adotem práticas pedagógicas diferenciadas, que respeitem as particularidades de cada aluno, proporcionando apoio individualizado.

Além dos fatores cognitivos e emocionais, o ambiente escolar desempenha um papel crucial na superação das dificuldades encontradas nas disciplinas. A falta de recursos didáticos, o pouco incentivo à participação dos alunos e a sobrecarga de conteúdo são aspectos que podem dificultar o aprendizado de disciplinas mais desafiadoras. Segundo Almeida e Freire (2012), a infraestrutura da escola e a qualidade do material pedagógico são determinantes para o sucesso do processo educativo. Em muitas escolas, o ensino é centrado em métodos expositivos, nos quais o professor transmite conhecimento de forma unilateral, sem considerar as necessidades individuais dos alunos. Essa abordagem muitas vezes não é eficaz, especialmente para estudantes que necessitam de estratégias mais dinâmicas e interativas para superar suas dificuldades.

Portanto, as dificuldades comuns enfrentadas pelos alunos em disciplinas como matemática, ciências e língua portuguesa não podem ser explicadas por um único fator, mas por um conjunto complexo de variáveis que envolvem tanto o estudante quanto o contexto educacional. Para superar essas dificuldades, é fundamental que os educadores adotem uma abordagem pedagógica inclusiva, que leve em consideração as necessidades individuais de cada aluno e utilize recursos didáticos que tornem o aprendizado mais acessível. Além disso, é necessário que as políticas educacionais sejam direcionadas para a capacitação dos professores, a melhoria da infraestrutura escolar e o incentivo à participação ativa dos alunos, criando um ambiente que favoreça o desenvolvimento das competências necessárias para o aprendizado dessas disciplinas.

Métodos Alternativos de Ensino e Avaliação

Os métodos alternativos de ensino e avaliação têm ganhado destaque nas discussões educacionais, especialmente diante das limitações dos modelos tradicionais que, por vezes, não atendem adequadamente às diversidades de aprendizagem dos estudantes. A crítica ao sistema convencional de ensino, que privilegia a transmissão passiva de conteúdo e a avaliação através de exames padronizados, tem gerado um movimento crescente em busca de práticas pedagógicas mais inclusivas e participativas. De acordo com Freire (1996), a educação deve ser um processo de construção conjunta do conhecimento, onde o estudante deixa de ser apenas um receptor passivo de informações e passa a ser protagonista de sua aprendizagem. Nessa perspectiva, os métodos alternativos de ensino visam superar as barreiras do ensino tradicional, promovendo uma abordagem mais dinâmica, interativa e adaptada às necessidades e características de cada aluno.

Uma das principais características dos métodos alternativos é o foco na aprendizagem ativa, que coloca o aluno no centro do processo educacional. Isso significa que, ao invés de se limitar ao ensino de conteúdo teórico, o educador busca proporcionar ao estudante uma experiência de aprendizado mais prática, baseada na resolução de problemas, na experimentação e na pesquisa. Moran (2000) afirma que a aprendizagem ativa, que pode ocorrer por meio de projetos, estudos de caso e atividades práticas, favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e a aplicação do conhecimento em situações reais. Nesse contexto, o aluno é estimulado a buscar respostas, questionar, refletir e, principalmente, a aprender de forma autônoma. O papel do professor, portanto, deixa de ser o de um mero transmissor de conteúdo e passa a ser o de um facilitador da aprendizagem, que orienta e apoia o aluno em sua jornada de descoberta.

A utilização de métodos alternativos também está diretamente relacionada à avaliação do desempenho do estudante. Tradicionalmente, a avaliação é vista como uma ferramenta de mensuração do conhecimento adquirido, muitas vezes por meio de provas escritas que privilegiam a memorização e a reprodução de conteúdos. Contudo, a avaliação no contexto dos métodos alternativos vai além

da simples mensuração de conhecimentos, buscando entender o processo de aprendizagem como um todo. Segundo Perrenoud (2000), a avaliação deve ser compreendida como um processo contínuo e formativo, que visa identificar as dificuldades e os avanços dos alunos, orientando-os no processo de construção do conhecimento. Nesse modelo, a avaliação se torna uma prática pedagógica, que permite ao professor ajustar suas estratégias de ensino conforme as necessidades dos alunos, promovendo um aprendizado mais efetivo.

Entre os métodos alternativos de avaliação, destaca-se a avaliação formativa, que se caracteriza pela observação contínua do aluno durante o processo de aprendizagem, sem a pressão de uma avaliação final. Essa prática permite que o educador compreenda de maneira mais precisa o desenvolvimento do aluno, identificando suas dificuldades e seus progressos em tempo real. No entanto, como afirma Oliveira (2004), a avaliação formativa exige que o professor tenha um conhecimento profundo do aluno e seja capaz de perceber, a partir das suas respostas e ações, as áreas que precisam ser trabalhadas com mais atenção. Essa abordagem pode ser complementada por outras formas de avaliação, como portfólios, autoavaliação e avaliação entre pares, que incentivam a reflexão crítica do estudante sobre seu próprio aprendizado e o de seus colegas.

A utilização de métodos alternativos de ensino e avaliação também implica a adoção de uma abordagem mais colaborativa e inclusiva, onde a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos é respeitada. Vygotsky (1998) destaca a importância do ambiente social no processo de aprendizagem, sugerindo que o conhecimento é construído de forma conjunta, em interação com os outros. Nesse sentido, a aprendizagem colaborativa, que envolve atividades em grupo e o compartilhamento de ideias, pode ser uma estratégia pedagógica eficaz dentro dos métodos alternativos. Ao trabalhar em grupo, os alunos têm a oportunidade de expor suas opiniões, aprender com as diferentes perspectivas e desenvolver habilidades sociais e de comunicação, fatores essenciais para sua formação integral. A avaliação, por sua vez, também pode ser realizada de maneira coletiva, em que o desempenho de cada aluno é analisado não apenas de forma individual, mas também em função da interação com os colegas e da contribuição para o trabalho em equipe.

A tecnologia tem desempenhado um papel fundamental na implementação dos métodos alternativos de ensino e avaliação, proporcionando novas ferramentas e recursos que tornam o processo educativo mais dinâmico e acessível. A utilização de plataformas digitais, jogos educativos, vídeos e outras tecnologias tem possibilitado o desenvolvimento de novas formas de interação entre o professor e o aluno, além de tornar o aprendizado mais atrativo e envolvente. Moran (2000) enfatiza que o uso de tecnologias na educação deve ser compreendido não como um fim em si mesmo, mas como um meio para enriquecer a experiência de aprendizagem e ampliar as possibilidades de ensino. No entanto, o uso da tecnologia na educação deve ser acompanhado de uma reflexão crítica sobre seu impacto pedagógico e sobre as condições de acesso e equidade para todos os estudantes.

A adoção de métodos alternativos de ensino e avaliação implica, portanto, uma mudança significativa na forma como a educação é concebida e praticada. Esses métodos buscam promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, que respeite as diferenças individuais e estimule a participação ativa dos alunos. A avaliação deixa de ser vista como um momento isolado e passa a ser integrada ao processo de ensino, com o objetivo de apoiar o aluno em sua trajetória de aprendizagem. Para que essas práticas sejam efetivas, é necessário que os educadores estejam preparados para lidar com a diversidade de estudantes e que as políticas educacionais apoiem a implementação dessas metodologias de forma estruturada e contínua.

Uso de Recursos Visuais e Mapas para Aprendizado

O uso de recursos visuais e mapas no processo de aprendizado tem sido amplamente discutido e reconhecido como uma estratégia pedagógica eficaz para facilitar a compreensão e a retenção de conteúdos. A representação visual de informações permite aos alunos acessarem o conhecimento de maneira mais concreta e estruturada, ajudando-os a estabelecer conexões entre diferentes conceitos. De acordo com Mayer (2009), os recursos visuais, como diagramas, gráficos, imagens e mapas, são ferramentas cognitivas poderosas que facilitam a organização da informação, promovendo uma aprendizagem mais eficaz, especialmente em disciplinas que envolvem processos complexos ou abstratos.

A utilização desses recursos se baseia na teoria da carga cognitiva, que sugere que o cérebro humano possui limitações em termos de processamento de informações, sendo mais eficiente quando as informações são apresentadas de maneira multimodal, ou seja, combinando texto e imagens de forma equilibrada.

No contexto dos mapas, um exemplo claro de recurso visual, eles desempenham um papel fundamental ao ajudar os estudantes a visualizarem e organizar informações espaciais, históricas, geográficas e conceituais. Os mapas mentais, por exemplo, são amplamente utilizados para representar visualmente as conexões entre ideias e conceitos, ajudando os alunos a entenderem como diferentes tópicos estão interligados e facilitando a memorização de conteúdos. Segundo Buzan (2010), os mapas mentais são uma ferramenta eficaz de aprendizagem porque estimulam tanto o hemisfério esquerdo quanto o direito do cérebro, promovendo o uso de palavras, cores e imagens para estruturar as informações de maneira criativa e acessível. Ao criar um mapa mental, os estudantes são incentivados a pensar de forma mais profunda sobre os conteúdos e a estabelecer relações significativas entre eles, o que facilita a compreensão e a retenção de informações.

Além dos mapas mentais, outro tipo de mapa frequentemente utilizado no ensino são os mapas conceituais. Novak (2007) argumenta que os mapas conceituais são eficazes para representar o conhecimento de forma hierárquica, organizando conceitos de maneira lógica e permitindo que o aluno visualize as relações entre eles. Este tipo de mapa ajuda a desenvolver o pensamento crítico e a compreensão profunda dos tópicos abordados, já que os alunos são convidados a fazer associações e a refletir sobre as interconexões entre as informações. De acordo com o autor, a utilização de mapas conceituais também favorece a aprendizagem significativa, pois permite que os estudantes integrem novos conhecimentos à sua estrutura cognitiva pré-existente. A prática de elaborar mapas conceituais, portanto, estimula o processo de construção do conhecimento, tornando-o mais ativo e participativo.

O uso de recursos visuais e mapas também está relacionado à teoria do aprendizado multimodal, que propõe que a aprendizagem é mais eficaz quando envolve diferentes canais sensoriais, como visão, audição e tato. Segundo Mayer (2009), a aprendizagem multimodal é mais eficiente porque permite que o cérebro processe as informações de forma simultânea e mais integrada,

facilitando a retenção e o entendimento dos conteúdos. A combinação de texto e imagens, por exemplo, ativa tanto a memória verbal quanto a visual, favorecendo a codificação e a recuperação das informações. Isso é particularmente importante em contextos educacionais onde o conteúdo a ser aprendido é denso e requer a integração de diferentes tipos de informações, como nas ciências, matemática e história.

Além disso, os recursos visuais ajudam a atender à diversidade de estilos de aprendizagem presentes na sala de aula. Gardner (2009) destaca a teoria das inteligências múltiplas, que sugere que cada aluno possui um estilo de aprendizagem único, que pode ser visual, auditivo, cinestésico, lógico, entre outros. Nesse sentido, os recursos visuais, como mapas, imagens, vídeos e gráficos, são essenciais para apoiar os alunos com preferências por aprender de maneira visual, proporcionando-lhes uma forma de engajamento mais eficaz com o conteúdo. Para estudantes com dificuldades em compreender textos ou em processar informações de forma abstrata, os mapas visuais e conceituais oferecem uma maneira de representar o conhecimento de forma concreta, facilitando sua apreensão.

Além disso, os mapas podem ser usados de forma colaborativa em sala de aula, promovendo o aprendizado coletivo e o desenvolvimento de habilidades sociais. Quando os alunos trabalham em grupos para criar um mapa conceitual ou um mapa mental, eles têm a oportunidade de discutir, negociar e compartilhar suas ideias, o que contribui para a construção conjunta do conhecimento. De acordo com Vygotsky (1998), o aprendizado é um processo social, e a interação entre os alunos durante a criação de mapas favorece a internalização de novos conhecimentos. Esse tipo de atividade não só contribui para o desenvolvimento cognitivo, mas também fortalece as habilidades de comunicação e trabalho em equipe, que são essenciais para o aprendizado e para o desenvolvimento de competências no contexto acadêmico e profissional.

O uso de mapas e recursos visuais também pode ser expandido para o uso de tecnologia, como softwares de criação de mapas mentais e ferramentas digitais de visualização de dados, que permitem que os alunos construam representações visuais de maneira mais interativa e dinâmica. Essas ferramentas digitais têm o potencial de tornar o processo de aprendizagem mais atrativo e acessível, além de oferecer uma forma de personalizar os mapas

conforme as necessidades de cada estudante. Moran (2000) afirma que o uso da tecnologia na educação pode ser uma ferramenta poderosa para enriquecer o aprendizado, mas ressalta a importância de seu uso planejado e contextualizado, de modo que seja realmente eficaz para os objetivos pedagógicos propostos.

Portanto, o uso de recursos visuais e mapas no aprendizado é uma estratégia que favorece a compreensão e a organização das informações, permitindo que os alunos estabeleçam conexões entre conceitos de forma mais eficiente e significativa. Essas ferramentas não só ajudam a melhorar a retenção de conhecimento, mas também contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, ao incentivar a aprendizagem ativa, a reflexão crítica e a colaboração. A implementação dessas metodologias no ambiente educacional, tanto de forma tradicional quanto por meio da tecnologia, representa um avanço significativo em direção a um ensino mais inclusivo e centrado no aluno, respeitando as diferentes formas de aprender e proporcionando uma educação de qualidade para todos.

Considerações finais

As considerações finais sobre o impacto dos transtornos de aprendizagem no ensino de História e Geografia, em conjunto com a reflexão sobre os métodos alternativos de ensino e avaliação e o uso de recursos visuais, revelam a complexidade e a relevância dessas questões para a melhoria do processo educacional. A análise dos desafios enfrentados por estudantes com dificuldades cognitivas, como os transtornos de aprendizagem, e a busca por estratégias pedagógicas que atendam às necessidades individuais de cada aluno demonstram a necessidade de uma transformação na abordagem educacional. O ensino de disciplinas como História e Geografia é, muitas vezes, afetado por dificuldades de compreensão abstrata e pela ausência de uma ligação prática com o cotidiano dos alunos. A necessidade de repensar o ensino, considerando as limitações cognitivas e as características diversas dos estudantes, é evidente. O uso de recursos visuais, como mapas mentais e conceituais, torna-se uma ferramenta crucial para a construção de conhecimento, pois facilita a compreensão e organização de informações complexas, contribuindo para uma

aprendizagem mais significativa. A aplicação de métodos alternativos de ensino, que priorizam a participação ativa dos alunos e a aprendizagem colaborativa, deve ser vista como um passo fundamental para a inclusão e a valorização das diversas formas de aprender.

Os transtornos de aprendizagem, que afetam a capacidade de leitura, escrita, interpretação e raciocínio lógico, tornam-se barreiras significativas para o sucesso escolar. Essas dificuldades não podem ser resolvidas por métodos tradicionais de ensino que não consideram a individualidade dos alunos, especialmente aqueles com necessidades específicas. A adaptação dos métodos de ensino, seja através da utilização de tecnologias educacionais ou da implementação de novas formas de avaliação, pode proporcionar um ambiente mais acolhedor e produtivo, onde todos os alunos possam desenvolver suas potencialidades. A personalização do ensino é a chave para superar essas dificuldades e possibilitar uma educação mais inclusiva e eficiente.

A avaliação, em especial, deve ser vista como um processo contínuo e formativo, em vez de um simples momento de medição do conhecimento. A adoção de uma avaliação mais dinâmica, que considere o desenvolvimento do aluno ao longo do tempo e a sua interação com os conteúdos, permite uma identificação mais precisa das dificuldades e dos avanços de cada estudante. A avaliação formativa, a autoavaliação e a avaliação entre pares são ferramentas poderosas que possibilitam a reflexão crítica sobre o próprio aprendizado e promovem uma aprendizagem mais ativa e consciente.

A utilização de recursos visuais também pode ajudar a superar as dificuldades cognitivas, especialmente para estudantes com dificuldades de aprendizagem. A combinação de texto e imagem, como nos mapas mentais e conceituais, favorece o processo de aprendizagem ao ativar diferentes canais sensoriais e tornar o conteúdo mais acessível e concreto. A possibilidade de representar informações de forma hierárquica, como nos mapas conceituais, proporciona uma visão mais clara das relações entre os conceitos, facilitando a construção de conhecimento e a retenção de informações.
O impacto positivo do uso de tecnologias educacionais, como softwares de criação de mapas e plataformas digitais, não pode ser subestimado. Estas ferramentas oferecem novas formas de interação entre aluno e professor, estimulando o aprendizado de maneira mais dinâmica e envolvente. No entanto,

é fundamental que o uso da tecnologia seja planejado de forma estratégica, de modo a atender às necessidades pedagógicas e garantir a equidade no acesso a essas ferramentas. O desafio está em integrar essas tecnologias de maneira eficaz, sem que elas se tornem um fim em si mesmas, mas sim uma extensão do processo de aprendizagem.

Portanto, as considerações finais sobre o ensino de História e Geografia, juntamente com a reflexão sobre os transtornos de aprendizagem e a utilização de métodos alternativos, destacam a necessidade urgente de um sistema educacional mais inclusivo e adaptado às necessidades dos alunos. A mudança no enfoque pedagógico, que prioriza a aprendizagem ativa, colaborativa e personalizada, é essencial para o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. A integração de recursos visuais e tecnologias, juntamente com a adoção de práticas avaliativas mais dinâmicas, tem o potencial de transformar a educação, tornando-a mais acessível e eficaz para todos. A construção de um ambiente educacional que respeite as diferenças individuais e promova a participação ativa dos alunos é fundamental para garantir que todos, independentemente das suas dificuldades de aprendizagem, tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

Referências

ALMEIDA, M. I.; FREIRE, P. (2012). A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra.

BUZAN, T. (2010). O livro dos mapas mentais. 3. ed. Rio de Janeiro: Sextante.

FREIRE, P. (1996). Pedagogia do oprimido. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GARDNER, H. (2009). Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. 4. ed. Porto Alegre: Artmed.

MAYER, R. E. (2009). A teoria da aprendizagem multimodal: como as pessoas aprendem. Porto Alegre: Artmed.

MORAN, J. (2000). Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus.

NOVAK, J. D. (2007). Aprendizado significativo: a construção de novos significados. Porto Alegre: Artmed.

OLIVEIRA, D. (2004). Avaliação: teoria e prática. São Paulo: Cortez.

PERRENOU, P. (2000). A avaliação dos alunos. Porto Alegre: Artmed.

PIAGET, J. (2001). A psicologia da criança. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

SKEMP, R. R. (1989). Matemática: a construção do conhecimento. São Paulo: Editora UNESP.

VYGOTSKY, L. S. (1998). A formação social da mente. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes.

DESVENDANDO A GESTÃO ESCOLAR

RENATA REZENES MAGALHÃES VIEIRA

RESUMO

Para iniciarmos este trabalho necessita-se definir termos. Ao falarmos da direção de uma escola utilizam-se dois termos: administração ou gestão escolar. Mas, existe alguma diferença entre eles? De acordo com o dicionário Aurélio administração e gestão estão definidas como uma ação que tem por finalidade governar uma empresa ou órgão público.

Palavras-chave: gestor escolar, espaço físico da escola, melhorias,

DESENVOLVIMENTO

De acordo com Paro ”a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” e de tal forma “ela se configura, inicialmente, como uma atividade exclusivamente humana, já que somente o homem é capaz de estabelecer objetivos cumpridos” (2006, p.18 e p.19). Mas, quais são os recursos utilizados no ato de administrar? São os recursos materiais e os recursos humanos (Cf. PARO, 2006).

O termo gestão passou a ser utilizado no contexto educacional a partir dos anos 90 e, passou a ser utilizado como um meio de superação das limitações do conceito de administração, sendo assim “gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escola em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, compromissados com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias,no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados)” (LÜCK, 2006, p.35 - 36).

Parece-me que o termo administração passa o sentido de uma ação vertical, onde quem detém o poder é quem organiza, decide e faz, já o termo gestão passa uma idéia de ação horizontal onde quem detém o poder organiza, decide e faz em atuação coletiva com os outros membros que fazem parte daquele quadro de funcionários. De acordo com Lück o conceito de gestão “já pressupõe, em si, a idéia de participação, isto é, do trabalho associado e cooperativo de pessoas na análise de situações, na tomada de decisão” (2006, p.21).

A gestão tem que ser um ato democrático, possibilitando a participação de todos, transparência do trabalho e a democracia nos atos e decisões. De acordo com a autora Dinair Leal Da Hora “a gestão democrática em educação está intimamente articulada ao compromisso

sociopolítico com os interesses reais e coletivos, de classe, dos trabalhadores, extrapolando as batalhas internas da educação institucionalizada, e sua solução está condicionada à questão da distribuição e apropriação da riqueza e dos benefícios que transcendem os limites da ação da escola" (1994, p.49). Sendo assim para que uma gestão seja democrática necessita-se que a mesma esteja descentralizada, onde a ação seja planejada e efetuada de forma não hierarquizada, contando com a participação coletiva da comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, pais, etc.) e mostrando transparência em seu trabalho.

Na LDB de 1996 consta que a gestão nas escolas deve atuar democraticamente, como se percebe no inciso VIII do artigo 3º que diz:

> Art. 3º. – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...)
>
> VIII – gestão democrática do ensino público na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
>
> (...)

E ainda, no artigo 14 diz que:

> Art. 14 – os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
>
> I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
>
> II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Vemos então que a gestão democrática está prevista nos tramites da

lei que rege a educação no nosso país.

As maiores manifestações da gestão democrática da escola é o Conselho de Escola e a elaboração do Projeto Pedagógico da escola, pois em ambos as decisões são tomadas coletivamente.De acordo com Antunes "O Conselho de Escola é um colegiado formado por todos os segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, professores, direção e demais funcionários. Através dele, todas as pessoas ligadas à escola podem se fazer representar e decidir sobre os aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos. Assim, esse colegiado torna-se não só um canal de participação, mas também um instrumento de gestão da própria escola" (2008, p.21). Com exceção do diretor, os outros membros do Conselho são eleitos e podem ser reeleitos. O Projeto Pedagógico da escola é feito com a participação da comunidade escolar, para tanto, é necessário que se faça um diagnóstico da escola que "inclui uma investigação da escola em todas as suas dimensões: história, alunos, comunidade, sociedade, recursos físicos, matérias, financeiros, humanos, problemas pedagógicos, legislação, políticas educacionais públicas..." (ALBUQUERQUE, 2005, p.60 – 61).

Qual seria o perfil de um gestor que fosse capaz de promover melhorias no espaço físico da escola? Tal gestor além de agir e decidir de forma democrática e participativa deve possuir uma gestão autônoma, deve ser prático, intuitivo, sensível, um empreendedor capaz de tomar iniciativas, justo, humano, imparcial, pacífico e claro, um bom ouvinte, que é capaz de escutar sugestões, avaliá-las e colocá-las em prática a partir de uma decisão e ação coletiva.

CONCLUSÃO

Para que o gestor possa promover tais melhorias ele necessita ter um perfil que se encaixe em uma gestão democrática e participativa, pois não será possível trabalhar com a comunidade e pela comunidade escolar sem escutá-la e contar com a sua participação. A parceria e o trabalho solidário poderão conduzir de fato à melhoria do espaço escolar resgatando elementos primordiais para uma prática pedagógica com qualidade

BIBLIOGRAFIA

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

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

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

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei nº 9394/96, 20 de dezembro de 1996.

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

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

LUCK, Heloísa. *Gestão Educacional: uma questão paradigmática.* 2ª edição.

Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

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

PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar: introdução crítica.* 14ª

edição.

São Paulo: Editora Cortez, 2006.

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

O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEI) DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

ROSA HELENA RODRIGUES SERRÃO

RESUMO

O contexto da Educação Infantil, às crianças matriculadas de 0 meses à 3 anos e 11 meses de idade para frequentar o CEI Municipal de São Paulo, é possibilitar um espaço que inicia o processo de escolarização com novas aprendizagens/experiências de modo lúdico, um lugar privilegiado que estimula a autonomia e promove o desenvolvimento dentro de um contexto integral, no qual o cuidar está inserido entre os objetivos pedagógicos. Devido o atendimento à criança dessa faixa etária de 0 à 3 anos e 11 meses de idade o cuidar faz parte do contexto do CEI.

Palavras-chave: Professor, Alunos, Centro de Educação Infantil.

1 DESENVOLVIMENTO

De acordo com Guimarães (2011, p.41):

> ...redimensiono essa perspectiva do cuidado, entendendo-o de modo amplo, como uma postura ética, não só como ação dos adultos sobre as crianças, mas como promoção de uma cultura de si, atenção ao outro, prática de liberdade.

O CEI é um espaço de formação humana onde educar e cuidar integra a rotina do cotidiano colaborando para a formação da identidade de cada aluno.

Atendimento aos cuidados básicos como higiene e alimentação integram a vivência do aluno no CEI. Também é realizado planejamento de atividades específicas, assim como projeto para desenvolver o cognitivo, físico e emocional dos alunos. Os alunos permanecem no CEI no período integral de 10 horas diário de segunda à sexta - feira socializando com outras crianças/alunos e com adultos estabelecendo e ampliando as relações humanas. A quantidade de criança por professora, segundo a Portaria nº 5.033

de 10 de outubro de 2011 no Art. 21 - “A formação das turmas nos CEIs/Creches da rede direta, indireta e particular conveniada deve observar a seguinte proporção adulto/criança:

- Berçário I - 7 crianças / 1 educador;

- Berçário II - 9 crianças / 1 educador;

- Mini – Grupo I – 12 crianças/ 1 educador;

- Mini – Grupo II - 25 crianças / 1 educador; “

Estabelecer o número de crianças por professor/educador por meio da portaria, considerando a quantidade descrita, não é o máximo e nem o mínimo e sim a proporção adequada a seguir pelas unidades municipais de Educação Infantil em São Paulo.

Conforme Rizzo (2002, p. 62), “É da maior importância não se deixar exceder o número de crianças de um grupo sem o respectivo aumento do número de educadores.”. E ainda:

> A relação adulto-criança e a quantidade destas, em cada grupo, são diretamente responsáveis pela qualidade das relações afetivas e possibilidade de desenvolvimento da linguagem das crianças e consequentemente desenvolvimento intelectual.

Para prevalecer a qualidade no atendimento dos diferentes aspectos sociais, intelectuais e afetivos, Rizzo considera a importância de estabelecer quantidade adequada de crianças por adulto. Na relação adulto-criança Rizzo (2002, p. 63) determina:

IDADE	PADRÃO BOM	PADRÃO ÓTIMO
Berçário de 3 a 12 meses	2 adultos para 6 ou 8 bebês	1 adulto para cada 3 ou 4 bebês, sendo, no mínimo, 2 adultos por grupo

Maternal 1 de 12 a 24 meses	2 adultos para 10 ou 12 crianças, com auxílio de 1 babá	1 adulto para cada 6 crianças, sendo, no mínimo, 2 adultos por grupo
Maternal 2 de 24 a 36 meses	2 adultos para 16 u 18 crianças, com auxílio de 1 babá	1 adulto para cada 8 crianças, sendo, no mínimo, 2 adultos por grupo
Maternal 3 de 36 a 54 meses	2 adultos para 18 ou 25 crianças, com auxílio eventual de 1 babá	adulto para cada 12 crianças, sendo, no mínimo, 2 adultos por grupo, com auxílio eventual de 1 babá

Pode-se observar que é importante determinar uma quantidade de crianças conforme o número de adultos para atendê-las. A organização das turmas nas salas disponíveis nos CEIs também influência nos diversos aspectos pedagógicos. A organização da unidade pesquisada nesse referido ano respeita a Portaria nº 5.033 de 10 de outubro de 2011 no Art. 21, e realiza a seguinte organização das turmas:

TURMAS	CRIANÇAS NA SALA	PROFESSORAS
Berçário I	21	3
Berçário II	27	3
Mini-Grupo I	36	3
Mini-Grupo II	24	1

Para uma organização escolar na conjuntura das turmas é importante considerar o espaço físico disponível na unidade CEU CEI. Como afirma no documento Orientações Curriculares (2007, p. 33), em relação ao espaço que "...inclui a possibilidade de atender às necessidades e às exigências das crianças e adultos..." Portanto, deve-se considerar uma proporção adequada para o alcance das metas.

Os professores são concursados, onde a própria legislação 11.229/92 – Estatuto do Magistério Público Municipal de São Paulo em seu art. 79 cita "O provimento dos cargos...será feito: Inciso I – Mediante concurso público, de

provas e títulos...". Assim sendo, a política educacional de São Paulo prevê aprimorar a qualidade do ensino público municipal.

No decorrer dos séculos que o atendimento às crianças que integra o CEI foram reconhecidas como sujeitos de direitos.

1.1 Histórico das instituições do Centro de Educação Infantil (CEI) no Município de São Paulo: Políticas Municipais voltadas para a Educação Infantil

Os Centro de Educação Infantil era denominados creche com enfoque em cuidar das crianças acompanhando a estruturação do capitalismo, a crescente urbanização e a necessidade de reprodução da força de trabalho composta por seres capazes, nutridos e sem doenças como demonstra Guimarães (2011, p. 39):

> ...a creche foi criada para a população pobre, atendendo aos filhos das ex- escravas, o contexto da abolição da escravatura no Brasil ou acolhendo os filhos das trabalhadoras domésticas e fabris, no cenário urbano emergente naquele período.

Dessa forma, as primeiras denominadas creches foram para atender as mães trabalhadoras e com o ideal de dar assistência alimentar e social as crianças distanciando- as das doenças.

Considerando o acentuado interesse demonstrado o sistema principalmente na década 80, realizou mudanças para aprimorar a organização do CEI, o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos e os discursos pedagógicos começam a fazer parte da realidade dos CEIs Municipal de São Paulo. Como afirma Barbosa (2005, p. 10)

> A Constituição Federal inaugurou um verdadeiro sistema de direitos fundamentais que é próprio de crianças e adolescentes. Assim, estabeleceu princípios que viriam a se converter em diretrizes no ECA: o reconhecimento de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e a garantia de prioridade absoluta no atendimento de seus direitos.

Nesse sentido, à criança/aluno deve ser garantido o direito a um espaço que lhe permita viver sua infância plenamente, e que promova interações entre crianças e entre adultos e crianças.

O espaço, conforme a equipe da Diretoria de Orientação Técnica-Educação Infantil (Orientações Curriculares-Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para Educação Infantil) (2007, p. 33), vai além do espaço físico de uma sala de convivência:

> (...) o espaço físico das unidades educacionais não se resume apenas à sua metragem, insolação ou topografia, mas inclui sua possibilidade de atender às necessidades e às exigências das crianças e dos adultos nos momentos programados ou imprevistos, individuais ou coletivos, sua condição de cenário para diferentes atividades.

Para ocorrer a expansão pedagógica nos CEIs municipais em 2007 foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação - Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil. Um documento para dar apoio ao professor no momento de planejamento desenvolvido com a promoção das diferentes experiências voltadas ao conhecimento e cuidado de si, do outro, do ambiente/de brincar e imaginar/de exploração da linguagem corporal/de exploração da linguagem verbal/de exploração da natureza e da cultura/apropriação do conhecimento matemático/expressividade das linguagens artísticas. Como apresenta no documento (2007, p.20) versão preliminar: Política Nacional de Educação Especial, MEC/SSESP (2007, p.16):

> É fundamental que a inclusão escolar de todas as crianças tenha início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, ludicidade, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Diante disso, os CEIs do Município de São Paulo transforma o ambiente escolar em unidade de aprendizagens significativas durante a socialização apropriadas às crianças até 3 anos e 11 meses de idade.

1.2 A qualidade do ensino às crianças de 0 à 3 anos e 11 meses de idade na rede pública municipal de São Paulo.

Com interesse de dar sustentação as experiências das crianças, os CEIs pretende com qualidade favorecer o desenvolvimento e o aprendizado integral das crianças. E para esse atendimento viabilizar a LDB/96 estabelece no art. 11 - “Os municípios incumbir-se- ão de”, inciso V: “Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas ...” e a Lei Orgânica do Município de São Paulo de 1990 estabelece no art. 201, inciso 1º “A educação Infantil, integrada ao sistema de ensino, respeitará as características próprias dessa faixa etária, garantindo um processo contínuo de educação básica”. E no art. 204 “O município garantirá a educação visando o pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício consciente da cidadania e para o trabalho...” É possível notar que o ensino da Educação infantil passa ser legalmente responsabilidade de orgão representativo na estrutura educacional (Secretaria Municipal de Educação).

> Porém, julga-se necessário para manter a qualidade não somente a redistribuição

dos sistemas de ensino. A qualidade do ensino provê também das relações humanas constituídas no ambiente de convivência nos espaços da unidade de educação infantil, como afirma Guimarães (2011, pp. 180 - 181):

> O posicionamento do adulto no contato com a posição que ocupa a criança implica uma atitude ética, uma reflexão sobre modos possíveis de ação, um jeito de ser, um modo de cuidar, que envolve não só intervir ou iniciar ações na direção das crianças, mas também agir sobre si, refletir sobre o sentido do seu próprio olhar e emoção, tendo em vista observar os bebês e dar sustentação às suas experiências.

Assim sendo, é importante agir com reflexão para prevalecer o atendimento de qualidade no CEI. Considerar a criança como sujeito de direito provoca instituir o educar com o cuidar estabelecendo as ações individuais, conforme afirma Rosemberg (1999, p. 23):

> […] atender às suas necessidades de proteção, segurança, bem-estar, saúde. Estar atento a seus afetos, emoções e sentimentos, às relações com os outros, com as coisas, com o ambiente. Planejar um espaço que estimule sua inteligência e

imaginação, que permita descobertas e aguce sua curiosidade.

Para isso, é considerável relevante tais atendimentos no cotidiano escolar. E quando envolve planejamento na aplicação do ensino para fortalecer a qualidade nas ações práticas o professor compromissado depara com situações concretas que delimita o exercício de sua função, demonstrando a fragilidade na qualidade. De acordo com Guimarães (2011, p. 35):

> Os principais indicadores nesse sentido são as precárias condições de prédios e equipamentos, a falta de materiais, a baixa escolaridade e a falta de formação das educadoras, o número grande de crianças atendidas por adultos, a ausência de projeto pedagógico e a dificuldade de comunicação com as famílias.

Nesse contexto, a quantidade de crianças por turma é um dos indicadores que reflete no processo de aprendizagem escolar interferindo na construção conjunta do conhecimento e o ensino da rede pública municipal deve identificar, contemplar as prioridades superando os indicadores que ainda permeiam no contexto educacional da educação infantil nos CEIs.

1.3 O espaço físico adequado para atender crianças dos Centros de Educação Infantil (CEI)

O espaço físico é um elemento indispensável a considerar para o desenvolvimento e aprendizagem integral do aluno garantindo a promoção do bem estar físico e mental das crianças. Conforme Horn (2004, p. 28) “É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções [...]”. Fica evidente o papel importante do espaço na vivência do CEI como construção de aprendizagem e como fator influência nas ações cotidianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerar o espaço para cada criança ficar bem fisicamente e socialmente faz necessário devido ao fato apresentado pela Anvisa Portaria nº 321 de 26 de maio de1988 que estabelece como objetivo “estabelecer os requisitos gerais de projetos arquitetônicos para construção, instalação e

funcionamento de creches, assim como fixar medidas de segurança para a criança que convive nesses ambientes, procurando proporcionar condições ideais para o seu crescimento e desenvolvimento". Assim sendo, no item 8.3 "Considera-se como satisfatória a creche que apresentar um mínimo de 7,00m² de construção por criança" e no item 9.3.3 "a sala de atividades respeitar a área miníma de 2,00 m² por criança". no item 9.3.1 Berçário "um berçário só pode acomodar, em um mesmo recinto, no máximo, 15 crianças da faixa etária estabelecida". Considerando que uma sala de atividades só pode acomodar, no máximo, 20 crianças.

As informações da Anvisa, demonstra o quanto é importante pensar e considerar sobre a realidade do espaço do CEI para adequar todas as crianças. Pois, a faixa etária atendida no CEI requer um cuidado mais individualizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGOTTI, Maristela. (org.). Educação Infantil: para que, para quem e por quê. Campinas: Alínea, 2006. p.19-65.

AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira. 6 ed. Rio de Janeiro/Brasília: UFRJ e UnB. 1996, pp. 512-513

BARBOSA, Roberto Alves. Direito da infância e juventude. São Paulo: Saraiva. 2005, p. 10.

BARBOSA, M.C. Fragmentos sobre a rotinização da infância. Revista Educação & Sociedade, v.25, n.1 pp. 93-114, 2000.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Ed. 70, 1977. p.230

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

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

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

Fundamental. — Brasília: MEC/SEF. 1998, p. 41 BUXARRAIS, Maria Rosa. La Formación del Profesorado en Educación en Valores. Propuesta y Materiales. Bilbao, España: Desclée de Brouwer, 1997. p. 82

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

CARVALHO, Maria Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização dos Espaços em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Morais. (org.) Educação Infantil: muitos olhares. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.109

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

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

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

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

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação e Sociedade. Campinas, SP. V 23, n.º 80, setembro/2002. p. 154

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

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

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

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

LITWIN, E. (Org.). Educação a Distância: Temas para uma Nova Agenda

Educativa. ArtMed, Porto Alegre. 2001, p. 96
MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1999. pp.100

– 102.

MICHEL, Osvaldo. Acidentes do trabalho e doenças ocupacionais. 2° Ed. São Paulo: Ltr, 2001. p. 262.
MOREIRA, Daniel Augusto. O método fenomenológico na pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002. p. 50 à 52.
POPE, Catherine; MAYS, Nick. Reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health service reserch. In British medical Journal, nº 311, 1995. p. 42
RIZZO, Gilda. Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento. 2ª edição- Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2002, pp. 62 - 63 - 67.
ROMANELLI, Otaíza de O. História da educação no Brasil. 19 ed. Petrópolis: Vozes. 1997,

pp. 34 - 35

ROSEMBERG, Fúlvia. Educar e cuidar como funções da educação infantil no Brasil: perspectiva histórica. São Paulo: Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade de Campinas, 1999. p. 23.
SACRISTÁN, J. G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, T. T. SILVA, Geraldo Bastos. A ideia de uma educação brasileira e a Lei de 15 de outubro de 1827. Educação. Brasília, v. 6, n. 24, pp. 10 -11, abr.-set. 1977.
SÃO PAULO (Estado). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações Curríclares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil/ Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT. 2007,
p. 33

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

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

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

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

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

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

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

DISLEXIA EM CRIANÇAS: IMPORTÂNCIA DO DIAGNÓSTICO PRECOCE E DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

THALITTA CLAUDINO DA SILVA

Resumo

A dislexia é um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizado por dificuldades persistentes na leitura, escrita e decodificação fonológica. Este artigo tem como objetivo discutir os principais aspectos da dislexia em crianças, destacando a importância do diagnóstico precoce e das intervenções pedagógicas adaptadas. Por meio de uma revisão de literatura em bases científicas nacionais e internacionais, foram analisados estudos que abordam manifestações clínicas, fatores de risco, estratégias de intervenção e impactos psicossociais da dislexia. Os resultados reforçam a necessidade de um olhar multidisciplinar e da implementação de práticas pedagógicas personalizadas, que considerem as particularidades da criança com dislexia e promovam sua inclusão escolar e social.

Palavras-chave: dislexia; dificuldades de aprendizagem; intervenção precoce; educação inclusiva; leitura.

1. Introdução

A dislexia é uma das principais causas de dificuldades na leitura e na escrita entre crianças em idade escolar. Trata-se de um transtorno de aprendizagem específico, que não está relacionado a déficit intelectual, sensorial ou socioeconômico (APA, 2013). Em virtude de sua natureza invisível, a dislexia muitas vezes é subdiagnosticada ou confundida com desinteresse ou falta de esforço. Nesse contexto, a presente pesquisa tem como objetivo discutir as manifestações da dislexia em crianças, a importância do diagnóstico precoce e as principais abordagens pedagógicas eficazes na intervenção desse transtorno.

2. Referencial Teórico

2.1 Definição e causas da dislexia

A dislexia é definida como um transtorno neurobiológico que afeta a fluência e a precisão na leitura e escrita, resultante de uma deficiência no componente fonológico da linguagem (IDA, 2017). Estudos demonstram que fatores genéticos e alterações funcionais em áreas cerebrais relacionadas à linguagem, como o giro angular e o córtex temporal esquerdo, estão envolvidos em sua etiologia (SHAYWITZ, 2003).

2.2 Manifestações clínicas

As manifestações da dislexia variam com a idade, mas comumente incluem dificuldades em identificar sons das letras, ler palavras novas, compreender textos e escrever de forma ortograficamente correta. Crianças disléxicas também podem apresentar lentidão na leitura e inversão de letras e sílabas (CAPELLINI; SMYTHE, 2008).

2.3 Consequências emocionais e acadêmicas

Além das dificuldades escolares, a dislexia pode gerar impactos emocionais importantes, como baixa autoestima, ansiedade e frustração. Esses fatores podem levar à evasão escolar e comprometer o desenvolvimento integral da criança (OLIVEIRA; CARDOSO-MARTINS, 2019).

3. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo revisão bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de artigos científicos publicados entre 2013 e 2023. Foram utilizadas bases como SciELO, PubMed, CAPES e Google Scholar. Os critérios de inclusão foram: textos em português e inglês, com foco em dislexia infantil, diagnóstico e intervenção. Foram selecionados 20 artigos para análise crítica.

4. Discussão

4.1 Diagnóstico precoce

O diagnóstico precoce é crucial para a eficácia das intervenções. Avaliações multidisciplinares, que envolvem profissionais da educação, fonoaudiologia e neuropsicologia, são recomendadas. Ferramentas como testes de consciência fonológica, fluência leitora e processamento auditivo auxiliam na identificação precoce da dislexia (ZORZI, 2011).

4.2 Intervenções pedagógicas

As intervenções mais eficazes incluem métodos fônicos, ensino estruturado e uso de recursos visuais. A tecnologia assistiva também pode ser uma aliada, por meio de softwares de leitura e escrita. O planejamento pedagógico deve ser individualizado, respeitando o ritmo e estilo de aprendizagem do aluno disléxico (CAPELLINI; SMYTHE, 2008).

4.3 A importância da família e da escola

O envolvimento da família e o apoio da escola são fundamentais para o progresso da criança com dislexia. A escola deve oferecer adaptações curriculares e acolhimento, enquanto os pais devem ser orientados para compreender as dificuldades e apoiar o processo de aprendizagem (OLIVEIRA; CARDOSO-MARTINS, 2019).

5. Considerações Finais

A dislexia é um transtorno de aprendizagem que exige atenção, sensibilidade e ações coordenadas entre diferentes áreas do saber. O diagnóstico precoce, aliado a práticas pedagógicas baseadas em evidências, pode minimizar os impactos negativos da dislexia na vida escolar e pessoal da criança. A escola, como espaço de inclusão e desenvolvimento, precisa estar preparada para reconhecer e apoiar essas crianças em sua trajetória de aprendizagem.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5. ed. Arlington: APA, 2013.

CAPELLINI, S. A.; SMYTHE, I. *Dislexia: uma abordagem fonoaudiológica*. São Paulo: Memnon, 2008.

INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION (IDA). *Definition of Dyslexia*. 2017. Disponível em: https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/. Acesso em: 25 jun. 2025.

OLIVEIRA, M. C.; CARDOSO-MARTINS, C. Intervenção em consciência fonológica para crianças em risco de dislexia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 32, n. 1, p. 12-23, 2019.

SHAYWITZ, S. E. *Overcoming Dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Alfred A. Knopf, 2003.

ZORZI, J. L. *Dislexia: perspectivas de uma abordagem neurolinguística*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS PARA ALUNOS COM DISGRAFIA

VANESSA REGINA RIZARDI DE OLIVEIRA[3]

Resumo

A disgrafia é um transtorno de aprendizagem que afeta a capacidade de produzir escrita legível e fluente, comprometendo tanto o desempenho acadêmico quanto a autoestima do aluno. Este transtorno envolve dificuldades motoras, cognitivas e neurológicas, afetando especialmente as habilidades de coordenação motora fina, percepção espacial e organização das ideias. A intervenção precoce, combinada com estratégias pedagógicas personalizadas e o uso de ferramentas adaptadas, como cadernos pautados e recursos tecnológicos, pode reduzir os impactos da disgrafia. A conscientização sobre o transtorno e o uso de abordagens integradas entre educadores, psicólogos e terapeutas são essenciais para promover a inclusão e o sucesso acadêmico dos alunos com disgrafia.

Palavras-chave: disgrafia, escrita, intervenção precoce, recursos tecnológicos, inclusão.

Introdução

A disgrafia é um transtorno de aprendizagem que afeta diretamente a habilidade de produzir escrita legível e fluente, comprometendo o desenvolvimento acadêmico e a autoestima dos alunos. Esse transtorno é caracterizado por dificuldades na execução das tarefas de escrita manual, que envolvem aspectos motores e cognitivos, como a coordenação motora fina, a percepção espacial e a organização das ideias. A disgrafia pode ser diagnosticada em diversas faixas etárias, mas é mais frequentemente observada

[3] Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo
Especialização em Educacao Especial pela Faculdade Iguaçu
Professora de Educação Infantil e Fundamental I da PMSP - Efetiva por concurso público

em crianças, podendo persistir na vida adulta caso não seja tratada adequadamente. Além das dificuldades motoras, a disgrafia também está relacionada a fatores neurológicos e genéticos, o que torna o seu tratamento mais desafiador e requer uma abordagem multifacetada para garantir a eficácia das intervenções.

Nos ambientes educacionais, a escrita manual continua sendo uma habilidade fundamental, pois envolve não apenas a produção de textos, mas também o desenvolvimento da cognição e da expressão pessoal. Dessa forma, quando a disgrafia se manifesta, ela pode impactar significativamente o desempenho acadêmico do aluno, gerando uma série de dificuldades que vão além da escrita propriamente dita, incluindo a frustração, a ansiedade e a aversão ao processo de aprendizagem. Diante dessa realidade, é essencial que os educadores estejam preparados para identificar os sinais desse transtorno e implementar estratégias eficazes de apoio, de modo a garantir a inclusão do aluno no processo educativo e promover o seu sucesso acadêmico.

A intervenção precoce é um dos pilares mais importantes no manejo da disgrafia, pois quanto mais cedo o transtorno for identificado, mais eficazes serão as abordagens terapêuticas e pedagógicas adotadas. Entre as técnicas de apoio mais comuns, destacam-se o uso de materiais adaptados, como cadernos pautados e lápis especiais, além de recursos tecnológicos, como aplicativos de reconhecimento de escrita e programas de voz para texto. Essas ferramentas ajudam a reduzir a sobrecarga cognitiva e motora, permitindo que o aluno se concentre na estruturação do conteúdo, ao invés de se preocupar exclusivamente com a forma da escrita. Além disso, é fundamental que o ambiente de aprendizagem seja ajustado para proporcionar maior conforto físico e ergonômico ao aluno, de modo que ele possa se concentrar melhor nas tarefas de escrita.

Porém, as estratégias de apoio para alunos com disgrafia não devem se limitar a recursos materiais e tecnológicos. É igualmente importante que os métodos pedagógicos adotados sejam personalizados, levando em consideração as necessidades individuais de cada aluno. O ensino da escrita deve ser adaptado para atender ao ritmo e às dificuldades de cada estudante, utilizando práticas repetitivas que favoreçam o desenvolvimento das habilidades

motoras e a construção da memória muscular necessária para a execução das letras e palavras. Nesse contexto, a colaboração entre professores, psicólogos e terapeutas ocupacionais desempenha um papel fundamental, já que a disgrafia exige uma abordagem integrada que considere não apenas os aspectos cognitivos e motores, mas também os fatores emocionais envolvidos no processo de aprendizagem.

Em face dos desafios impostos pela disgrafia, torna-se evidente a necessidade de um compromisso coletivo para a implementação de estratégias eficazes de apoio. A conscientização sobre esse transtorno, aliada ao uso de metodologias adaptadas e ao apoio psicológico contínuo, pode minimizar os impactos negativos da disgrafia, promovendo um ambiente de aprendizagem mais justo e inclusivo para todos os alunos. O objetivo principal dessas intervenções é garantir que os estudantes com disgrafia possam desenvolver suas habilidades de escrita de forma gradual e sem sobrecarga, assegurando sua participação plena no processo educativo.

Desafios na Escrita Manual e Causas da Disgrafia

A escrita manual é uma habilidade complexa que envolve uma série de processos cognitivos e motores interligados, sendo essencial para o desenvolvimento acadêmico e a comunicação pessoal. A dificuldade em executar essa tarefa, particularmente em crianças, pode ser um sinal de um transtorno denominado disgrafia. Esse transtorno é caracterizado por dificuldades na produção escrita, que se manifestam em forma de caligrafia ilegível, dificuldade em estruturar as palavras e frases de maneira coerente, e na realização das tarefas de escrita de modo geral. Diversos estudos sugerem que a disgrafia está relacionada a uma combinação de fatores genéticos, neurológicos e ambientais que impactam a capacidade de uma pessoa de dominar as habilidades motoras finas necessárias para a escrita (Barrera & Pompéia, 2020).

A disgrafia pode ser desencadeada por disfunções neurológicas que afetam a coordenação motora fina, o que compromete a escrita manual. O desenvolvimento dessa habilidade requer uma integração de processos cognitivos e motores, que envolve a memória visual, a percepção espacial e a

coordenação motora. Quando essas áreas do cérebro não funcionam de maneira eficiente, como acontece em alguns casos de disgrafia, a produção da escrita torna-se dificultada. O diagnóstico precoce é fundamental para que intervenções adequadas possam ser realizadas, pois a identificação dos sinais da disgrafia pode melhorar o manejo das dificuldades e favorecer o desenvolvimento das habilidades de escrita (Amorim, 2019).

Outro aspecto relevante diz respeito ao impacto das habilidades motoras na produção da escrita. Crianças que apresentam dificuldades motoras finas podem ter problemas com o controle do lápis, o que resulta em caligrafia ilegível. Além disso, a falta de controle motor pode tornar o processo de escrita mais cansativo e demorado, o que pode desencadear uma aversão à tarefa. A dificuldade com o fluxo de escrita e a organização das ideias também são características comuns da disgrafia, além das dificuldades com a ortografia e a pontuação (Capovilla et al., 2017). Esses desafios podem afetar não só a qualidade da escrita, mas também a autoestima e o desempenho escolar do indivíduo.

A relação entre a disgrafia e a dislexia também tem sido tema de várias pesquisas. Embora sejam transtornos distintos, ambos estão frequentemente associados a dificuldades na aprendizagem. A dislexia, que se caracteriza por dificuldades na leitura, pode coexistir com a disgrafia, uma vez que a leitura e a escrita são habilidades interdependentes. Assim, uma pessoa com dislexia pode apresentar dificuldades adicionais na escrita manual, devido à relação entre a percepção fonológica e a produção escrita (Mello & Barbosa, 2018). No entanto, a disgrafia não é uma consequência automática da dislexia, e indivíduos com a primeira podem não apresentar dificuldades significativas em outras áreas da aprendizagem, como a leitura.

Além dos fatores neurológicos, aspectos ambientais também desempenham um papel significativo no desenvolvimento da escrita manual. A exposição a métodos inadequados de ensino ou a um ambiente que não favoreça a prática e o desenvolvimento das habilidades motoras finas pode contribuir para o surgimento ou agravamento da disgrafia. Em muitos casos, crianças com dificuldades na escrita não recebem a atenção e os recursos necessários para superar esses desafios, o que pode resultar em um ciclo de

frustração e desmotivação. A formação de professores e a conscientização sobre a disgrafia são fundamentais para que intervenções eficazes possam ser aplicadas, promovendo a inclusão e o desenvolvimento acadêmico de todas as crianças (Pinheiro et al., 2021).

Estudos recentes indicam que, além das abordagens tradicionais, o uso de tecnologias assistivas tem mostrado resultados promissores no apoio a estudantes com disgrafia. Ferramentas como softwares de reconhecimento de escrita e aplicativos de digitação têm ajudado a reduzir a sobrecarga cognitiva associada à escrita manual, permitindo que os estudantes expressem suas ideias de maneira mais fluida e sem a limitação imposta pela dificuldade motora (Ribeiro & Lima, 2022). Isso evidencia a importância da adaptação das práticas pedagógicas e a integração de recursos tecnológicos para promover a equidade no aprendizado.

Ferramentas e Exercícios para Melhorar a Caligrafia

A caligrafia é uma habilidade importante no processo de aprendizagem, pois envolve a coordenação motora fina, a percepção espacial e a memória muscular, além de influenciar diretamente na legibilidade e na fluidez da escrita. Com o advento da tecnologia, a caligrafia manual tem sido cada vez mais negligenciada, porém, o seu aperfeiçoamento continua essencial, especialmente para crianças em fase de alfabetização. Diversas ferramentas e exercícios têm sido desenvolvidos para auxiliar na melhoria da caligrafia, tanto em contextos educacionais quanto terapêuticos. A utilização de diferentes materiais e métodos pedagógicos pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da habilidade de escrita, promovendo a precisão motora e a organização espacial da escrita (Capovilla et al., 2017).

Entre as ferramentas mais comuns para melhorar a caligrafia estão os cadernos pautados, os lápis com grafite macio e as canetas de ponta fina. Os cadernos pautados, por exemplo, ajudam a criança a organizar as letras dentro das linhas, proporcionando uma referência visual que facilita o controle da altura, profundidade e inclinação das letras. Além disso, o uso de lápis de boa qualidade, que se adapta facilmente à pressão exercida durante a escrita, também é fundamental. A utilização de materiais que proporcionam maior

conforto e controle ao escrever contribui para que a criança mantenha a fluidez no movimento e evite desgastes excessivos no braço e na mão. De acordo com Almeida (2018), a escolha do material adequado pode fazer uma diferença substancial no processo de aprendizagem da escrita, especialmente quando se observa que a tensão e o desconforto físico podem prejudicar a qualidade da caligrafia.

Além dos materiais, a prática de exercícios específicos para o fortalecimento da musculatura das mãos e dos dedos é crucial para o desenvolvimento de uma boa caligrafia. Exercícios como o traçado de linhas horizontais, verticais e diagonais ajudam a criança a desenvolver controle motor e precisão nas ações de escrita. Esses exercícios simples, mas eficazes, devem ser feitos de forma repetitiva, sempre respeitando os limites da criança e promovendo o prazer na execução. No entanto, quando se busca um aprimoramento significativo, é necessário incorporar exercícios que envolvam a formação das letras de maneira individualizada, o que permite que a criança desenvolva a memória muscular necessária para reproduzir cada símbolo com clareza e agilidade. Segundo Souza e Oliveira (2019), a repetição é uma técnica fundamental, pois a prática constante facilita a automatização dos movimentos e melhora a percepção do aluno sobre a forma das letras.

Além disso, a adoção de tecnologias como aplicativos e softwares específicos para o treinamento da caligrafia tem se mostrado uma ferramenta inovadora e eficaz. Plataformas digitais, como aquelas que utilizam o reconhecimento de escrita, podem ser integradas aos exercícios tradicionais, permitindo que o aluno receba feedback instantâneo sobre a qualidade de sua caligrafia. Tais ferramentas são particularmente úteis para alunos com dificuldades específicas, como a disgrafia, pois oferecem a possibilidade de monitoramento e ajustes no estilo de escrita, criando um ambiente mais adaptado às necessidades de cada estudante. A interação com essas ferramentas também tende a ser mais motivadora, o que pode incentivar os alunos a praticar com mais regularidade e a desenvolver uma maior confiança nas suas habilidades de escrita (Martins, 2020).
Além do uso de ferramentas e aplicativos, é importante destacar que o ambiente

de aprendizagem deve ser cuidadosamente preparado para fomentar a melhoria da caligrafia. Isso inclui a adoção de uma postura adequada durante a escrita, com a utilização de mesas e cadeiras ajustáveis que favoreçam a ergonomia e a prevenção de tensões físicas, que podem afetar a qualidade da escrita. A postura correta influencia diretamente na eficiência dos movimentos manuais, o que, por sua vez, impacta na legibilidade das letras. A posição das mãos e dos braços deve ser confortável, evitando a sobrecarga nas articulações, o que poderia levar ao cansaço e à perda de precisão. De acordo com Lima e Silva (2019), a incorporação de uma abordagem ergonômica ao ensino da escrita é um fator determinante para o sucesso no processo de aprimoramento da caligrafia.

Em termos de atividades específicas, a realização de ditados e a cópia de textos são atividades pedagógicas que, embora simples, têm um grande impacto no desenvolvimento da caligrafia. A prática de ditados permite que o aluno se concentre na transcrição exata das palavras, desenvolvendo a motricidade fina e a atenção aos detalhes. Já a cópia de textos ajuda a criança a entender a estrutura das palavras e frases, além de reforçar a coordenação entre a leitura e a escrita. Esses exercícios podem ser realizados de maneira gradual, começando com palavras simples e, progressivamente, aumentando o nível de complexidade. Estudos indicam que a realização dessas atividades de forma sistemática pode gerar uma melhoria significativa na legibilidade da escrita, à medida que o aluno adquire maior familiaridade com as formas das letras e com a sua organização no espaço (Ferreira, 2020).

Portanto, a melhoria da caligrafia não depende apenas do uso de ferramentas específicas, mas também de uma abordagem integrada que envolva a prática constante, o uso de tecnologias adequadas e a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento motor. A conjugação de diferentes métodos e a conscientização sobre a importância da caligrafia no processo educativo são fundamentais para promover uma escrita legível e eficiente. Dessa forma, é possível observar progressos significativos na qualidade da escrita manual, com benefícios não só para o desempenho escolar, mas também para o bem-estar do aluno, que se sente mais confiante e capaz em suas habilidades de escrita.

Técnicas de Apoio para Reduzir o Impacto da Disgrafia

A disgrafia é um transtorno de aprendizagem que afeta a habilidade de uma pessoa de produzir escrita legível e fluente, sendo frequentemente observada em crianças, mas também podendo persistir na vida adulta. A principal dificuldade apresentada por indivíduos com disgrafia é a execução de tarefas que envolvem o ato de escrever manualmente, o que impacta diretamente no desempenho acadêmico e na autoestima. As causas da disgrafia são diversas e podem incluir fatores neurológicos, genéticos e motores, que dificultam a coordenação necessária para a execução da escrita. Por isso, técnicas de apoio que visem reduzir o impacto dessa dificuldade têm sido cada vez mais discutidas e aplicadas no contexto educacional e terapêutico. A intervenção precoce é um dos aspectos mais importantes no manejo da disgrafia, uma vez que a identificação e o tratamento adequados podem minimizar as dificuldades e promover a inclusão do indivíduo com transtornos de aprendizagem (Barrera & Pompéia, 2020).

Uma das principais estratégias para reduzir os impactos da disgrafia é o uso de materiais adaptados, como cadernos pautados com espaçamento maior, lápis com grip ou de ponta grossa, que facilitam o controle motor e ajudam a melhorar a legibilidade das letras. O uso de ferramentas que minimizem a tensão nos músculos das mãos e dos dedos pode fazer uma diferença significativa na qualidade da escrita de crianças com disgrafia. Além disso, a adoção de recursos tecnológicos tem se mostrado uma técnica eficaz para apoiar esses alunos.

Aplicativos de reconhecimento de escrita, que convertem a escrita manual em texto digital, e programas de voz para texto têm sido cada vez mais utilizados para reduzir a sobrecarga cognitiva e facilitar a expressão escrita, permitindo que o aluno se concentre no conteúdo e na organização das ideias, ao invés de se preocupar exclusivamente com a execução motora (Ribeiro & Lima, 2022). Essa abordagem tecnológica oferece uma alternativa que respeita as limitações do aluno, ao mesmo tempo que garante o desenvolvimento da sua capacidade de se comunicar por escrito.

Além dos recursos materiais e tecnológicos, o uso de estratégias pedagógicas específicas também pode ser crucial para a redução dos impactos

da disgrafia. O ensino da escrita deve ser adaptado para atender às necessidades dos alunos com esse transtorno, adotando métodos de ensino individualizados que considerem o ritmo e as dificuldades de cada estudante.

Uma das abordagens mais eficazes é a prática repetitiva de movimentos motores que envolvem a escrita, como traçar linhas, círculos e outras formas geométricas, antes de passar para a formação das letras e palavras. Tais exercícios ajudam a fortalecer a musculatura motora fina e a melhorar a coordenação motora necessária para a escrita. Segundo estudos de Capovilla et al. (2017), a prática constante, combinada com feedback imediato sobre a execução das atividades, facilita a aprendizagem e ajuda a reduzir a ansiedade que pode surgir durante a realização da escrita.

Ademais, a adaptação do ambiente de aprendizagem também é uma técnica importante no apoio aos alunos com disgrafia. O espaço de aprendizagem deve ser estruturado para garantir que o aluno tenha uma postura confortável e ergonômica ao escrever, o que pode diminuir o cansaço e aumentar a precisão motora. O uso de mesas e cadeiras ajustáveis, bem como o incentivo a pausas regulares durante a escrita, pode ajudar a melhorar o desempenho desses alunos. Em muitos casos, a sobrecarga física de uma postura inadequada ou de uma escrita prolongada sem descanso pode prejudicar ainda mais a qualidade da caligrafia, exacerbando as dificuldades já enfrentadas pelo aluno com disgrafia (Amorim, 2019). Portanto, a conscientização sobre a importância da ergonomia na educação é fundamental para a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento das habilidades de escrita.

Além das estratégias pedagógicas tradicionais, o apoio psicológico também desempenha um papel crucial no tratamento da disgrafia. A insegurança e a frustração geradas pela dificuldade na escrita podem afetar negativamente a autoestima do aluno, levando a um ciclo de aversão à tarefa de escrever. Nesse sentido, é fundamental que o profissional de educação, em conjunto com psicólogos e terapeutas ocupacionais, ofereça suporte emocional, ajudando o aluno a lidar com a frustração e a desenvolver confiança em suas habilidades. Programas de apoio psicopedagógico que envolvem tanto o fortalecimento das habilidades de escrita quanto o suporte emocional têm mostrado bons

resultados, promovendo não apenas o aprendizado das técnicas de escrita, mas também o bem-estar do aluno (Lima & Silva, 2019). O incentivo constante e a criação de um ambiente de aprendizado acolhedor e compreensivo são essenciais para o sucesso do tratamento da disgrafia.

Além disso, as abordagens interdisciplinares têm se mostrado cada vez mais eficazes no tratamento da disgrafia. A colaboração entre professores, terapeutas ocupacionais, psicólogos e familiares é fundamental para a elaboração de um plano de intervenção que contemple as múltiplas facetas desse transtorno. Essa abordagem integrada permite que as estratégias de ensino e apoio sejam mais bem direcionadas, respeitando as características individuais do aluno e proporcionando um acompanhamento contínuo e personalizado. De acordo com Mello e Barbosa (2018), a articulação de diferentes profissionais é essencial para o sucesso do tratamento, uma vez que a disgrafia afeta aspectos cognitivos, emocionais e motores, exigindo uma intervenção ampla e multifacetada.

Em suma, a aplicação de técnicas de apoio para reduzir os impactos da disgrafia é fundamental para o desenvolvimento da escrita dos alunos com esse transtorno. O uso de materiais adaptados, recursos tecnológicos, estratégias pedagógicas personalizadas, adaptação do ambiente de aprendizagem e apoio psicológico são elementos-chave que, quando integrados de forma eficaz, promovem a inclusão e o sucesso acadêmico. A implementação dessas estratégias, aliada à conscientização sobre a natureza da disgrafia e a importância da intervenção precoce, pode ajudar a minimizar as dificuldades dos alunos e a promover um ambiente de aprendizado mais justo e equitativo.

Considerações finais

As considerações finais sobre as intervenções educacionais para alunos com disgrafia destacam a importância de abordagens personalizadas e integradas para enfrentar as dificuldades que surgem com esse transtorno. Ao longo do texto, foi possível observar que a disgrafia não é apenas um desafio motor, mas também envolve uma complexa interação entre aspectos cognitivos,

neurológicos e ambientais. Portanto, a implementação de estratégias eficazes requer um olhar atento para as múltiplas facetas que compõem a aprendizagem da escrita, bem como uma combinação de recursos materiais, tecnológicos e pedagógicos. A identificação precoce da disgrafia é fundamental para permitir intervenções adequadas, minimizando o impacto nas habilidades acadêmicas e emocionais do aluno.

A utilização de ferramentas adaptadas, como cadernos pautados com espaçamento maior ou lápis com grip, tem mostrado ser eficaz na melhoria da qualidade da caligrafia. Esses materiais ajudam a reduzir a tensão motora e proporcionam maior controle durante o ato de escrever, fatores cruciais para a progressão da escrita legível e fluente. O uso de tecnologias assistivas, como aplicativos de reconhecimento de escrita e programas de voz para texto, também tem se revelado uma estratégia valiosa. Essas ferramentas permitem que os alunos se concentrem no conteúdo da escrita, sem a sobrecarga cognitiva imposta pelas dificuldades motoras, promovendo um ambiente mais inclusivo e acessível ao aprendizado.

No entanto, as estratégias de apoio não devem se limitar ao uso de materiais e tecnologias. É essencial que o ambiente de aprendizagem seja ajustado para favorecer a postura ergonômica e a saúde física dos alunos. A adoção de mesas e cadeiras ajustáveis, bem como a promoção de pausas regulares, pode aliviar a sobrecarga muscular, permitindo que o aluno se concentre melhor na execução das tarefas de escrita. Além disso, práticas pedagógicas adaptadas, como a repetição de exercícios motores e o ensino individualizado, são fundamentais para o fortalecimento das habilidades motoras finas necessárias para a escrita, com o objetivo de reduzir a frustração e aumentar a confiança do aluno.

O papel do apoio psicológico também não pode ser subestimado. A insegurança gerada pelas dificuldades na escrita pode afetar negativamente a autoestima do aluno, criando um ciclo de aversão e desmotivação. Nesse sentido, é imprescindível que os profissionais de educação trabalhem de forma colaborativa com psicólogos e terapeutas ocupacionais, oferecendo suporte emocional contínuo. Essa abordagem holística, que inclui tanto o desenvolvimento das habilidades motoras quanto o cuidado psicológico, é essencial para o sucesso do tratamento e para o bem-estar do aluno.

Em suma, as intervenções educacionais para alunos com disgrafia exigem um esforço conjunto entre educadores, terapeutas e familiares para garantir que o aluno receba o suporte necessário em todas as esferas de seu aprendizado. O tratamento deve ser multifacetado, levando em conta as necessidades específicas de cada aluno e utilizando diferentes abordagens para promover a inclusão e o sucesso acadêmico. A conscientização sobre as dificuldades relacionadas à disgrafia, aliada ao uso de estratégias pedagógicas adaptadas, tecnologias assistivas e apoio emocional, é fundamental para ajudar esses alunos a superarem os obstáculos que enfrentam na aprendizagem da escrita. Com isso, será possível não apenas melhorar a qualidade da escrita, mas também fortalecer a autoestima e garantir um ambiente mais justo e equitativo para todos.

Referências

ALMEIDA, R. S. Caligrafia: desafios e estratégias para o desenvolvimento da escrita. Revista Brasileira de Psicopedagogia, v. 34, n. 3, p. 227-239, 2018.

AMORIM, M. L. Dificuldades de aprendizagem e a disgrafia: abordagem neuropsicológica. Revista Brasileira de Psicologia e Educação, v. 23, n. 2, p. 105-116, 2019.

BARRERA, C.; POMPÊIA, S. Disgrafia e transtornos de escrita: uma revisão crítica. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 36, n. 1, p. 78-85, 2020.

CAPOVILLA, F. C.; CARVALHO, S. A.; ALMEIDA, R. M. A caligrafia como processo de aprendizagem: implicações para a educação. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 2, p. 190-202, 2017.

FERREIRA, T. A. A influência dos exercícios motores no desenvolvimento da caligrafia. Revista de Psicologia da Educação, v. 42, n. 1, p. 113-122, 2020.

LIMA, F. A.; SILVA, E. T. Ergonomia e suas implicações no ensino da escrita manual. Cadernos de Psicologia Educacional, v. 25, n. 1, p. 59-73, 2019.

MELLO, E. A.; BARBOSA, L. L. A relação entre dislexia e disgrafia no desenvolvimento da escrita. Cadernos de Psicologia Escolar e Educacional, v. 22, n. 3, p. 265-274, 2018.

PINHEIRO, R. L.; GOMES, F. L.; SANTOS, L. T. O impacto da prática pedagógica nas dificuldades de escrita: uma análise da disgrafia no ensino fundamental.

Revista de Educação Inclusiva, v. 24, n. 2, p. 112-126, 2021.
RIBEIRO, T. A.; LIMA, S. B. Tecnologias assistivas no apoio à escrita de alunos com disgrafia. Revista Brasileira de Tecnologia Educacional, v. 15, n. 4, p. 45-58, 2022.
SOUZA, M. A.; OLIVEIRA, L. P. Exercícios práticos para o desenvolvimento da caligrafia em crianças. Revista de Educação Infantil, v. 21, n. 2, p. 78-91, 2019.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO

CINDILÉIA GOMIDES ALVES DO AMARAL DA SILVA

Resumo

Neste projeto será abordado a questão étnico-racial nas escolas de educação infantil. A pesquisa foi realizada no CEI conveniada Paróquia São Mateus Apóstolo, com intuito de demonstrar como essa questão é trabalhada com as crianças de 0 a 3 anos e 11 meses.

Palavras-chave: Educação; Inclusão; Criança.

Introdução

Abordar esse tema na educação infantil e de extrema importância pois é justamente nesta fase que ocorre a formação de caráter e educação social e interacional.

“ O sucesso escolar está ligado a uma boa formação. E esse sucesso depende muito da relação que a criança tem com a escola”. Destaca o sociólogo Valter Roberto Silvério, do núcleo de estudo afro-brasileiro da Universidade Federal de São Carlos.

No Brasil, as estatísticas refletem essa realidade: os negros são 45,5% da população, mas tem nível de escolaridade menor que os brancos. Com essas informações fica o questionamento: Todos somos iguais (pergunta) .... Como trabalhar essa questão na educação infantil (Pergunta). Vamos descobrir!

Objetivo geral

Compreendemos o tema proposto e através da necessidade de trabalhar na educação infantil o outro como diferente, respeitar as diferenças, o desenvolvimento humano e a construção social para analisarmos como tema de fato trabalhar.

Justificativa

Levando em consideração quase metade da população (mais precisamente 45,5%) são negras, devemos dizer que sim, infelizmente o racismo existe, isso se torna gritante no mercado de trabalho, onde 34% da população negra de sentir que perdeu vagas devido a sua cor.

Deste modo trabalhar as diferenças na educação infantil é de extrema importância. De fato nessa fase a criança está aprendendo o funcionamento do mundo e de tudo ao seu redor, por isso torna-se mais fácil ensina-las, a mudança da sociedade começa pelas nossas crianças, dito isso, tornasse assim o tema mais importante a ser trabalhado.

Referencial Teórico

A construção do projeto político pedagógico estará voltada para responder as seguintes questões:

A escola trabalha o étnico racial?

Na resposta a essas questões estaremos nos baseando nas seguintes referenciais teórico.

- A menina bonita do laço de fita. Da autora Ana Maria Machado.

A construção desse projeto político pedagógico alicerçará as bases para o desenvolvimento de uma proposta educacional em qual a autora Ana Maria Machado, menina de raça, cor e etnia.

Através de uma linguagem familiar e simples, fácil de discutir e extremamente importante para o aprendizado sobre cidadania.

O enredo do livro “O cabelo do Dendê” apresenta uma criança afrodescendente que questiona o porquê de seu cabelo ser cacheado, deste modo que ela deseja saber a origem de tantos cachinhos, pois ela joga para um lado e para o outro e eles não ficam. De acordo com Gomes (2003), o cabelo é um dos elementos que compõem a identidade negra, um símbolo desta cultura. No entanto, as representações estéticas não aceitam na sociedade poder anular as diferenças, de maneira que o negro deve se apresentar de uma forma mais aceitável,

Apresentação do Campo/Breve Histórico

O CEI conveniada Paróquia São Mateus Apóstolo no bairro de São Mateus, cidade de São Paulo, atende atualmente 210 crianças na faixa etária de 0 a 3 anos e

11 meses, crianças essas oriundas de famílias muito carentes, moradores do próprio bairro.

Esta Organização iniciou seus trabalhos por volta de 1974, quando uma pessoa da comunidade percebeu a necessidade que as mães tinham de trabalho e não tinham onde deixar seus filhos, ela começou a atender e cuidar dessas crianças em sua própria casa, mesmo sem ser remunerada financeiramente, com o passar do tempo ela levou este problema à comunidade, onde cederam o espaço nas dependências da Igreja para ela continuar a cuidar dessas crianças, a procura pelo atendimento foi aumentando a cada dia e em 26/10/1979 a comunidade se reuniu e firmou convênio com a Prefeitura do Município de São Paulo, sendo fundada assim a CEI conveniada Paróquia São Mateus Apóstolo, mantendo sempre um trabalho de cunho educativo tanto com as crianças como com as famílias das mesmas. Com convênio para 190 crianças.

Em dezembro de 2002, a organização assumiu um novo equipamento, localizado na mesma região de São Mateus, porém no Distrito do São Martinho, no Jardim São Martinho. O CEI Jardim São Martinho atende 160 crianças na faixa etária de zero a seis anos.

Em 01 de agosto de 2003 houve a abertura de um novo CEI na faixa etária de dois a cinco anos, tendo um convenio para 60 crianças, sendo que este equipamento foi uma conquista do Orçamento Participativo de 2001, este núcleo recebeu o nome de CEI Além do arco-íris. Todos os CEI's possuem um convênio com a SME (Secretaria Municipal de Educação).

No ano de 2005 a Organização iniciou um trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua, esses adolescentes geralmente residem na região de São Mateus**.** Este Projeto recebeu o nome construindo um novo sonho é financiado pelo FUMCAD.

No mesmo ano foi inaugurado o Centro de Referência da Criança e do Adolescente de São Miguel Voltando Pra Casa este trabalho é desenvolvido junto à vara da infância e juventude e atende crianças e adolescentes na faixa etária de zero a dezessete anos e onze meses em situação de risco, este convênio é firmado com a SMADS (Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social) abrangendo a região de São Miguel, São Mateus, Itaim Paulista e Jardim Romano.

No início de 2006 a Organização assumiu um novo equipamento, um trabalho muito importante para a região da Cidade de São Mateus o Núcleo de Serviços com Albergue Semeando Cidadania traz uma nova vivencia para os adultos em situação de rua onde eles podem exercer o resgate de sua cidadania, este equipamento também possui convênio com SMADS.

No mês de Julho de 2006 a Organização iniciou um novo trabalho o Centro de Referência da Criança e do Adolescente da Penha Santa Luzia realiza o mesmo trabalho que o de Itaquera voltado para crianças e adolescentes em situação de risco, sua área de atendimento abrange, Penha, Cangaíba, Cidade líder, Vila Matilde e outras regiões conforme os encaminhamentos da vara da infância e juventude da região.

Obs.: O CEI conveniada Paróquia São Mateus Apóstolo, foi o primeiro serviço da Entidade em São Mateus.

Escola

C.E.I conveniada da Paróquia São Mateus Apóstolo

R. Ângelo, de Cândia, 1220 - Cidade São Mateus, São Paulo - SP, 03958-000

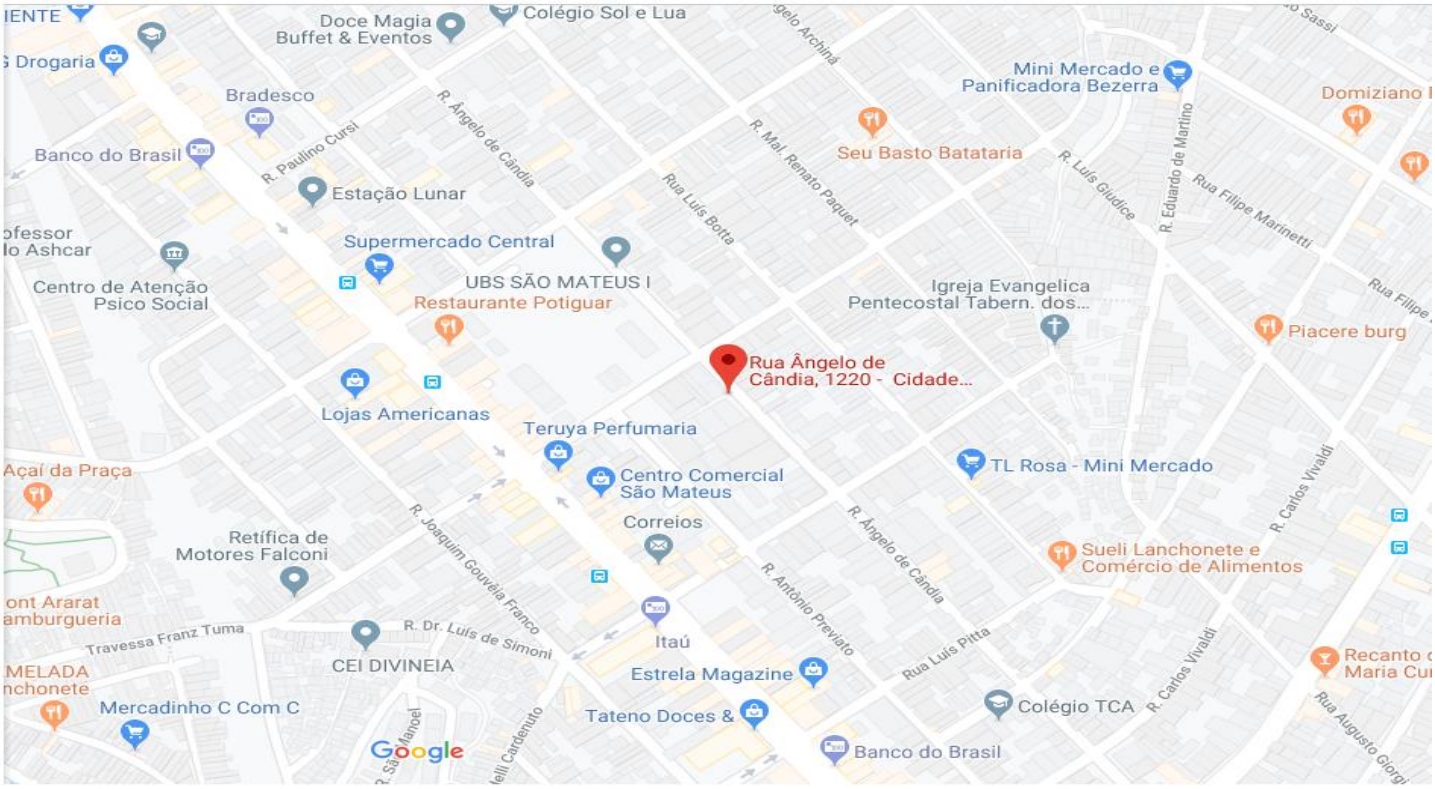
https://maps.app.goo.gl/tzXeh5XoAyH2drMu8

DRE São Mateus

Fachada :

Atrás :

Mapa :



NUMEROS:

- Alunos: 210
- Funcionários: 34
- Professores: 22
- Gestão: 4
- Sala de aula: 9
- Biblioteca e refeitório: 1

Proposta pedagógicas

2.1- As diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2° É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

§ 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

(*) Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

§ 5º As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

§ 6º É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I - Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

II - Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

III - Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV - Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V - Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes

linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

I - A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

II - A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

III - A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

IV - A estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

V - O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;

VI - As deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;

VII - A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades / super dotação;

VIII - A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afro descendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

IX - O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

X - A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

§ 2º Garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade, as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem:

I - Proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;

II - Reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;

III - Dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;

IV - Adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.

§ 3º **-** As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

I - Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

II - Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;

III - Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;

IV - Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;

V - Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II - Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III - A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV - Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V - A não retenção das crianças na Educação Infantil.

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

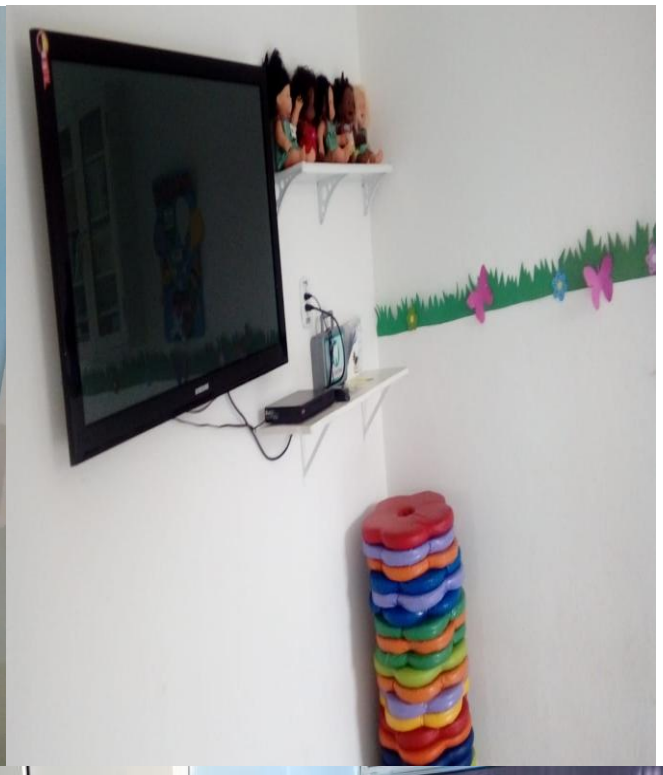
Art. 12. Cabe ao Ministério da Educação elaborar orientações para a implementação dessas Diretrizes.

Art. 13. A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, especialmente a Resolução CNE/CEB nº 1/99.

Muros e paredes

CANTIGAS
DE RODA
MGIB

Biblioteca e sala de vídeo.



Sala de aula

Pátio/Refeitório

Brinquedoteca

Flora

Cada Grupo
Arabella

Espaço externo

Raio X da Escola.

Foi realizado um projeto no CEI Paróquia São Mateus Apóstolo através da Professora Adriana Gomes onde foi abordado um tema sobre etnia racial.

- Minigrupo 2 – faixa etária de 03 anos e 11 meses de idade.

Objetivo

- Perceber o outro como diferente e respeitar as diferenças

PROJETO – PASSO A PASSO

1. Momento vídeo: Normal é ser diferente! Grandes pequeninos Jair Oliveira - https://www.youtube.com/watch?v=oueAfq_XJrg

2. Momento roda: Conversas sobre os tons de pele. A professora inicia falando para os alunos qual era o tom de pele dela e eles começaram a falar ‘’ Tia Adriana, a bárbara é da sua cor’’ logo começaram a falar sobre seus cabelos afirmando serem iguais ao da professora e em seguida, ela iniciou um diálogo entre eles, sobre a cor dos olhos, cabelos, pele, se eram gordos ou magros e etc. Pois o objetivo era estimular o respeito e a autoestima deles.

3. Momento descontração: A professora Adriana colocou uma música, o mesmo que foi passado no vídeo onde diz que o normal é ser diferente; as crianças gravaram bem e cantaram o refrão. No meio da cantoria, ocorreu uma intervenção da professora onde ela dizia que ninguém é igual a ninguém, mas que nada importava, porque todo mundo se gostava. No final, a professora explicou que cada um é diferente e temos que respeitar, pois todos nós somos lindos e temos nosso próprio valor.

4. Momento história: É contada para as crianças a história da Menina bonita do laço de fita, uma boneca negra de olhos encantados, logo as crianças pediram para apresentar porque queria participar da história, a prof. chamou a aluna Barbara para representar a menina da história e todos ficaram encantados.

5. Conclusão: No final de todo o projeto a prof. Adriana realizou uma peça teatral onde as protagonistas eram as próprias crianças onde cada criança representava um personagem da história para assim, saberem que o normal é ser diferente.

Conclusão

Considerando que o tema é de extrema importância na educação infantil, é significativo para o desenvolvimento humano, na formação da personalidade e na construção. sendo assim compreendemos que o docente deve está altamente qualificado para o desenvolver esses recursos de forma mais vantajosa em sala de aula. Considerando os conteúdos previstos nos livros menina bonita dos laços de fita, cabelo de Lelê.

Sendo trabalhado nos primeiros anos de vida e com a esperança de promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação desde muito pequenas possa se auto conhecer e conhecer os diferentes valorizando as diferenças.

Referências Bibliográficas

http://www.uniararas.br/revistacientifica/_documentos/art.021-2016.pdf

https://www.youtube.com/watch?v=oueAfq_XJrg

OS DESAFIOS DO ENSINO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, EM CONTEXTO EMERGENCIAL, FRENTE À PANDEMIA DA COVID-19

LAIS GABRIELLY MEDEIROS GARRIDO

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os principais desafios do ensino a distância na educação infantil, frente a pandemia da Covid-19, visando, através da pesquisa bibliográfica com objetivo exploratório, focada nos conceitos bases de educação a distância e educação infantil, explicitar as dificuldades vivenciadas pelas escolas de educação infantil na adaptação de atividades para o ensino a distância no contexto emergencial. Para tanto serão considerados, ao longo do artigo, alguns autores que abordam os temas pesquisados, sendo MAIA, MATTAR e COSTA, no embasamento sobre a educação a distância, ABRAMOWICZ, HENRIQUES e OSTETTO, sobre a educação infantil, além de PASINI, CARVALHO e ALMEIDA, no que diz respeito a atual realidade da educação a distância em contexto emergencial. Por intermédio deste estudo, buscarei refletir sobre os desafios deste período e sua importância para o futuro da educação a distância.

Palavras-chave: Educação a distância, educação infantil, pandemia.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema os desafios enfrentados no ensino a distância quando aplicado na educação infantil, em contexto emergencial ocasionado pela pandemia da Covid-19, este tema foi escolhido como objeto de pesquisa dado ao cenário atual da educação no Brasil, considerando o contexto, que ocasionou mudanças drásticas e significativas na educação do país, sendo fundamental a reflexão sobre os impactos e aprendizados adquiridos após a necessidade imediata da implementação desta forma de educação a distância emergencial, considerando a importância do tema na atualidade e a propagação dos conceitos de educação a distância na sociedade brasileira neste contexto.

Para início desta pesquisa, partimos da pergunta problema: Quais são os principais desafios do ensino a distância na educação infantil, em contexto emergencial, frente a pandemia da Covid-19? Com o intuito de averiguar e investigar a aplicabilidade da educação a distância na educação infantil em contexto de pandemia, pesquisando os conceitos básicos da educação a distância, as características fundamentais da educação infantil, as ações de ensino remoto nesta fase de ensino durante a pandemia da COVID-19 para, finalmente, refletir sobre os desafios deste período e sua importância para o futuro da educação a distância.

As hipóteses levantadas no início desta pesquisa são: 1) Supõe-se que as ações de ensino a distância no contexto da pandemia esbarram em diversas barreiras sociais e culturais no que diz respeito a compreensão social da importância e da metodologia da educação infantil; 2) Assim como que a educação infantil a distância requer maior envolvimento dos adultos, pois as crianças nesta fase escolar não possuem autonomia para se conectarem aos meios tecnológicos, nem para realizar de forma autônoma as propostas de ensino a distância; 3) Acredita-se também que o contexto de educação a distância na pandemia exigiu um estreitamento das relações entre professores e alunos, escola e família, demonstrando na pratica a importância desta relação próxima e dos diálogos entre escola e família para o desenvolvimento infantil; 4) E que, a metodologia da educação infantil, mesmo que a distância, não pode se distanciar das ações coletivas, afetivas, participativas e que exigem contato próximo e acompanhamento atento.

Para realização deste estudo, será feita uma pesquisa bibliográfica com objetivo exploratório, visando explicitar as dificuldades vivenciadas pelas escolas de educação infantil na adaptação de atividades para o ensino a distância no contexto emergencial, para tanto, ao longo do artigo são considerados alguns autores que abordam a educação a distância, como por exemplo MAIA, MATTAR e COSTA, também aqueles que abordam a educação infantil, como ABRAMOWICZ, HENRIQUES e OSTETTO, além de considerar os principais debates e artigos sobre a atual realidade da educação a distância em contexto emergencial, como as publicações pela organização Todos Pela Educação e os autores PASINI, CARVALHO e ALMEIDA.

2. DESENVOLVIMENTO

Educação a distância

A educação a distância é uma modalidade de ensino muito importante e atual, com relação a sua definição, Maia e Mattar afirmam que “A EaD é uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação.” (2007, p. 6)

Já para o autor Costa (2017, p. 60), a educação a distância corresponde a uma “[...] modalidade de educação efetivada através do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs), em que professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo [...]”, sendo assim, podemos observar que as definições dos autores se assemelham.

Ademais, os autores Maia e Mattar reforçam, também, que:

> Em geral, a sigla EaD é aplicada a atividades de ensino e aprendizagem em que o aluno e professor estão separados fisicamente o que as distinguem, por exemplo, do ensino presencial. Em EaD ocorre uma separação geográfica e espacial entre o aluno e o professor, e mesmo entre os próprios alunos, ou seja, eles não estão presentes no mesmo lugar, como no caso do ensino tradicional. A EaD prescinde, portanto, da presença física em um local para que ocorra educação. (2007, p. 6)

Portanto, temos a compreensão de que a modalidade EaD é uma forma de ensino remota, na qual os espaços de aprendizagem são diversificados, não

exigindo a presença física nem se limitando a contextos temporais e geográficos, permitindo uma maior autonomia e adaptação dos contextos de aprendizagem às necessidades dos educandos.

Além destas definições abordadas, os autores apresentam, também, outra possibilidade, “Em muitos casos, a EaD é mesclada com encontros presenciais; quando os encontros presenciais são constantes, costuma-se chamar esse modelo de educação semipresencial.” (Maia; Mattar, 2007, p. 6), entretanto no desenvolvimento deste, teremos o enfoque no modelo de educação integralmente a distância.

Quando falamos sobre educação a distância, devemos considerar suas características e diferenças do ensino presencial como, por exemplo, a questão temporal, que é marcada principalmente pela diferenciação do tempo real para o tempo virtual, sobre esta separação temporal as autoras Carlini e Tarcia afirmam:

> Além da separação física, professores e alunos também podem experimentar uma separação temporal nos cursos ou disciplinas oferecidos na modalidade a distância. Tal separação permite que o aluno estude e realize suas atividades sem que necessariamente o professor/tutor esteja no mesmo instante participando do processo. Em função dessa separação temporal, o aluno tem maior flexibilidade de horário para organizar seus estudos e suas tarefas. (2010, p. 6)

Ainda sobre a diferenciação entre estas formas de tempo no ensino a distância, os autores Maia e Mattar abordam que, “O tempo virtual, entretanto, ao contrário do tempo real, que mede as aulas presenciais, pode ser controlado pelo aluno em EaD. O tempo virtual difere sensivelmente do tempo real [...] (2007, p. 7)”, desta maneira, os autores reforçam a importância de se considerar as especificidades do tempo virtual, respeitando e superando conceitos que estão mais atrelados ao tempo real como, por exemplo, os conceitos de horas-aula e a comunicação síncrona, pois assim como os autores afirmam “[...] insistir em atividades síncronas significa insistir no tempo presencial, em que todos precisam estar presentes nos mesmos horários, enquanto a EaD possibilita a comunicação deferida.” (2007, p. 7)

Esta comunicação deferida, por sua vez, está atrelada também ao respeito do tempo de aprendizagem dos alunos, pois segundo Maia e Mattar, “os seres humanos progridem em ritmos próprios e, muitas vezes, bastante diferentes uns dos outros no processo de aprendizagem.” (2007, p. 7). Sendo assim, através desta reflexão sobre os diferentes tempos em contexto de educação a distância, podemos observar que esta modalidade de ensino permite que o tempo seja adaptado e moldado a realidade e necessidade de ensino de cada aluno, permitindo maior autonomia e controle deste sobre o seu aprendizado.

Apesar das diversas características positivas deste modelo de ensino já apresentadas, é importante também considerar que a distância física e temporal precisa ser superada quanto a interação e ao envolvimento de professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, “Para superar a distância entre alunos e professores, no tempo e no espaço, a EaD utiliza-se de diversas

ferramentas de comunicação. A relação entre alunos e professores, portanto, passa a ser mediada pela tecnologia.” (Maia; Mattar, 2007, p. 8)

Ao longo dos anos e dos avanços tecnológicos a educação a distância passou a vivenciar diferentes possibilidades em diferentes plataformas e meios de comunicação digital, como o citado por Maia e Mattar (2007, p. 8) “[...] podem-se desenvolver projetos de EaD com vários suportes, por exemplo telefone, radio, áudio, vídeo, CD, televisão, e-mail, tecnologias de telecomunicações interativas, grupos de discussão na internet etc.”.

Estas tecnologias diversificas permitem diferentes níveis de interação, diálogo e participação, ampliando ao longo do tempo as possibilidades de vivencias variadas no contexto de EaD, assim como ressaltam “O que mudou com as novas mídias é que alunos e professores têm a possibilidade de interação, e não apenas de recepção de conteúdo.” (Maia; Mattar, 2007, p. 8)

Sobre estas tecnologias, Carlini e Tarcia afirmam que:

> É importante destacar ainda que os mecanismos de tecnologia da informação e da comunicação, em especial os ambientes virtuais de aprendizagem, nos permitem realizar um atendimento diferenciado, chegando quase a um atendimento individualizado para nossos alunos [...] (2010, p.10)

Ademais, os autores reforçam também a importância de considerar as concepções de Paulo Freire sendo que, ao pensar o ensino da distância, se inclua a comunicação como um ponto fundamental, possibilitando o diálogo entre professores e alunos, afirmando também que, “[...] muitos autores consideram que a ideia de interação deve fazer parte do conceito de EaD.” (2007, p. 9). Sobre esta perspectiva, afirmam sobre Paulo Freire:

> Para ele, a educação requer a interação cara a cara entre estudante e professor. O campus é essencial na formação do estudante pela identificação que se estabelece entre o aluno e o local, entre o aluno e os colegas de classe, e assim por diante. (Maia; Mattar apud Paulo Freire, 2007, p.11)

Entretanto, os autores falam também que existem os modelos de educação a distância que privilegiam a autonomia e independência dos alunos, considerando as atividades assíncronas indispensáveis, dado a este cenário, afirmam que “o grau de combinação entre atividades individuais e em grupo, para muitos, define a educação a distância.” (Maia; Mattar, 2007, p.9)

Os autores reforçam que a separação dos professores e alunos no contexto do ensino a distância afeta o processo de aprendizagem, pois a distância temporal e física proporciona o surgimento de um novo contexto de aprendizagem diferente do vivenciado nas aulas presenciais, criando um espaço do qual o autor afirma “Esse novo espaço, criado pela EaD, pode ser denominado ‘distância transacional.’” (2007, p. 15).

Ainda neste contexto Maia e Mattar afirmam que:

> As novas tecnologias geram, sem dúvida, maior interação de professores e alunos, e mesmo entre os próprios alunos, possibilitando justamente a combinação da flexibilidade da interação humana com a independência no tempo e no espaço [...]. (2007, p.9)

Sendo assim, reforçam também que:

> O sucesso do ensino a distância depende da criação, por parte da instituição e do instrutor, de oportunidades adequadas para o diálogo entre professor e aluno, bem como de materiais didáticos adequadamente estruturados. Com frequência isso implicara tomar medidas para reduzir a distância transacional através do aumento do diálogo com o uso de teleconferência e do desenvolvimento de material impresso de apoio bem estruturado. (2007, p. 16)

Pode-se observar que o sucesso do ensino a distância depende de muitos fatores e contextos que exigem adaptações e reflexões complexas e aprofundadas sobre a realidade de cada situação, pois assim como apontam os autores “[...] o que é adequado varia de acordo com o conteúdo, o nível de ensino e as características do aluno, e principalmente com a sua autonomia.” (Maia; Mattar, 2007, p. 16)

Em síntese, a educação a distância é uma modalidade rica em oportunidades e experiências positivas para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, entretanto, os autores Maia e Mattar (2007, p. XIII) abordam em seu texto que muitos autores e pesquisadores da EaD ponderam sobre a importância de mais estudos teóricos e atuais, pois a teoria pedagógica e metodológica é fundamental para o bom desenvolvimento do EaD, reforçando que:

> As decisões em EaD não podem ser tomadas simplesmente na base da metodologia da tentativa-e-erro é necessária uma base teórica sobre a qual se fundamentem as decisões sociais, políticas, financeiras e didáticas relacionadas à educação a distância. (2007, p.XIV)

Sendo assim, podemos observar de forma clara a necessidade de metodologia bem pensadas e fundamentadas para o sucesso das ações escolares, até mesmo nas ações do ensino a distância.

Educação infantil

A educação infantil é uma etapa da educação básica que passou por diversos avanços históricos e culturais ao longo dos anos, como a Constituição Brasileira de 1988, que modificou a realidade da educação infantil ao torná-la um dever do estado e direito da criança o que, por sua vez, possibilitou uma mudança fundamental para a concepção de infância, como aponta Rau:

> Tal concepção de infância está direcionada para uma ação pedagógica que considera a criança como um ser histórico e social, contrária à educação compensatória, que responsabiliza a escola pela resolução de problemas sociais como a miséria. (RAU, 2012, p.25)

Tal definição por parte da Constituição representou grande avanço para a educação infantil, pois "A educação infantil passou a ser subordinada à área da educação, o que representou um significativo avanço na superação de seu aspecto assistencialista;" (RAU, p.25). Estes avanços foram ainda mais enriquecidos com a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) em 20 de dezembro de 1996, que tornou a educação infantil parte integrante da Educação Básica abordando, entre outros aspectos, a formação integral da criança e organizou a etapa da educação infantil em duas etapas, como o citado por Rau:

> A educação infantil foi organizada em duas modalidades, apontadas pelo art. 30 da LDBEN/1996, sendo que a primeira, direcionada a crianças de 0 a 3 anos de idade, pode ser oferecida em creches ou entidades equivalentes. A segunda, para as crianças de 4 a 6 anos de idade, deve ser oferecida em pré-escolas. (RAU, 2012, p. 28)

Diversos foram os avanços após estes dois importantes documentos, como a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais, que nortearam as ações e reflexões sobre o papel desta fase escolar e a importância da garantia da qualidade deste ensino. Rau reforça que:

> As diretrizes apontam o trabalho com as crianças de creche e pré-escola, norteando as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, e destacam a articulação entre as ações de educação e cuidado. O documento normatiza as práticas pedagógicas que envolvem o educar e o cuidar de crianças nas instituições de educação infantil, que devem incluir também a relação com as suas famílias, como forma de garantir a todos os sujeitos envolvidos a cidadania plena. (RAU, 2012, p.32)

Ademais, uma importante definição apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, é a definição de criança, apontada como centro do planejamento, dada como:

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

Em 2018, surge um importante documento que, em caráter normativo, define aprendizagens essenciais para os alunos de toda educação básica brasileira, denominado de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traz em seu desenvolvimento conhecimentos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidas por todos os estudantes durante a trajetória pela educação básica, além de conceitos importantes como os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, que são descritos na BNCC (2018, p.38) como sendo:

- **Direito a conviver:** com adultos e crianças, considerando diferentes linguagens e formas de expressão, com o intuito de proporcionar autoconhecimento e o respeito ao outro e a diferentes culturas e modos de vida.
- **Direito a brincar:** em diferentes espaços e contextos, com adultos e crianças, ampliando e desenvolvendo seus conhecimentos culturais e sua imaginação, favorecendo as relações sociais, a criatividade, a expressão e compreensão de seus sentimentos e necessidades corporais e sensoriais.
- **Direito a participar:** de forma ativa, exercendo seu protagonismo ao participar e decidir sobre as ações, brincadeiras e rotinas realizadas no espaço escolar, desenvolvendo através do uso de diversas linguagens e formas de expressão a sua habilidade de escolher, expressar e se posicionar frente as decisões coletivas e pessoais.
- **Direito a explorar:** os espaços e contextos educacionais, se movimentando e expressando através de sons, gestos, formas, cores, palavras, entre outros,

favorecendo a compreensão das emoções, das relações estabelecidas, das histórias contadas e vivenciadas, conhecendo os elementos da natureza e ampliando seu contato com a cultura e suas produções, artísticas, cientificas, tecnológicas e gráficas.

- **Direito a expressar:** por meio do diálogo, da escrita e de diferentes formas de expressão, sendo considerado um sujeito com necessidades, sensibilidades e criatividade, expressando seus sentimentos, emoções, angústias, opiniões e questionamentos.
- **Direito a conhecer-se:** de forma a construir identidade pessoal e coletiva, por meio do convívio social e cultural, favorecendo a visão positiva de si mesmo e de pertencimento aos grupos em que convive, através de vivencias sobre autocuidado, brincadeiras e interações realizadas tanto no espaço escolar quanto em contextos familiares e coletivos.

Ao refletir sobre estes direitos de aprendizagem, pode-se observar o surgimento de um conceito mais amplo de criança, que apresenta também a necessidade do olhar pedagógico atento e intencional, como o descrito na BNCC:

> Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BNCC, 2018, p.38)

Dado a esta necessidade apontada pela BNCC, no que diz respeito a intencionalidade das práticas pedagógicas, é importante considerar a fala da autora Rau, que reforça:

> à educação infantil precisa estar atenta a todas as necessidades das crianças e, nesse âmbito, essas instituições não podem ser apenas locais onde os pais deixam seus filhos no período em que trabalham. A creche e a pré-escola precisam concretizar a sua função pedagógica. (RAU, 2012, p.30)

Sendo assim, quando pensamos no papel das instituições de educação infantil para o pleno desenvolvimento das crianças, devemos também considerar a importância da parceria entre a escola e as famílias, assim como aborda Rau:

> A família é, contudo, fundamental para a segurança emocional da criança quando ela passa a frequentar a escola de educação infantil. Também é importante a comunicação entre a família e os professores, pois é nessa fase que a criança começa a assumir diferentes papéis e gradualmente vai incorporando outros. (RAU, 2012, p.22)

Assim como citado, é através das interações e vivencias das escolas da infância que as crianças despertam para conhecimentos e conceitos essenciais para sua vida dentro da sociedade, aprendendo através das brincadeiras, diálogos e interações com colegas e professores, é no espaço escolar que esta criança é convidada a discutir e interagir, aprendendo e desenvolvendo hábitos e atitudes de autonomia. Além disso, a autora afirma também que:

> Outro aspecto sobre a criança na escola de educação infantil que envolve a relação com a família é que nem sempre existe concordância entre as duas instituições (escola e família) quanto à educação dos pequenos, como o acesso aos programas de televisão e a reflexão sobre os temas e assuntos que sejam coerentes e adequados às necessidades das crianças. (RAU, 2012, p.23)

Sendo assim, pode-se constatar que a família possui um papel imprescindível para o desenvolvimento das crianças em fase de educação infantil, mas sua compreensão sobre a importância desta etapa de ensino, por vezes, é mediada pelas condições sociais da família, pois assim como a autora afirma

> [...] as condições sociais das famílias influenciam na percepção de suas responsabilidades perante a infância. Situações como trabalho infantil, abandono, privação cultural, más condições de higiene pessoal, sanitárias e alimentares, falta de tempo para a reflexão sobre valores e o convívio em sociedade, entre outras tantas, servem de obstáculos no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil. (RAU, 2012, p.23)

Ademais, fica evidente a necessidade de mediações constantes visando a manutenção da relação próxima entre pais e escola, que vão além do contexto escolar e envolvem também as relações sociais e culturais, evidenciando a necessidade da compreensão coletiva sobre a importância da educação infantil, pois o sucesso das ações intencionais realizadas por professores e alunos, assim como o atendimento aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimentos nesta fase da educação básica estão estritamente ligados a parceria, ao diálogo e a participação ativa das famílias no contexto escolar, pois, assim como afirma Silva (2019) “Todos, família, aluno e escola, precisam unir-se a fim de ensinar, educar, formar e proporcionar conhecimentos, e capacitar o aluno para ser inserido na sociedade.”

Educação a distância na educação infantil em tempos de pandemia

Em março de 2020 a educação no Brasil sofreu uma grande mudança, a pandemia do coronavírus, modificou todas as relações e contextos sociais, sobre este período, o parecer homologado pelo CNE n. 5/2020 contextualiza:

> A OMS declarou, em 11 de março de 2020, que a disseminação comunitária da COVID-19 em todos os Continentes a caracteriza como pandemia. Para contê-la, a OMS recomenda três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social. (CNE, 2020, p.1)

Devido a necessidade de isolamento como medida de proteção e combate ao vírus, as escolas tiveram que ser fechadas adotando o ensino a distância como solução emergencial para todas as etapas de ensino da educação básica, assim como afirmam as autoras Pasini, Carvalho e Almeida (2020) “A dor causada pela perda de pessoas, o afastamento, o isolamento social, causaram uma desestruturação no sistema regular e presencial de ensino.” Sobre este cenário, Ribeiro e Clímaco afirmam:

> As redes de ensino passaram, portanto, a tentar se mobilizar. Primeiramente, as privadas, por já terem uma estrutura educativa tecnológica nas redes e, posteriormente, as públicas, que, pela falta de uma estrutura tecnológica digital, algumas migraram para programas educativos na televisão, dando início ao atendimento às crianças e adolescentes, gerando uma nova discussão sobre o ensino remoto no país, notadamente no segmento da Educação Infantil. (RIBEIRO; CLÍMACO, 2020, p.96)

Neste contexto desafiador, o parecer homologado pelo CNE reúne recomendações que afirmam a necessidade da aproximação das escolas e famílias quando afirma que:

> Para a educação infantil, as recomendações para creche e pré-escola, neste momento de pandemia, é que busquem a aproximação virtual dos professores com as famílias para estreitar vínculos; e que as atividades sejam lúdicas, para que as crianças pequenas se desenvolvam brincando. (MEC, 2020)

Ademais, vemos esta perspectiva de aproximação e estreitamento das relações entre escola e família também na fala de Drumond (2020) reforçando que “Em um cenário tão desafiador como o atual, enfrentando as consequências da crise do Covid-19, o **relacionamento entre a escola e as famílias** deve se tornar **prioridade** nas instituições de ensino.” Sendo assim, podemos observar que neste contexto de educação a distância na educação infantil, as atividades podem acontecer desde que haja boa comunicação e compreensão das famílias sobre a importância das práticas pedagógicas pois, neste contexto, os pais assumem um protagonismo maior na educação das crianças pequenas com o apoio e orientação remota dos educadores.

Sendo assim, Ribeiro e Clímaco acreditam que o professor da educação infantil precisa adaptar-se as inovações, assim como as crianças e famílias, assumindo uma postura mais próxima da família e da comunidade escolar, em uma relação de parceria que esteja voltada para as necessidades atuais, pois desta maneira as autoras acreditam em uma mudança no contexto educacional ao afirmarem que:

> Essa nova postura proporcionará uma via de mão dupla, do docente para a criança e vice-versa. Ao longo dos processos de interações digitais, resultará uma construção eficiente de saberes coletivos, compartilhados e, dessa forma, ambos se informam e constroem conhecimento. (RIBEIRO; CLÍMACO, 2020, p.102)

Considerando a necessidade das medidas tomadas, o parecer do Conselho Nacional da Educação aborda, também, ações para minimizar os impactos deste período da pandemia, sugerindo que:

> No sentido de contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças, sugere-se que as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais. (CNE, 2020, p.9)

Desta forma, pode-se observar a priorização das atividades lúdicas e brincadeiras, mesmo em contexto remoto, pois assim como reforça o CNE [...] as soluções propostas pelas escolas e redes de ensino devem considerar que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando prioritariamente. (CNE, 2020, p.10).

A partir desta priorização, o parecer homologado pelo CNE (2020, p.10) aborda, também, os conteúdos e atividades para estimular as crianças que devem ser sugeridos através de orientações aos pais e responsáveis, sendo estes:

- **Creches (0 a 3 anos):** leitura de textos pelos pais, jogos, brincadeiras e músicas infantis. Ainda sobre as leituras, o documento reforça a importância de que as escolas ofereçam materiais concretos que possam auxiliar os responsáveis que não tenham fluência na leitura, visando a garantia da qualidade da atividade.
- **Pré-escola (4 e 5 anos):** leitura de textos pelos responsáveis, produção de desenhos, participação em jogos, brincadeiras e apreciação de músicas infantis. Além de atividades em meios digitais, proporcionando atividades pedagógicas intencionais para as crianças desenvolverem com auxílio dos pais. Sendo imprescindível, também, que as crianças nesta faixa etária sejam incluídas na realização de atividades do dia a dia, transformando os momentos cotidianos, fortalecendo vínculos e criando espaços de interação e aprendizagem.

Ademais, o parecer reforça também a questão da avaliação na etapa da educação infantil, ao relembrar que:

> No contexto específico da educação infantil também é importante ressaltar o que estabelece o inciso I do artigo 31 da LDB, onde a avaliação é realizada para fins de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. Ou seja, especialmente nesta etapa, a promoção da criança deve ocorrer independentemente do atingimento ou não de objetivos de aprendizagem estabelecidos pela escola. Nessa fase de escolarização a criança tem assegurado o seu direito de progressão, sem retenção. (CNE, 2020, p.10)

Diante desta realidade de ensino e suas particularidades, as autoras Ribeiro e Clímaco (2020, P. 101) apontam como dificuldades da educação a distância na educação infantil neste contexto emergencial como “[...] a falta de capacitação profissional, de equipamentos e estrutura física adequada, além das dificuldades em concretizar o currículo no cotidiano fora da escola.”, além de reforçarem que “A questão das desigualdades sociais e do acesso das famílias às tecnologias também é obstáculo para o bom rendimento de práticas virtuais.” (RIBEIRO; CLÍMACO, 2020, P. 101).

No que diz respeito a superação de algumas destas dificuldades, as autoras abordam a importância de mais pesquisas e formações voltadas para os professores, que possam estimular a presença das tecnologias no cotidiano escolar, como podemos observar na citação a seguir:

> [...] é preciso fomentar a pesquisa, suscitando ideias e propostas para a superação do descompasso entre educação e utilização das mídias, instrumentalizar escolas com as tecnologias possíveis e, a partir delas,

> incentivar programas de formação docente continuada com socialização de práticas exitosas, a fim de estimular e inspirar os docentes a experimentar tais posturas em sua realidade educativa com as crianças. (RIBEIRO; CLÍMACO, 2020, p.104)

Com relação as consequências e desdobramentos futuros deste momento tão complexo e diferenciado de ensino, os autores Pasini, Carvalho e Almeida (2020, p.08) afirmam que:

> Os diálogos educativos nas escolas, a educação durante a pandemia – e no após – estão e estarão circundadas de questões culturais e de saúde que possivelmente ficarão presentes no cotidiano do ambiente escolar. Esses diálogos permanecerão impregnados pelo espírito dessa época de tormento, com as mais variadas e novas relações criadas e estabelecidas pela COVID-19, das quais podemos citar: maior higienização, distanciamento entre alunos, diminuição do toque, cumprimento somente verbal, uso de proteção facial.

Sendo assim, fica evidente que as relações, formas de contato e interações dentro e fora do espaço escolar vão se modificar ainda mais ao longo dos desdobramentos da pandemia, que ainda existe e acarreta o ensino a distância, mediado pelas tecnologias, e até mesmo ao fim desta, com o retorno presencial das aulas, modificando conceitos e relações de convívio e ensino.

Por fim, ainda no que diz respeito ao futuro da educação básica no Brasil, Ribeiro e Clímaco (2020, p.108) afirmam que:

> O que se espera dentro de uma nova perspectiva curricular para este momento e para o pós-pandemia é que ocorra utilização das tecnologias digitais como potencializador da contribuição do processo de ensino-aprendizagem, numa abordagem construtiva, reflexiva e compartilhada entre professores, crianças e comunidade na utilização das mídias digitais na escola de infância.

Em síntese, através da fala das autoras, pode-se observar que como consequência das reflexões ocasionadas no contexto da pandemia e da necessidade de utilizar a educação a distância como meio de ensino para todo país, fica evidente a importância da inclusão das tecnologias nos espaços de educação, de forma cotidiana e visando a potencialização das propostas de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente artigo possibilitou a reflexão do tema pesquisado e das hipóteses inicialmente levantadas, que ao longo da discussão realizada por intermédio das falas de diversos autores sobre o tema foram se fortalecendo, sendo observadas tanto pelo contexto bibliográfico quanto pelas ponderações realizadas. Através das discussões apresentadas podemos observar que a compreensão social sobre a importância da metodologia da educação infantil é uma questão já intrínseca à realidade desta fase de ensino, que ao longo de sua história precisou muitas vezes quebrar os paradigmas de educação apenas assistencialista e reforçar socialmente o papel educacional, pedagógico e intencional das vivencias nas escolas da infância.

Pode-se evidenciar, também, a relevância da autonomia do estudante quando se trata de educação a distância, o que reforça a hipótese da importância

de maior envolvimento dos pais nesta forma de ensino, assim como do estreitamento das relações entre professores e alunos, escola e família, demonstrando na pratica a importância desta relação próxima e dos diálogos entre escola e família para o desenvolvimento infantil. Além de que, através das reflexões realizadas, considero verdadeira também a hipótese de que a metodologia da educação infantil, mesmo que a distância, não pode se distanciar das ações coletivas, afetivas, participativas e que exigem contato próximo e acompanhamento atento, pois estas características da educação infantil são fundamentais e indissociáveis.

Ao refletirmos sobre as vivencias educacionais no contexto emergencial ocasionado pela pandemia, fica evidente a necessidade de formações de professores voltadas para o mundo digital, assim como de maiores aprofundamentos, políticas públicas e investimentos que incluam as tecnologias no cotidiano escolar em todas as etapas de ensino, além de pesquisas que favoreçam a inclusão de momentos de educação a distância nos contextos escolares da educação básica, não só como solução emergencial mas, também, como possibilidade de ensino, aprofundamento e aproximação das escolas e famílias.

Ademais, ao longo das reflexões abordadas no tópico referente a educação a distância na educação infantil em tempos de pandemia, ficaram evidentes as dificuldades vivenciadas neste momento de ensino remoto emergencial, deixando claro que ao refletirmos sobre os conceitos de educação a distância e educação infantil existem diversos pontos em que as formas de ensino se esbarram, no que diz respeito a autonomia e independência dos alunos.

Em síntese, ao realizar estas pesquisas, pude constatar que no que se refere a educação a distância, não existem muitos estudos ou metodologias que se dirijam diretamente para a educação infantil, ao meu ver, poucas são as reflexões já realizadas com o intuito de incluir esta forma de ensino nesta fase educacional o que, por sua vez, propiciou uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos professores nesta adaptação do ensino em contexto emergencial que precisaram realizar, na maioria das vezes, experimentações baseadas apenas em seus conhecimentos de sala de aula, em ações de “tentativa e erro” até que pudessem encontrar uma forma efetiva de fazer a educação a distância na educação infantil acontecer. Muitos destes sem formação e sem conhecimento sobre o que é educação a distância realizaram e realizam ações que não consideraram os aspectos desta forma de ensino, proporcionando momentos de grande frustração para alunos, famílias e professores, ao tentarem transferir o ensino realizado na sala de aula, da mesma forma, para o contexto a distância.

O contexto emergencial vivenciado no último ano evidenciou ainda mais a importância da educação a distância no Brasil, não mais apenas como possibilidade para o ensino superior, e sim como necessidade em todas as fases da educação básica, reforçando ainda mais a importância da inclusão do universo digital nas escolas, que já faz parte de todo contexto social e cultural do mundo e ainda é afastado das vivencias escolares, o que por sua vez explicita a necessidade do olhar atento, da adaptação, de estudos e do surgimento de

metodologias que privilegiem a educação a distancia em todos os níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella (Orgs.) **Educação infantil: A luta pela infância.** – Campinas, SP: Papirus, 2020.

BRASIL. MEC; CONSED; UNDIME. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base.** Brasília, 2017. Disponível em: http://bashttp://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 mar. 2021.

CARLINI, Alda Luiza; TARCIA, Rita Maria. **20% a Distância e Agora? orientações práticas para o uso de tecnologia de educação a distância**. São Paulo. Pearson Education do Brasil, 2010.

CNE. **Parecer n. 5/2020.** Parecer Homologado Parcialmente Cf. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 1º/6/2020, Seção 1, Pág. 32. Disponível no link: https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CNE-CP_5_2020-1.pdf-HOMOLOGADO.pdf Acesso em: 22 mar. 2021.

COSTA, Adriano Ribeiro da. **A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: Concepções, histórico e bases legais.** Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2017/12/a_educacao_a_distancia_no_brasil_concepcoes_historico_e_bases_legais.pdf. Acesso em 10 mar. 2021.

MAIA, Carmen; MATTAR, João. **ABC da EaD: a educação a distância hoje.** Editora Prentice-Hall, Brasil, 2007 – 1ª edição.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Educação infantil: Saberes e fazeres da formação de professores.** - Campinas, SP. Papirus, 2008.

PASINI, Carlos G. D.; CARVALHO, Élvio de; ALMEIDA, Lucy H. C.; **A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações**. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf. Acesso em: 26 mar. 2021.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **Educação Infantil: práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem** [livro eletrônico]. Curitiba, InterSaberes, 2012 – 1ª edição.

Todos pela educação. **Nota técnica: ensino a distância na educação básica frente à pandemia da covid-19.** Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=. Acesso em: 26 mar. 2021.

SILVA, Cristiane Rosana da. **A importância da parceria da família e a escola na educação infantil.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 07, Vol. 09, pp. 86-95. 2019. Disponível no link: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/familia-e-a-escola Acesso em: 20 mar. 2021.

MARCELINO, Carla Andréia Alves da Silva. **Metodologia de pesquisa** [recurso eletrônico]. Curitiba, Contentus, 2020.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada** [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2014.

MEC. **MEC orienta instituições sobre ensino durante pandemia.** Gov, 03 junho 2020. Disponível no link: https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/06/mec-orienta-instituicoes-sobre-ensino-durante-pandemia. Acesso em 22 mar. 2021.

RIBEIRO, Marden de Pádua; CLÍMACO, Fernanda Câmpera. **Impactos da pandemia na educação infantil: a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na educação infantil?** Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v. 13, n. 1 (1 sem. 2020) – ISSN 2175 – 7003. disponível no link: file:///C:/Users/Lais_/Downloads/23756-Texto%20do%20artigo-85639-1-10-20200704.pdf Acesso em 22 mar. 2021.

DRUMOND, Kelly. **A importância da comunicação escola e família em tempos de isolamento social.** Somos educação, 09 de junho de 2020. Disponível em: https://www.somoseducacao.com.br/importancia-da-comunicacao-escola-e-familia-em-tempos-de-isolamento/ Acesso em 25 mar. 2021.

DRUMOND, Kelly. **Desafios da educação infantil em período de pandemia**. Somos educação, 22 de setembro de 2020. Disponível em: https://www.somoseducacao.com.br/desafios-da-educacao-infantil-em-periodo-de-pandemia/ Acesso em 25 mar. 2021.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: HISTÓRIA, MARCOS LEGAL E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

PRICILA TORRIGO CRUZ

RESUMO: O presente estudo objetiva analisar ações no âmbito da educação especial no Brasil. Sobretudo validar as normas institucionais, os esforços e políticas púbicas de inclusão, capacitação de educadores e adaptações na grade curricular, além de compreender as objeções presentes nesse cenário por meio de pesquisas histórico-bibliográfica e documental que tornaram essas ações possíveis. A Educação Inclusiva no Brasil resulta de um processo histórico não linear, marcado por avanços e retrocessos, sobretudo no campo legislativo. Embora a evolução legislativa tenha por garantia os direitos e deveres as pessoas portadoras de deficiência, a efetividade dessas ações ainda enfrenta disputas políticas, resistências sociais e desafios de efetivação. Seja por falhas culturais ou responsabilidade do poder Estatal, todos nós devemos evitar ações que desvalorizem a individualidade pessoal promovendo, assim, seus direitos, interesses como equidade, oportunidades de qualificação profissional e melhores condições de vida.

Palavras-chave: Educação Especial; História da Inclusão; Inclusão no Brasil.

ABSTRACT: This study aims to analyze actions within the scope of special education in Brazil, particularly focusing on validating institutional regulations, public inclusion policies, teacher training, and curriculum adaptations, as well as understanding the challenges present in this context through historical, bibliographic, and documentary research that enabled these actions. Inclusive education in Brazil is the result of a non-linear historical process, marked by both progress and setbacks, especially in the legislative field. Although legislative evolution guarantees the rights and duties of people with disabilities, the effectiveness of these actions still faces political disputes, social resistance, and implementation challenges. Whether due to cultural shortcomings or state responsibility, all of us must avoid actions that devalue the individuality of each person, thereby promoting their rights, interests, equity, professional qualification opportunities, and better living conditions.

Keywords: Special Education; History of Inclusion; Inclusion in Brazil.

Introdução

A educação inclusiva constitui-se como princípio fundamental das políticas educacionais contemporâneas, orientada por marcos internacionais e

nacionais que reconhecem o direito de todas as pessoas à aprendizagem em ambientes regulares de ensino. No Brasil, esse processo histórico é caracterizado por avanços legislativos e institucionais, mas também por desafios persistentes relacionados à efetivação das políticas públicas e à superação de barreiras pedagógicas, estruturais e culturais.

Este artigo organiza-se em três eixos centrais: inicialmente, apresenta-se a fundamentação histórica da educação inclusiva no Brasil; em seguida, são discutidos os marcos legais que estruturam esse campo; por fim, analisam-se dados recentes e os desafios contemporâneos para a consolidação de uma educação inclusiva de qualidade. Aos quais permitem compreender tanto a evolução das políticas educacionais quanto as dificuldades encontradas em sua implementação.

Fundamentação Histórica da educação inclusiva no Brasil

A trajetória da educação inclusiva no Brasil reflete um processo histórico de lutas e transformações, marcado pela transição de práticas excludentes para políticas que buscam garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência no espaço escolar. Sobre essa perspectiva, a filosofia de acolhimento representou um avanço significativo científico ao possibilitar a inserção dessas com deficiência junto à sociedade comparação aos tempos de segregação.

Como destaca Miranda (2008, p. 38), sustentar essa ideia de integração social suscitou um debate muito criticado por sua aparente limitação diante das desigualdades sociais. Sua contribuição foi decisiva ao inserir no discurso educacional a necessidade de reconhecer os direitos desses alunos, e com isso a mudança de paradigma conquistou um passo essencial para o fortalecimento das práticas inclusivas e para a consolidação de escolas que valorizem a diversidade e promovam a equidade.

> [...] por educação especial, entenda-se o conjunto de recursos que todas as escolas devem organizar e disponibilizar para remover barreiras para a aprendizagem de alunos que, por características bio-psicossociais necessitam de apoio diferenciado daqueles que estão disponíveis na via comum da educação escolar (CARVALHO, 2000, p. 17).

Ao final do século XIX, o Brasil começou a organização de serviços especializados para atender pessoas com deficiência. O Instituto Imperial dos Meninos Cegos (1854) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1857) foram importantes instituições pioneiras nesse cenário, proporcionando educação diferenciada para cegos e surdos. Essas instituições inauguraram o início da institucionalização da educação especial no país de acordo com Bruno (2005, p.10).

Helena Antipoff, uma psicóloga russa estabelecida no Brasil, desempenhou papel crucial e inovador no desenvolvimento da educação especial e também de crianças carente no país. Ela iniciou trabalhos com

crianças com deficiência intelectual em Minas Gerais, a partir de 1929, influenciando a criação de classes especiais e contribuindo para a formação de profissionais na área.

> Ao analisar a repercussão de seu trabalho, na área da Educação Especial, verifica que [...] se de um lado Antipoff ajudou a firmar a "situação", segregando o excepcional, tornando mais produtivo o ensino nas classes comuns às camadas mais favorecidas, sem a "turbulência", a "anormalidade", os "de difícil aprendizagem" etc.; de outro lado possibilitou o acesso ao ensino público, gratuito também, para crianças com alguns prejuízos orgânicos. Jannuzzi, (2006, p.134).

Contudo, a mudança significativa do trato educacional de crianças especiais pode ser evidenciada a partir do século XVI, com a participação de profissionais dedicados ás áreas médicas e pedagogos, ao qual foi possível validar e aperfeiçoar as tratativas adequadas a esse público, segundo MENDES, (2006, p. 104). Nesse sentido nos aponta Mello, (2000, p.104):

> Ensinar é uma atividade relacional: para coexistir, comunicar, trabalhar com os outros, é necessário enfrentar a diferença e o conflito. Acolher e respeitar a diversidade e tirar proveito dela para melhorar sua prática, aprender a conviver com a resistência, os conflitos e os limites de sua influência fazem parte da aprendizagem necessária para ser professor.

Entre os principais desafios para a efetivação da educação especial destacam-se as barreiras institucionais e a insuficiente qualificação técnica e humanizada do corpo docente. Ao nos aproximarmos dessa realidade, podemos perceber que muitos profissionais da educação e pessoas dedicadas à estrutura administrativa de apoio da rede regular de ensino ainda não dispõem de formação adequada para atender alunos com deficiência ou as negligenciam, o que resulta em práticas pedagógicas homogêneas, pouco sensíveis à diversidade dos processos de aprendizagem.

Nesse cenário, o fortalecimento da formação continuada, voltada para estratégias pedagógicas inclusivas constitui uma medida indispensável que deve envolver não apenas os educadores, mas também os tutores e familiares. Esse meio precisa ser coletivo e se desenvolver de forma assistida, atenta ao núcleo de apoio efetivo ao desenvolvimento integral dos estudantes.

> [...] Inclusão é a nossa capacidade de entender e receber o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comportamento mental, para os superdotados, e para toda criança que é discriminada por qualquer outro motivo [...]. (MANTOAN; PRIETO, 2006, p. 96)

Culturalmente, ainda persiste a tendência de afastamento em relação ao que é diferente, ou seja, o do não habitual. Essa postura, que se estende até os dias atuais pode surgir de forma discreta e inconsciente e tem representado um obstáculo significativo ao acesso de crianças e jovens com deficiência ao ensino regular. Tal exclusão se intensifica com as dificuldades de comunicação e de interação social, prejudicando relações interpessoais que reforçam sentimentos

de rejeição e de infelicidade decorrentes da marginalização em atividades escolares, sociais e profissionais. Conforme Brasil (1994, p. 32):

> [...] crianças e adolescentes com deficiência não precisam e não devem estar fora das instituições de ensino regular de qualquer nível, mas que têm os mesmos direitos que qualquer outro, com ou sem qualquer tipo de deficiência. E ainda: Aos alunos com necessidades educacionais especiais deverá ser dispensado apoio contínuo, desde a ajuda mínima nas classes comuns, até a aplicação de programas suplementares de apoio pedagógico na escola, ampliando-os, quando necessário, para receber a ajuda de professores especializados e de pessoal de apoio externo.

Segundo Almeida (1990, p. 79), a ação de brincar não é um ato ingênuo, involuntário ou desprovido de sentido, mas um fenômeno histórico, cultural, social, psicológico, afetivo e existencial, presente em todas as fases da vida. Embora não seja essencialmente político, nenhuma ação ocorre de maneira neutra em uma sociedade marcada por classes e desigualdades. Trata-se de uma ação essencial a vida e a construção de relacionamentos e habilidades cognitivas.

Nesse sentido, o brincar assume papel fundamental no processo de desenvolvimento e de aprendizagem, especialmente no contexto educacional inclusivo, uma vez que possibilita coordenações motoras, instiga sentidos e interpretações do imaginário a realidade, o que favorece a socialização e contribui para a formação integral da criança.

Estudos de Vygotsky (1998) também reforçam essa perspectiva ao destacar que o brincar é uma atividade central para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, pois é por meio dele que a criança internaliza valores, aprende regras sociais e experimenta figuras de identidade, criando condições para uma aprendizagem mais significativa, inclusive o discernimento do que se é esperado ou socialmente aceito.

A inclusão escolar permite que alunos com deficiência compartilhem o mesmo espaço educacional que os demais, promovendo a aprendizagem colaborativa. Para os colegas sem deficiência, a convivência com a diversidade promove respeito, tolerância e sensibilização, habilidades essenciais para a formação da educação e ética dos infantes para o trato humanizado em sociedade (SILVA; PEDRO; JESUS, 2017, p. 7).

Nesse sentido, a efetivação de uma educação inclusiva requer não apenas a garantia do acesso, mas também a ampliação de espaços físicos, com salas de recursos multifuncionais devidamente equipadas, acessibilidade de escadas e áreas de higiene completas, além de materiais pedagógicos adaptados, assegurando condições mínimas para a participação ativa de todos os alunos em todo o processo educativo.

O fortalecimento da formação inicial e continuada dos docentes representa um pilar fundamental para práticas pedagógicas inclusivas, demandando metodologias diferenciadas que considerem ritmos e necessidades específicas. Contudo, a inclusão não se resume a normas ou recursos: exige a

promoção de uma cultura escolar baseada no respeito às diferenças, na participação ativa das famílias e no incentivo à colaboração entre os alunos.

Parte da literatura problematiza o discurso oficial de inclusão segundo Jannuzzi (2006) e Pletsch (2010) aos quais destacam por diversas situações a matrícula em classes comuns não se traduz em aprendizagem real, configurando uma “inclusão excludente”. Ou seja, não basta apenas exigir por meio da legislação um percentual mínimo de docentes com deficiência (PCD) em redes regulares de ensino, é preciso analisar se essa atitude resulta em desenvolvimento ou instiga a personalização de algo mais profundo, pejorativo com sentido discriminatório.

Contudo, para consolidar esses avanços, torna-se indispensável o monitoramento e a avaliação permanentes das políticas públicas em conjunto das instituições de ensino por meio de indicadores de participação e aprendizagem, bem como do estímulo à pesquisa e à inovação pedagógica voltada à diversidade.

Marco Legal da Educação Inclusiva no Brasil

A educação inclusiva deve estar articulada com políticas de saúde, assistência social e tecnologias assistivas, de modo a assegurar que os alunos com deficiência tenham apoio integral, não apenas no espaço escolar, mas também em outras dimensões de sua vida cotidiana.

Nesse sentido, Fachinetti e Carneiro (2017) ressaltam que a disponibilização adequada de tecnologias assistivas, quando combinada a políticas públicas estruturadas e ao suporte de serviços de saúde e assistência social, torna-se fundamental para garantir a efetiva participação desses estudantes tanto na escola quanto na sociedade como um todo

A construção da educação inclusiva no Brasil está diretamente ligada à consolidação de marcos legal que garantem o direito à educação para pessoas com deficiência. A Constituição Federal de 1988 representou o primeiro grande avanço ao estabelecer, em seu artigo 208, inciso III, que o dever do Estado com a educação inclui o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988).

Esse princípio foi aprofundado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 –, que determinou, no artigo 59, a obrigatoriedade de currículos, métodos e recursos adaptados às necessidades específicas dos alunos com deficiência, configurando um marco para a implementação de práticas inclusivas (BRASIL, 1996).

Outro ponto de atenção importante foi o Decreto nº 3.298/1999, que regulamentou a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Esse decreto consolidou normas sobre a educação especial, reconhecendo o direito à matrícula em classes comuns com o suporte necessário (BRASIL, 1999). Posteriormente, o Decreto nº 7.611/2011 reforçou o papel do

Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço complementar e não substitutivo à escolarização regular, orientando as redes públicas a garantirem a permanência e o desenvolvimento desses estudantes com apoio pedagógico adequado (BRASIL, 2011).

A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Lei nº 13.146/2015 – marcou um avanço mais recente e abrangente. A LBI reafirma a educação inclusiva como direito inalienável e proíbe a exclusão do ensino regular sob qualquer justificativa relacionada à deficiência, além de estabelecer punições para práticas discriminatórias nas instituições de ensino (BRASIL, 2015). Essa legislação consolida a mudança de paradigma, deslocando o foco da deficiência individual para a eliminação de barreiras no ambiente escolar e social.

A educação inclusiva no Brasil é respaldada por atos normativos que estruturam políticas e práticas voltadas à promoção da igualdade de oportunidades para alunos com deficiência. Como o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024 que estabelece metas claras de inclusão e qualificação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), incentivando ações estratégicas como a criação de Salas de Recursos Multifuncionais, programas de formação continuada de professores e adaptações curriculares que visam superar barreiras de aprendizagem e participação (BRASIL, MEC, 2010).

Além das normas nacionais, o Brasil se compromete com padrões internacionais de educação inclusiva. A Declaração de Salamanca (1994) afirma que a educação inclusiva é um direito humano fundamental e um instrumento eficaz no combate à discriminação. Nesse contexto, reconhece-se que todas as crianças, independentemente de suas condições, têm direito a aprender em ambientes escolares regulares (UNESCO, 1994). Complementando essa perspectiva, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), ratificada pelo Brasil em 2008, estabelece a educação inclusiva como princípio obrigatório e atribui ao Estado a responsabilidade de garantir igualdade de oportunidades educacionais (ONU, 2006/2008).

A integração desses atos normativos demonstra não apenas o compromisso do Brasil com a promoção de políticas públicas inclusivas, mas também a participação plena de alunos com deficiência no sistema educacional sobre a intenção de tornar a sociedade mais justa e socialmente responsável. Esses avanços: histórico e legal, embora significativos, encontram desafios na implementação prática, como mostram os dados recentes do Censo Escolar.

Indicadores oficiais e análise comparativa (Brasil)

Dados recentes do Censo Escolar de 2023 no Brasil mostram que as matrículas da Educação Especial chegaram a 1.771.430 estudantes, crescimento de 41,6% entre 2019 e 2023, com 62,9% concentradas no Ensino Fundamental, seguidas de 16,0% na Educação Infantil e 12,6% no Ensino Médio.

Além da expansão do acesso, houve avanço na integração em classes comuns: a proporção de estudantes público-alvo da Educação Especial em classes comuns passou de 60,5% (2009) para 91,3% (2023) — um salto de 30,8 p.p. em 15 anos.

Em 2023, o Censo também registra 636.202 estudantes com TEA, Transtorno do espectro autista, dos quais 95,4% estão matriculados em classes comuns, evidenciando a direção das políticas inclusivas. Contudo, desafios permanecem na oferta de AEE, Atendimento Educacional Especializado: embora a presença de estudantes PAEE, Plano de Atendimento Educacional Especializado, esteja difundida na maioria das escolas, a oferta efetiva do Atendimento Educacional Especializado ainda não acompanha o ritmo de crescimento das matrículas, e o MEC anuncia a expansão de salas de recursos multifuncionais como medida estruturante.

No plano demográfico, o Censo 2022 do IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística contabiliza, apresenta 14,4 milhões de pessoas com deficiência (7,3% da população de 2 anos ou mais), dimensão que ajuda a conduzir metas de cobertura, formação e financiamento. Esses dados reforçam a dimensão social pertinente ao tema.

Em síntese, o acesso de inclusão melhorou significativamente no período dos últimos anos, mas a distorção idade-série entre estudantes PAEE segue elevada e funciona como gargalo crítico: sem adaptação curricular consistente, AEE articulado ao ensino comum, infraestrutura acessível e docente com formação específica, a inclusão perde potência no percurso escolar.

Segundo a análise dos dados da plataforma Diversa, realização pelo Instituto Rodrigo Mendes revela avanços significativos, mas também a persistência de problemáticas estruturais na Educação Especial brasileira. O crescimento das matrículas na educação infantil do ensino fundamental em 2023 indica que políticas de inclusão têm ampliado o acesso, especialmente para estudantes com deficiência intelectual, transtorno do espectro autista e deficiências múltiplas.

Vale ressaltar que houve ainda a melhora nas taxas de aprovação com 75,2% em 2013 para 89,6% e redução da reprovação sendo 21,9% em 2019 para 9,6% em 2023, além de uma ligeira queda no abandono escolar com 2,9% em 2013 e 0,8% em 2023 — sinais de que a permanência e o desempenho começam a responder positivamente às iniciativas de inclusão no Brasil.

No entanto, a taxa de distorção idade-série permanece elevada, revelando que um grande número de estudantes ainda cursa etapas escolares incompatíveis com sua faixa etária. Essa discrepância compromete o desenvolvimento acadêmico e social, reduz as perspectivas de formação integral e limita o acesso ao ensino médio e à educação superior.

Diante do exposto, enfrentar a distorção idade-série é vital para garantir trajetórias acadêmicas regulares, evitar atrasos cumulativos, minimizar a

permanência no básico e Ensino Médio, oportunizando condições reais de transição para o ensino superior e ao trabalho qualificado formal.

Tal cenário exige intervenções urgentes e assertivas, como adaptação curricular mais efetiva, reforço pedagógico contínuo e maior articulação entre atendimento educacional especializado e ensino regular, garantindo que o avanço do acesso se traduza também em trajetórias escolares coerentes e equitativas.

Considerações finais

Apesar dos avanços legislativos e das políticas públicas implementadas no Brasil, a efetivação da educação inclusiva ainda enfrenta objeções significativas. A presença física do aluno com deficiência na escola regular não garante, por si só, o direito à educação de qualidade; é necessário que práticas pedagógicas, estruturas equitativas, habilitação de professores e cultura escolar estejam alinhadas para que a inclusão se concretize.

A análise histórica, legal e estatística evidencia que, embora a legislação – como a Constituição Federal de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão de 2015 – garanta direitos fundamentais, persistem lacunas na aplicação prática. Entre os principais desafios destacam-se a distorção idade-série, a insuficiente adaptação curricular, a limitada oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a necessidade de formação continuada dos professores.

Nesse contexto, a promoção de uma educação inclusiva efetiva requer ações integradas: investimento na formação crítica e humanizada dos profissionais da educação, ampliação da acessibilidade física e pedagógica, fortalecimento de redes de apoio intersetoriais e monitoramento contínuo das políticas públicas.

A efetivação da inclusão exige uma abordagem intersetorial. Do ponto de vista educacional, são necessárias metodologias diferenciadas; sob a ótica sociológica, é preciso enfrentar o preconceito estrutural que marginaliza pessoas com deficiência; já a perspectiva da saúde reforça a importância de equipes multiprofissionais no suporte escolar e familiar

Finalmente, esse acolhimento deve ser compreendido como um princípio estrutural da educação, e não como uma adaptação periférica. Ela representa um compromisso ético, político e social de transformar a escola e a sociedade, promovendo equidade, respeito à diversidade e oportunidades reais de participação para todos os estudantes. A continuidade do debate, da pesquisa e da inovação pedagógica é essencial para avançar na consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva no Brasil.

Referências

ALMEIDA, C. S. ***Análise dos motivos de encaminhamento de alunos de classes especiais de escolas públicas de primeiro grau.*** São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1984.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao /constituicao.htm. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei nº 7.853/1989, dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.** *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.** *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL**.** Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. ***Plano Nacional de Educação 2014–2024.*** Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação; INEP**. Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão**. Brasília, DF, 14 mar. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL, Ministério da Justiça. ***Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais***. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação; INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico.** Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br /publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL**.** Ministério da Educação; INEP**. MEC e Inep divulgam resultados do Censo Escolar 2023.** Brasília, DF, 22 fev. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL**.** Ministério da Educação. **Recursos multifuncionais / Salas de Recursos Multifuncionais.** Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/ component/tags/tag/recursos-multifuncionais. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRUNO, M. M. G***. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução.*** 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CARVALHO, R. E***. Removendo barreiras para a aprendizagem.*** *Educação inclusiva.* Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DIVERSA. **Indicadores da Educação Inclusiva no Brasil. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2025.** Disponível em: https://diversa.org.br/indicadores/. Acesso em: 14 ago. 2025.

FACHINETTI, T. A**.; CARBONE CARNEIRO, R. U. A tecnologia assistiva como facilitadora no processo de inclusão: das políticas públicas à literatura**. *Revista On Line de Política e Gestão Educacional*, v. 21, n. esp. 3, dez. 2017, p. 1588–1597.

IBGE. **Censo 2022: Brasil tem 14,4 milhões de pessoas com deficiência.** Agência IBGE Notícias, Rio de Janeiro, 18 jun. 2025. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43463-censo-2022-brasil-tem-14-4-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia. Acesso em: 14 ago. 2025.

JANNUZZI, G. M. de. ***A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.*** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar. In: ARANTES, V. A. (Org.).** ***Inclusão escolar.*** Coleção Pontos e Contrapontos. 5. ed. São Paulo: Summus, 2006.

MELLO, G. N***. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical.*** São Paulo: Perspects, 2000.

MIRANDA, A. A. B. ***Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico.*** Cadernos de História da Educação, n. 7, jan./dez. 2008.

SILVA, S. M.; LIMA, S. F. A. **Educação inclusiva no ensino fundamental**. *ANTHESIS: Revista de Letras e Educação da Amazônia Sul-Ocidental*, ano 05, n. 07, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/Dell/Downloads/237-Texto%20do%20artigo-1149-1-10-20160204.pdf.

ONU. ***Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.*** Nova York: ONU, 2006. Ratificada pelo Brasil em 2008.

UNESCO. ***Declaração de Salamanca e Marco de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.*** Salamanca, Espanha, 1994.

VYGOTSKY, L. S**. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores***. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A GREVE DE 1984 DO PROFESSORADO PAULISTA - 14 DIAS DE MUITA MOBILIZAÇÃO

JULIANO GODOI

"Nosso ofício é tenso exatamente porque se situa nesse fogo cruzado que sempre se deu em torno de projetos de sociedade, de homem, de mulher, de negro, de índio, de trabalhador, de cidadão, em síntese, de ser humano. Até os professores que se pensam neutros, técnicos, apenas docentes e transmissores de suas matérias estão optando por um tipo de sociedade, por valorizar determinadas dimensões de um protótipo de ser e deixando de lado outras dimensões". (Arroyo:2000,p.83)

Resumo:

Este artigo se debruçará no estudo sobre a organização e mobilização dos trabalhadores da educação paulista no movimento grevista do ano de 1984. Buscará citar elementos da greve dos profissionais da Educação Pública do Estado de São Paulo do ano de 1984 que organizou uma paralisação da Rede Pública de Ensino por 14 dias letivos. Objetiva-se entender nesta análise, os motivos que geraram e impulsionaram a disposição de combate e luta no professorado paulista, fato que fez as categorias dos profissionais da Educação Pública Estadual permanecerem em greve num evento caracterizado com uma das maiores greves da categoria profissional dos professores estaduais do Estado de São Paulo. A greve em questão teve seu início em 04 de abril do ano de 1984.

Palavras-chave: Mobilização; Educação; Greve.

Neste artigo busca-se apresentar alguns elementos que configuraram a presença de diferentes categorias técnicas da docência do estado de São Paulo à época da greve do ano de 1984, sob o que se apresenta como representação sindical das categorias mobilizadas na greve do professorado em 1984.

A greve de 1984 não se organizou somente com a ação do sindicato dos professores, esta greve conseguiu realizar o que é chamada no meio sindical de "unidade de classe", pois em seu quadro organizativo agregou todas as áreas técnicas da docência pública estadual. Além dos professores representados pela APEOESP – Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – e pelo CPP – Centro do Professorado Paulista, estiveram organizados

e em ação também: os Diretores de Unidades Escolar em sua entidade sindical UDEMO – União dos Diretores do Magistério Oficial; e os Supervisores de Ensino na APASE – Associação Paulista de Supervisores de Ensino.

O fato de se ter em uma mesma greve mobilizados: professores, supervisores e diretores, fez com que a greve se organizasse em um ambiente de total interação e concordância, o que permitiu a este movimento agregar rapidamente seus avanços. De imediato, a unificação da categoria, conquistou organizativamente a ruptura institucional das escolas frente às determinações da Secretaria de Educação, com o isolamento e a eliminação de qualquer elemento que pudessem vir a acatar, por exemplo, as determinações oficiais vindas do gabinete do secretário da educação, em direção à retomada dos trabalhos e o retorno das aulas.

Posteriormente, pode-se afirmar que o elemento da unificação profissional de todas as categorias técnicas do professorado, trouxe contribuições e auxiliou o desenvolver da greve quando se tornou necessário envolver outros segmentos da sociedade nas mobilizações da greve. As discussões foram repassadas e envolveram a comunidade escolar e a opinião pública, até se chegar a um quadro onde as associações de pais não só se posicionavam favoráveis à ação dos professores, como se mobilizavam para a participação nos atos e nas reuniões. O que por sua vez proporcionou ao movimento grevista uma popularidade e aceitação muitíssimo grande como o que informam as manchetes do jornal Folha de São Paulo de 11 e de 15 de abril de 1984. (ANEXOS I, II)

> *“Movimento tem apoio de 86,2% dos paulistanos, revela pesquisa ‘FOLHA’ ” (FSP 11 de abril de 1984).*
>
> *“Greve mostra força moral e política do magistério” (FSP 15 de abril de 1984).*

Assim, com o auxílio destes elementos, obtemos as condições para entender como a greve do professorado paulista conseguiu colocar a quase totalidade das unidades escolares em paralisação por mais de 13 dias durante o mês de abril do ano de 1984.

A greve do professorado paulista em abril de 1984, expressou uma grandiosa magnitude. Conseguiu sistematizar em suas mobilizações a ações, fatos nunca vistos antes, em mobilizações das categorias ligadas à educação

pública paulista. Em abril de 1984, após ser declarada a greve da educação paulista, cerca de 5 milhões de crianças deixaram ter suas aulas regulares no período correspondente à greve, pela paralisação de mais de 95% das unidades escolares da rede estadual de ensino, em um universo onde se inseriam mais de 180 mil profissionais – professores, diretores e coordenadores - em greve. Conforme o que noticia o jornal Folha de São Paulo em 05/04/1984:

> *"Cerca de 95% dos 5 mil estabelecimentos urbanos da rede estadual de ensino tiveram suas atividades paralisadas ontem, primeiro dia da greve do magistério. A estimativa é do Centro do Professorado Paulista (CPP) e da União dos diretores de Escolas do Magistério Oficial (Udemo) que, no entanto, não souberam precisar o número de escolas paralisadas: "Desistimos desse tipo de cálculo, pois temos sido derrubados pela avalancha da greve em todo o Estado; a greve é total", garantiu Sólon Borges dos Reis, presidente do CPP..."*

As reivindicações do professorado.

A mobilização dos profissionais da educação paulista se deu em um período em que o aperto nas condições de vida gerada pelas grandes dificuldades financeiras, que atravessavam os profissionais da educação paulista e também toda a sociedade brasileira, se apresentaram muitíssimo presentes. O período corresponde ao término da década de 70 e início da década de 80 do século XX, pode-se dizer que foi aonde se iniciaram as condições para as mobilizações e para realização das mobilizações da greve de 1984.

Os professorados paulistas impulsionados por tais dificuldades, já ao término do ano de 1983, quando da ocasião da realização do congresso da APEOESP, já apresentavam caracterizado em suas expressões e posições, que procurariam recompor sua renda salarial em sua próxima data base. A necessidade de um aumento salarial substancial apresentava-se como ordem do dia, haja vista, a grande defasagem financeira que seus ganhos vinham recebendo nos últimos anos devido aos apertos inflacionários da economia nacional.

O ano de 1983 acumulou em sua estrutura uma disparidade entre o reajuste repassado pelo governo estadual e os índices de inflação acumulado no ano. A inflação acumulada foi superior aos 200% e em contrapartida a esta

percentagem astronômica, o professorado recebeu de reajuste salarial, somente 86,3%, o que não conseguiu sequer garantir a reposição das perdas salariais acumuladas no último ano.

Somadas à questão da defasagem existente nos vencimentos dos profissionais da Educação, havia também as lembranças das promessas do então senador Franco Montoro, que no ano de 1982, durante a sua campanha eleitoral, fez questão de seguidas vezes garantir que em seu governo seriam reparadas as injustiças que estavam sendo feitas há muitos anos contra os vencimentos magistério público estadual.

Em um documento público distribuído aos professores na assembleia realizada no sindicato dos metalúrgicos no dia 31/03/84, o Deputado Estadual Paulo Frateschil, parlamentar na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo pelo Partido dos Trabalhadores - PT, lembrava das declarações feitas pelo Senador Franco Montoro em uma reunião com os professores por ocasião da comemoração do Dia do Professor, conforme:

> "O senador André Franco Montoro prometeu, em reunião realizada no DIA DO PROFESSOR, 15/11/82, que o seu governo atenderia às reivindicações do magistério, destinando 25% das despesas do seu governo para a Educação e recuperando a dignidade desta parcela do funcionalismo" *(31/03/1984 Panfleto do Deputado Paulo Frateschil - PT)*.

Às reivindicações do professorado se organizaram sobre 5 necessidades imediatas das categorias do magistério público estadual. As quatro primeiras de ordem econômica e a última de ordem trabalhista, como demanda do processo de greve instalado. A primeira dizia respeito ao reajuste salarial imediato de 70% sobre o valor dos vencimentos pagos pela Secretaria de Educação. A segunda propunha a imediata devolução das cinco referências salariais que foram retiradas durante o governo de Paulo Maluf (1979-1982). A terceira exigia reajustes salariais reais a cada seis meses, como forma de garantir e repor as perdas que os salários recebiam devido aos grandes índices de inflação do período. A quarta propunha a alteração na contagem do tempo para aposentadoria, que deveria ser de modo corrido, valendo-se e acumulando todos os dias do ano. A quinta, por sua vez era uma demanda da mobilização, onde

se pleiteava que o governo não realizasse nenhum desconto dos dias em que o professorado este paralisado em greve.

As propostas do Governo Estadual

Como o desenrolar da greve e com a repercussão que as mobilizações organizaram, não coube ao governo alternativa senão a de alterar a sua proposta inicial, que foi apresentada ao magistério em decorrência das negociações. As conversações a respeito da reposição salarial dos professores tiveram seu início quando o governo de Montoro apresentou a proposta de reajuste salarial para a data base da categoria, no patamar dos somente 10,25% de aumento sem mais nenhum tipo de acréscimo, seja de aumento direto ou de algum tipo de gratificação e/ou abono.

Pois segundo o Secretário da Educação do Estado de São Paulo - Paulo de Tarso – O aumento de 10,25% proposto pelo governo Estadual seriam responsáveis por um gasto público que chegaria aos 70 bilhões de Cruzeiros. Conforme foi publicado em 04/04/1984, pelo Jornal Folha de São Paulo, onde Paulo de Tarso dizia:

> *"O reajuste de 10,25% custará aos cofres públicos cerca de 70 bilhões e com essa quantia poderia ser fornecida merenda escolar a 9 milhões de crianças durante um ano...O aumento é o que se pode dar e, inclusive demonstra a boa vontade do governo!" (FSP 04/04/1984)*

Por isso, se levado em consideração que o reivindicado pelos docentes caminhava na proporção dos 70% de aumento real nos salários, acrescidos da reorganização da contagem de tempo par a aposentadoria e a devolução das referências retiradas em governos anteriores, certamente se compreenderá o sentimento político que vivia as categorias profissionais do magistério paulista. Em um panfleto distribuído aos professores na assembleia realizada em 31 de março de 1984 no sindicato dos metalúrgicos, a APEOESP se posicionava totalmente contrária à proposta apresentada pelo governo do estado, como segue:

> *"...Os professores do Estado de São Paulo, na continuidade de sua luta pela revalorização de seu trabalho e por um ensino voltado para os verdadeiros interesses dos alunos,dos pais e de toda a comunidade escolar, deixam o recinto escolar e farão das ruas e das praças o seu ambiente de trabalho...Esquecidos de suas promessas durante a campanha eleitoral, o governador Montoro oferece ao Magistério a Ridícula Gorjeta de 10,25%...como Ensinar, Formar, Educar se não temos a necessária tranqüilidade, se nossas famílias pagam, como, todas as famílias dos trabalhadores brasileiros, um preço muito alto para viver?" (31/04/1984 Panfleto APEOESP)*

Em 13 de abril de 1984, o governo do Estado publica no Diário Oficial, uma resposta às críticas que vinham sendo difundidas pelo professorado em suas atividades. No comunicado, o governador ratifica as suas posições, que ora já haviam sido apresentadas em um pronunciamento realizado em horário nobre e em cadeia estadual de televisão, no dia 06/04/1984, onde além de apelar ao professorado, para que este retornasse imediatamente as salas de aula, o governador também rebateu as acusações de intransigência tecendo suas argumentações, tentando esclarecer sua posição oficial. O comunicado do governador Franco Montoro publicado na primeira página do "Diário Oficial do Estado" dizia:

> *"A negociação entre o governo e os professores está sendo prejudicada, por notícias desencontradas e informações incorretas. Em face dessa situação, é preciso deixa claro que não é verdade que temos sido intransigentes na negociação. Fizemos diversas propostas, concedendo as cinco referências pleiteadas, dentro de uma programação amplamente favorável ao professorado e que prevê:*
> *A – duas referências de imediato e a terceira dentro de 60 dias, ou seja, a partir de 1º de julho.*
> *B – duas referências restantes em 12 meses, a contar do próximo mês de julho.*
> *1 – O governador também concordou com a contagem do tempo de serviço em dias corridos, para todos os efeitos, atendendo a uma antiga e justa reivindicação do magistério.*
> *2 – O custo das três referências, apenas neste ano, é da ordem de 100 bilhões de Cruzeiros, retiradas dos recursos previstos para o próximo aumento semestral de todos os funcionários do Estado,a vigorar a partir de 1º de julho.*
> *3 – Observa-se que esse reajuste semestral seria calculado, já em julho, sobre o novo patamar, elevado graças à concessão das três referenciais.*
> *4 – Não é verdade que os salários dos professores sejam de 120 mil cruzeiros mensais, como tem sido divulgado. Esse valor é recebido apenas por uma minoria. Holerites de 50 ou*

> *60 mil Cruzeiros mensais exibidos durante as manifestações são de professores substitutos que recebem por aulas dadas.*
> *5 – Os salários médios, em março de 1984, eram os seguintes:*
> *A – Para 8 horas diárias, Nível 1: Cr$ 479 mil. Para 4 horas diárias o salário médio do professor Nível 1 foi de Cr$ 220 mil.*
> *B – O professor Nível 2 recebeu em média 430 mil Cruzeiros mensais por 8 horas diárias e 228 mil Cruzeiros respectivamente.*
> *6 – Reiterando o que dissemos em cadeia de televisão e nota distribuída à imprensa na sexta feira: já concedemos algumas medidas de importância para todos os servidores, tais como o reajuste semestral e um piso salarial de dois salários mínimos, o mais alto do país. Isso com uma queda de 20% do ICM, em números reais no ano de 1983.*
> *7 – No caso dos professores, o que foi concedido coloca o governo no limite de suas possibilidades no momento. O governador de São Paulo não passará um cheque sem fundos aos seus servidores. Este é um governo responsável.*
> *8 – Estamos enfrentando a mais grave crise econômica, social e política da nossa história. A luta é difícil. Para vencer precisamos estar juntos "." (D.O do Estado 11/04/1984, p.02)*

O governo do Estado de São Paulo, durante o desenvolver da greve, teve que ceder a posição dos professores gradativamente, sempre que suas propostas foram recusadas pelo professorado em nome da garantia das reivindicações da greve.

As duas reivindicações que correspondiam a Devolução das cinco referências retiradas no governo de Paulo Maluf e a contagem direta para o tempo de aposentadoria do professorado, somente foram aceitas pelo governo estadual, após seis rodadas de negociações, já na marca dos 10 dias de paralisação. Tal aceitação se deu quando o professorado recusou sistematicamente nos dez dias de mobilização a proposta inicia do governo de conceder somente a devolução imediata de duas referências.

No entanto, esse processo não significou que todas as reivindicações dos professores foram aceitas pelo governo do estado, que para as reivindicações de reposição salarial de 70% manteve-se irredutível, aceitando apenas analisar a reivindicação para o mês de julho do ano.

As grandes mobilizações e manifestações da greve

Uma peculiaridade importante da greve do professorado paulista do ano de 1984, foi a grande capacidade que o movimento teve de organizar e mobilizar amplamente as categorias envolvidas na greve. Como já citado a greve alcançou

incríveis marcas de: 95% das unidades escolares da rede Estadual de Ensino paralisadas, atendendo somente aos pais que procuravam por informações da greve e mais de 180 mil profissionais – professores, diretores e coordenadores de ‘braços cruzados’.

Em muitas manifestações e na grande parte da greve, o professorado pode contar com a participação de outros setores, organizados ou não, da sociedade paulistana, que além de apoiarem o movimento deflagrado pelo magistério, se dispôs a prestigiar e a engrossar as ações públicas realizadas.

Dentre os setores mobilizados, o que diz respeito aos pais e o que trata dos próprios alunos da rede Estadual de Ensino, merecem papel de destaque. Em inúmeras atividades os pais e os alunos organizavam-se e nos atos distribuíam manifestos apresentando seu apoio a causa dos profissionais em greve. Como podemos constatar nos documentos organizados e distribuídos pela União Municipal dos Estudantes de Diadema – UMES DIADEMA, às vésperas de um ato na praça da Moça na cidade de Diadema – SP que dizia:

> *“Nós estudantes de Diadema damos todo o nosso apoio a greve dos professores, diretores, supervisores, porque a reivindicação de 70% de aumento para o magistério é justa, porque o governo não dá verbas para a educação, baixando o nível de ensino. Por isso, nós chamamos toda a comunidade a também apoiar contribuindo com qualquer quantia para o fundo de greve.*
>
> - *Todo apoio à greve do magistério*
> - *Por melhores condições de ensino.*
>
> *Terça feira – dia 10 de abril – todos os estudantes, pais, professores ao ato público na praça da moça às 18h.*
>
> *União Municipal dos Estudantes Secundaristas – UMES” (09/04/1984 Panfleto da UMES)*

As manifestações emblemáticas, marcadas pelo número de pessoas reunidas nas praças e nas assembleias, organizadas e espalhadas em todo o Estado de São Paulo, tiveram seu início impreterivelmente ao início da greve.

Já no segundo dia de mobilização no dia 05/04/1984 foram reunidas mais de 50 mil pessoas no centro da capital paulista. Os professores reuniram-se na Praça da República e caminharam até a praça da Sé, em um ato considerado

pelo comando de greve como o maior manifestação do magistério paulista de todos os tempos. Assim noticiada pelo jornal Folha de São Paulo em 06/04/1984:

> *"Considerada pelas entidades representativas do magistério a maior manifestação publica já realizada pela categoria em toda a história, a passeata conjunta de professores, diretores e supervisores da rede estadual, realizada ontem à tarde, no centro da cidade, conseguiu reunir cerca de 50 mil pessoas . A passeata transcorreu entre a praça da república, onde teve início, até a praça da Sé, lotando completamente as duas praças e as ruas adjacentes e interrompendo o trânsito desde a avenida São Luis até a praça João Mendes por mais de uma hora. Ao final da manifestação,por volta das 18h30, os manifestantes cantaram o hino Nacional. Em seguida, Gumercindo Milhomem, presidente da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), uma das entidades promotoras da passeata, afirmou: "Nossa jornada está cumprida". Outra diretora da APEOESP, Beatriz Pardi, declarou: "Nós vamos amanhã ao palácio com o respaldo deste movimento e a greve a todo o vapor"." (FSP – 06/04/1984 p. 24)*

No dia seguinte a manifestação dos 50 mil na praça da república, dia 06/04 o professorado deu outra demonstração de sua organização e mobilização, quando reuniu mais de 30 mil profissionais estaduais, no Sindicato dos Metalúrgicos, também localizado na região central da cidade de São Paulo - bairro da Liberdade. Assim, noticiado pelo jornal O Estado de São Paulo no dia 07/04/1984:

> *"Cerca de 30 mil pessoas entre professores, diretores e supervisores de ensino, reunidas em assembleia estadual que lotou completamente a sede do sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo bem como as ruas Galvão Bueno e São Joaquim, decidiram continuar a greve geral iniciada no dia 04 até a próxima quarta feira..." (ESP – 07/04/1984, p. 24)*

Passados outros cinco dias da assembleia que lotou as ruas da região do bairro da Liberdade, no dia 11/04/1984 a greve dos profissionais da educação pública estadual de São Paulo, mobilizou novamente mais de 70 mil pessoas em uma assembleia realizada no Complexo Esportivo do Ibirapuera. A assembleia foi seguida de um ato público que compreendeu uma caminhada até a avenida Paulista, cuja marcha passava defronte a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

Em 11/04 novamente o comando de greve se surpreendeu com a força e com a mobilização do movimento deflagrado, pois a intenção era ocupar cerca de 30 mil lugares do Complexo Esportivo do Ibirapuera, o que não foi possível, tendo os professores que ocupar as áreas como o gramado do complexo bem com a sua pista de atletismo. A cobertura jornalística do jornal Folha de São Paulo, assim noticiou a assembleia do dia 11/04:

> *"Aparentemente, nem as assembleias regionais nem o próprio comando de greve teria tido condições de avaliar a própria força do movimento deflagrado há uma semana, que demonstrou uma surpreendente força na assembleia de ontem e na passeata que se seguiu, desde o Ibirapuera até a avenida Paulista. O comando havia se comprometido a ocupar somente as arquibancadas do conjunto, que comportam no máximo 30 mil pessoas, segundo Rodolfo Viana, coordenador de cursos conjuntos. O número crescente de professores que vinham em caravanas de vários pontos da cidade logo paralisaram o trânsito nas proximidades do conjunto do Ibirapuera e forçou os organizadores da assembleia a abrirem os portões que dão acesso às rampas laterais e à pista de atletismo". (FSP – 12/04/1984, p. 25)*

Já em 13/04/1984 exatamente nove dias após o início da greve o comando unificado preparava uma grande assembleia no Estádio do Morumbi, onde se tinha como intenção, aprovar junto aos professores a proposta discutida junto ao governo, que avançava somente sobre dois pontos das reivindicações dos professores: sobre a concessão das cinco referências e sobre a integração da contagem dos dias corridos na contagem para a aposentadoria do professor.

No entanto, a assembleia acabou sendo realizada do lado de fora do estádio, defronte aos portões do estádio do Morumbi. O comando de greve repudiou a ausência de colaboração por parte do governo do estado, principalmente no que diz respeito aos esforços que o governo não fez para viabilizar a liberação do estádio de futebol, o que certamente permitiria a realização da assembleia sem maiores dificuldades. Por este motivo, segundo o comando de greve, se explica a dificuldade que existiu durante as discussões com os mais de 100 mil profissionais grevistas que lotavam a atividade.

Assim, a assembleia não pode prosseguir livremente até o seu fim. Como resultado, ao invés de ser a aprovação do conteúdo anteriormente combinado entre o Governo do Estado e o Comando de Greve, obteve-se a prorrogação por

mais alguns dias da paralisação. A decisão que deveria ter sido tomada naquela tarde foi transferida para uma nova assembleia a ser realizada em 17/04/1984 (terça-feira), em um local a ser definido mais tarde.

O comando de greve não admitiu publicamente, sobre os resultados e elementos que foram apresentados pela cobertura jornalística dada por dois dos principais jornais de circulação do Estado de São Paulo: Folha de São Paulo e Estado de São Paulo; a respeito das dificuldades encontradas pelo comando de greve na realização da assembleia do dia 13/04.

A avaliação do comando de greve não pautava a 'derrota' noticiada pelos jornais, quando das informações sobre a recusa realizada das categorias dos profissionais da educação, sobre as propostas apresentadas pelo Governo do Estado e levadas pelo comando de greve à assembleia. No entanto, o que se teve como avanço prático para a negociação forma mais quatro dias de paralisação.

Os professores, saem das portas do estádio em greve, e se dirigem para as portas do Palácio dos Bandeirantes, sede do Governo Estadual. Ao chegarem as imediações do Palácio, logo o professorado pode perceber que o clima de festa que vinha sendo construído, deu lugar para a apreensão e para a incerteza. Principalmente quando se percebeu a movimentação de um forte esquema de segurança, que contou em alguns momentos inclusive, com o pelotão da tropa de choque da Polícia Militar do Estado de São Paulo, o que por sua vez fez com que os ânimos se exaltassem.

O jornal O Estado de São Paulo do dia 14/04/1984 assim apresentou a surpresa dos professores:

> *"Muitos professores vieram prontos para a festa, com ramos de flores do campo para oferecer aos oficiais da guarda palaciana. Os primeiros slogans não atacavam ninguém: "queremos o que é nosso por direito, 70 por cento ou nada feito", "os alicerces da nação ficam na educação". Mas não havia festa. Pouco depois da chegada dos professores chegou a tropa de choque, os soldados com capacetes e escudos de acrílico, longos cassetetes democráticos pendurados na cintura....os slogans rapidamente mudaram: "é desaforo, é desaforo / quero o salário do Montoro", "é o seguinte, é o seguinte / se demorar é 120", "abaixo a repressão / professor não é ladrão"..." (ESP – 14/04/1984 p.17)*

Passados quatro dias e entre eles o final de semana, no dia 17/04/1984 realizou-se no ginásio do Ibirapuera, a última grande manifestação da greve do professorado no ano de 1984. Desta atividade, onde estiveram presentes cerca de 22 mil professores, diretores e supervisores de ensino, sairia à decisão de suspender a greve iniciada em 04/04/1984. Os profissionais da educação decidem retornar as aulas após o feriado da Semana Santa, prometendo manter a mobilização nas escolas e sub-sedes sindicais.

A greve no Interior

A greve do mês de abril do ano de 1984, como já tratado, se apresentou muito representativa. Os números gerados pela ação da greve não deixam outra certeza, senão, a de que: grande maioria dos profissionais da educação estadual do Estado de São Paulo, estiveram amplamente mobilizados neste período.

Por isso, é necessário levar em conta, mesmo quando nos debruçamos sobre os recortes dados em esfera municipal das atividades e dos desdobramentos que se davam na capital paulista, que o interior trouxe uma grande contribuição para a instalação e para os avanços do processo de greve que foi instalado pelo professorado paulista no de 1984.

Um dos elementos peculiares da atividade do interior, é o fato de existir nesta mobilização, em algumas cidades, uma adesão de quase 100% das escolas estaduais, o que representavam todos os profissionais da educação pública estadual de braços cruzados. Conforme o que apresentava o jornal a Folha de são Paulo do dia 04/04/1984:

> *"O primeiro dia de greve do magistério estadual contou com a adesão de centenas de professores do interior, que promoveram reuniões para esclarecimento dos pais de alunos... A região de Presidente Prudente atingiu a paralisação de 90 por cento das escolas e a apeoesp garante para hoje a adesão de cem por cento das escolas... Em apenas duas cidades da região, Pirapozinho e Presidente Bernardes, a greve era parcial. Já em Dracena, Junqueirópolis e Osvaldo Cruz a adesão foi total. Na Baixada Santista e Litoral Sul a paralisação atingiu 98% das 220*

> *escolas estaduais, segundo o comando grevista. Nas escolas paralisadas, o clima era de euforia, sendo o movimento considerado já vitorioso pelo grau de participação em todo o estado... Em Piracicaba também a adesão foi maciça e alguns estabelecimentos de ensino já dispensaram os alunos até sexta-feira, mostrando disposição de continuar o movimento... Nas cidades de Santa Gertrudes, Ipeúna, Itirapina, Corumbataí, Brotas, Cordeirópolis, próximas a Rio Claro, 100 por cento das escolas estaduais aderiram à greve."(FSP – 04/04/1984 p.26)*

Uma trégua nas negociações

> "As cinco referências agora devolvidas são sentidas como a mera recuperação de algo roubado: contagem do tempo de serviço para efeito de aposentadoria, como ato de justiça que deveria prescindir de greves para ser conquistada. Afinal, obrigar um professor com trinta anos de trabalho, ou mais, a trabalhar dobrado nos últimos quatro anos para conseguir uma aposentadoria irrisória é, no mínimo, uma crueldade do Estado" (Cardoso:1984, p 27)

Passados mais de uma dezena de dias, a greve do professorado entrou em momentos que podem ser considerados delicados. A situação apertava-se a cada momento e para ambos os lados da negociação.

Os profissionais da educação acabavam dando vasão e sentiam diretamente os vários dias de desgaste que a paralisação das aulas trazia. Durante o transcorrer da greve, o professorado, para garantir a legitimidade que possuíam, necessitavam explicar à exaustão e para todos os setores da sociedade, os motivos da greve.

Já para o Governo do Estado, as pressões se apresentavam frente as respostas que necessitava dar, primeiramente ao professorado que o aguardava, mobilizado e em movimento, e também a sociedade civil que exigia respostas oficiais e convincentes do governo do estado, que resolvessem, afinal os problemas imediatos da educação pública estadual.

Assim, somados a estes elementos os esgotamentos das negociações e propostas de ambos os lados, após a sexta rodada de negociações o Governo do Estado e o Comando Grevista Unificado, chegam a uma proposta que pudesse encerrar, mesmo que momentaneamente a paralisação do professorado.

A proposta tratava, inicialmente da devolução imediata das cinco referências pleiteadas pelo professorado, sendo complementada pela promessa do governo do estado de analisar o aumento real se salários no percentual de 70% alguns meses posteriormente, durante o mês de julho.

O comando de greve, frente às dificuldades encontradas na negociação com o Governo do Estado, principalmente as dificuldades de conseguir avanços concretos no que dizia respeito às reivindicações financeiras, acabou reavaliando sua tática. O compromisso foi retornar as aulas, mantendo, no entanto, a mobilização das categorias envolvidas na greve, onde se pretendia manter a grande unidade alcançada na preparação e no desenvolver da greve. Caso posteriormente, ao final do prazo dado ao governo, este não cumprisse com seus compromissos, os profissionais da educação prometiam retornar as mobilizações e ao movimento de greve. Conforme o apontado pelo presidente da APEOESP - Gumercindo Milhomem Neto - Ao jornal O Estado de São Paulo em 18/04/1984:

> *"...a preferência pelo retorno às aulas sempre submetendo a continuidade de uma mobilização do magistério foi demonstrada pela esmagadora maioria das escolas do interior...ficou patente que, em muitas cidades, algumas escolas já estão em aulas, e outras retornariam às aulas hoje, independentemente do resultado da assembleia. Mesmo aquelas que se comprometeram a respeitar a deliberação da assembleia, salientaram a dificuldade em segurar por mais tempo a paralisação e o perigo de uma quebra da unidade do movimento caso a greve prossiga." (ESP – 18/04/1984, p.32)*

Conclusão

Desta forma, a greve dos professores do Estado de São Paulo em 1984 representou um marco decisivo na história das mobilizações do magistério paulista e brasileiro. Mais do que uma paralisação pontual, tratou-se de um movimento de afirmação política e social de uma categoria que buscava reconhecimento, melhores condições de trabalho e valorização profissional em um contexto de redemocratização do país.

Com seus 14 dias consecutivos de mobilização, a greve destacou-se não apenas pela duração, mas pela amplitude dos atos e paralisações, que reuniram milhares de docentes em diferentes regiões do estado. Tal expressividade

evidenciou a força coletiva do professorado e consolidou a organização sindical como instrumento fundamental na defesa da educação pública.

Portanto, a greve de 1984 pode ser compreendida como uma das maiores e mais emblemáticas da história do professorado paulista, tanto pela sua dimensão quanto pelos impactos políticos e simbólicos que gerou. Ela reafirmou a capacidade de resistência da categoria e deixou um legado duradouro nas lutas subsequentes por uma educação mais justa, democrática e de qualidade.

Referências Bibliográficas:

CASTRO, Pedro. GREVE: Fatos e Significados. Série Princípios. 1º ed. São Paulo, SP: Editora Ática S.A, 1986.
FERREIRA JUNIOR, Amarílio. e BITTAR, Marisa. Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964 – 1985). São Paulo, SP: Edições Pulsar, 2006.
GOHN, Maria da Glória. Teoria dos Movimentos Sociais. 2º ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1997.
PONCE, Aníbal. Educação e Luta de Classes. 15º ed., São Paulo, SP: Cortez, 1996.

Teses e dissertações:

PAULA, Ricardo Pires de. Entre o sacerdócio e a contestação: uma história da Apeoesp (1945-1989). Assis – SP, 2007. 271 páginas – Universidade Estadual Paulista – UNESP.
PERALVA, Angelina Teixeira. Reinventando a escola: a luta dos professores públicos do Estado de São Paulo na transição democrática. São Paulo – SP, 1992. Tese de livre-docência. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: DO PRAZER DE OUVIR AO PRAZER DE LER

PATRÍCIA BORGES BARROS BRANCHINI

O contador de histórias
É aquele que te leva
Aos lugares mais distantes
Instiga a tua curiosidade
Traz à tona teus medos
Liberta teus sonhos

Patrícia Rocha

RESUMO

Contar e ouvir história é tão ou mais antigo do que as mentes humanas conseguem imaginar, é algo que acompanha o homem desde seu surgimento. Antes mesmo de aprender a falar o homem já contava suas histórias por meio de gestos e desenhos feitos nas cavernas. As histórias construídas a partir do desenvolvimento da linguagem são as mais variadas, vão desde situações vividas e sentidas pelo narrador, ou algo inventado, nascido de sua mente criativa, o que importa é que, sendo verdadeira ou construída, as histórias vêm encantando crianças e adultos desde tempos antigos. Nos dias atuais cabe conhecer como se deu a construção dessas narrativas e, principalmente, como utilizá-las nas sociedades contemporâneas. Neste sentido, a presente pesquisa, buscou apresentar a contação de história, sua importância enquanto meio para ensinar e proporcionar prazer ao ouvinte, bem como sua evolução no decorrer tempo, passando de uma atividade apenas oral alcançado a leitura e escrita, conhecimentos aprendidos que contribuíram para a perpetuação das histórias e para a formação de sujeitos em leitores.

Palavras- chave: Contação de história, Leitura, Literatura Infantil.

ABSTRACT

Telling and listening to history is as or older than human minds can imagine, it has been with man since his inception. Even before learning to speak the man told his stories through gestures and drawings made in caves. The stories constructed from the development of language are the most varied, ranging from situations experienced and felt by the narrator, or something invented, born of his creative mind, what matters is that, being true or constructed, the stories have enchanted children and adults since ancient times. Nowadays it is important to know how these narratives were built and, especially, how to use them in contemporary societies. In this sense, the present research sought to present the storytelling, its importance as a means to teach and provide pleasure to the listener, as well as its evolution over time, moving from an oral activity only to reading and writing, knowledge that contributed for the perpetuation of stories and for the formation of subjects in readers.

Keyword: Storytelling, Reading, Children's Literature.

INTRODUÇÃO

A história faz farte da vida de todo indivíduo, ela está presente no cotidiano do ser humano, quando chega em casa e conta como foi seu dia, quando abre um jornal e lê as notícias que lhe interessa, quando abre uma revista ou um livro e deixa se envolver com a narrativa que apresentam. No entanto é na infância que essas histórias tendem a ter importância crucial para este sujeito.

A criança é um ser em desenvolvimento, desde o momento que vem ao mundo começa a aprender e é função do adulto auxiliar e estimular a criança para que se desenvolva plenamente.

O desenvolvimento e aprendizagem da criança precisam ser assistidos em todas as áreas como a biológica, cognitiva, motora, afetiva, emocional, social e outras. Ainda no seio familiar essa aprendizagem se dá de forma assistemática, a partir do momento que adentra para uma instituição de ensino passa a ser sistemática, tendo um direcionamento, uma intencionalidade, mas quando se trata de despertar na criança o gosto pela leitura as atividades direcionadas para esse fim não difere muito de uma instituição para a outra.

As histórias infantis são comprovadamente fontes primárias de conhecimento, provocam na criança sentimentos, reações e atitudes que lhe serviram para a construção de sua personalidade, de seu caráter, de suas crenças, enfim contribuem para a construção do ser.

Conhecer as possibilidades formativas e educativas das histórias infantis, bem como formas de aplicá-las para que surta os efeitos desejados, é fundamental para se desenvolver um bom trabalho em relação a leitura da criança.

Nosso estudo se inicia com uma pesquisa bibliográfica que, conforme nos orienta Gil (2002, p. 44), *"é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos"*; e documental, que segundo o mesmo autor,

> *"é muito parecida com a bibliográfica. A diferença está na natureza das fontes, pois esta forma vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Além de analisar os documentos de "primeira mão" (documentos de arquivos, igrejas, sindicatos, instituições etc.), existem também aqueles que já foram processados, mas podem receber outras interpretações, como relatórios de empresas, tabelas etc., e ou manuais específicos." (GIL, 2002. p. 44)*

A pesquisa está organizada em três capítulos seguidos das considerações finais. O primeiro capítulo busca situar o valor da contação de história para o desenvolvimento da criança, seu desenvolvimento ao longo dos tempos, bem como demonstrar a abrangência das histórias na formação pessoal e social dos sujeitos.

O segundo capítulo apresenta algumas técnicas estudadas e aprimoradas por diferentes teóricos, tendo como meta auxiliar no desenvolvimento da criança assistida por essas histórias. É do conhecimento de educadores e de pessoas envolvidas com a educação a importância da contação de história para as crianças, mas é preciso saber como utilizá-la, que história serve para determinada idade, para diferentes gostos, ou seja, é preciso conhecer histórias e leituras e ter repertório teórico sobre o desenvolvimento humano.

O terceiro capítulo perpassa pela evolução da contação de história, e o desenvolvimento da leitura, sendo que a partir do momento que se desenvolve a leitura e a escrita, ambas tornam-se bens comuns a todos, o contato com as histórias não se dá apenas pelas palavras do contador, mas também pela escrita dos livros o que promove grandes mudanças, tanto nas formas de contar, quanto nas histórias que se contam.

As histórias precisam continuar chegando até a criança, seja pela voz do contador ou do livro, seja a história ouvida ou lida por ela própria, precisa fazer parte de suas vidas pelo seu caráter formador, instigante e prazeroso.

I A ARTE DE CONTAR HISTÓRIA

1.1. Ouvir Histórias é Mesmo Importante Para a Criança?

A infância é o período de vida mais significativo para o desenvolvimento da criança, seja em questões cognitivas, motoras, afetivas ou emocionais. A criança, quando bem assistida na infância, passará pela adolescência sem maiores traumas e chegará à vida adulta integrada à sociedade, tendo suas potencialidades desenvolvidas e equilibradas.

Desde a primeira infância a criança precisa dessa assistência ao seu desenvolvimento e, um dos fatores favoráveis ao mesmo, é ouvir e ler histórias, sejam quais forem os gêneros, o importante é estimulá-la para que coloque em xeque todas suas capacidades, usando-as a seu favor.

Ouvir história é algo fundamental para a formação da criança, além de ser o início da aprendizagem da leitura, as histórias são meios formativos para diferentes áreas do conhecimento. Os aspectos lúdicos da contação de história agem no subjetivo da criança e por meio da ficção, do comportamento dos personagens e do cenário descrito desperta seu interesse pela leitura, estimula sua imaginação, levando-a a desenvolver outras ações como recontar essa

história para alguém, o que desenvolve sua oralidade, desenhar a história, estimulando sua capacidade imaginativa, motora e de síntese, ou teatralizar a história o que proporciona colocar-se no lugar do outro e refletir sobre diferentes assuntos.

Geralmente o primeiro contato da criança com o texto é de forma oral e feito pela mãe ou o pai. As histórias que eles contam para seus filhos são as mais variadas como os trechos bíblicos, os contos de fadas, histórias reais de família, histórias de sua infância, história inventada, leitura de um livro infantil ou muitas outras.

Não existe uma hora certa para contar história, isso pode ser feito a qualquer hora do dia, mas se observa que muitos têm a prática de fazê-lo à noite, quando a criança se prepara para dormir. Outros ainda usam da história para acalmar a criança quando está chorando, quando caem ou se machucam e a história, seja em que momento for, funciona, pois acalma, leva ao riso, estimula as emoções e fazem sonhar.

É contar história pelo simples fato de proporcionar prazer a quem ouve, estimulando seu aspecto lúdico, aguçando a curiosidade e desafiando o imaginário. É aproveitar de seu aspecto recreativo para educar, alargar horizonte, estimular a criatividade, despertar emoções, criar hábitos saudáveis, valorizar sentimentos, desenvolver a atenção e a memória e promover a socialização. Ouvir, ver e sentir sãos os primeiros sentidos desenvolvidos na criança, sob esse aspecto, a história é importante meio de desenvolvimento infantil como se comprova na fala de Abramovich (2001):

> *As histórias têm como valor específico o desenvolvimento das ideias, e cada vez que elas são contadas acrescentam às crianças novos conhecimentos. O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer dum texto! (ABRAMOVICH, 2001, pág. 23).*

Por meio das histórias ouvidas é possível viajar por outros mundos, em tempos e espaços diferentes e, por conseguinte, descobrir outras formas de agir

e de ser. É aprender sobre Geografia, Filosofia, Sociologia, História, Antropologia..., sem precisar saber os nomes desses conteúdos presentes em cada história.

Para que todo esse desenvolvimento aconteça, quem conta uma história precisa ter alguns conhecimentos práticos e teóricos, do contrário o ouvinte não irá se interessar pela história como deveria. É preciso criar um clima de envolvimento entre contador, história e ouvinte, é saber dar pausas no tempo certo da história, bem como adequar o ritmo, a cadência, o timbre..., é olhar nos olhos do ouvinte e sonhar junto com ele, é dar *"tempo para o imaginário da criança construir seu cenário, visualizar os seus monstros, criar os seus dragões, adentrar pela floresta, vestir a princesa com a roupa que está inventando, pensar na cara do rei e tantas coisas mais." (CORTES, 2006, pág. 82).*

Outro aspecto muito favorecido com as histórias infantis é o comunicativo, uma vez que o aumento do poder de comunicação verbal e não verbal é ampliado quando a criança participa de momentos de ouvir histórias. O desenvolvimento não verbal acontece quando ela usa o próprio corpo para se comunicar, sendo esse instrumento fundamental para o início da comunicação verbal. A comunicação não verbal precisa ser estimulada na criança, assim histórias que a levam a engatinhar, pular, rastejar, chutar, rolar, equilibrar-se ou emitir diferentes tipos de sons, proporciona uma mescla de emoções e conhecimentos.

A interação verbal inicia-se no momento em que a criança começa a comentar a história ouvida, a indagar, duvidar ou discutir diferentes aspectos do que ouviu, tudo isso contribui para o desenvolvimento de sua linguagem, amplia seu vocabulário e auxilia no seu desenvolvimento social.

Tahan (1957) faz um resumo das dimensões do desenvolvimento infantil que podem ser estimuladas por meio da contação de história.

De acordo com o autor:

> *a. Expansão da linguagem infantil - enriquecendo o vocabulário e facilitando a expressão e a articulação;*
> *b. Estímulo à inteligência - desenvolvendo o poder criador do pensamento infantil;*
> *c. Aquisição de conhecimentos – alargando os horizontes e ampliando as experiências da criança;*
> *d. Socialização – identificando a criança com o grupo e ambiente, levando – a estabelecer associações, por analogia, entre o que ouve e o que conhece;*
> *e. Revelação das diferenças individuais - facilitando à professora o conhecimento de características predominantes em seus alunos, evidenciadas através das reações provocadas pelas narrativas;*
> *f. Formação de hábito e atitudes sociais e morais - através da imitação de bons exemplos e situações decorrentes das histórias, estimulando bons sentimentos na criança e incitando –a na vida moral;*
> *g. Cultivo da sensibilidade e da imaginação - condição essencial ao desenvolvimento da criança;*
> *h. Cultivo da memória e da atenção – ensinando a criança a agir e preparando – a para a vida;*
> *i. Interesse pela leitura - familiarizando a criança com os livros e histórias, despertamos, para o futuro, esse interesse tão necessário. (TAHAN, 1957, pág. 21).*

Diante da importância da contação de história para o desenvolvimento da criança, salienta-se a necessidade deste ato começar o mais cedo possível e ter continuidade na educação escolarizada, ou seja, na escola, para que a criança além de desenvolver o gosto por ouvir histórias, aprenda a gostar de ler e torne-se autônoma na busca por novos conhecimentos, viajando por si só num mundo repleto de encanto que é o mundo da leitura.

1.2. O Começo de Tudo

Na medida em que o homem conseguiu articular a linguagem utilizando-a para se comunicar o ato de contar história também teve início. Nesta época ainda não se conhecia o caráter artístico das histórias, as mesmas tinham caráter funcional decisivo, tendo a função de conservar e transmitir os conhecimentos acumulados pelas gerações o que compreendia suas crenças, seus mitos, costumes e valores que deveriam ser preservados pela comunidade, ou seja, inicia com as histórias da tradição oral, transmitidas de gerações em gerações. Esse ato teve início nas sociedades tribais primitivas. (CORTES, 2006).

Além dos gestos e da comunicação oral, os povos antigos também utilizavam as pinturas nas cavernas para registrar suas experiências cotidianas. Esses três fatores foram fundamentais para a conservação do conhecimento que foram adquiridos no decorrer do tempo, como meio de sintonizar o sistema mental e corporal o que auxiliou na sobrevivência desses povos e na interpretação de fenômenos naturais que ainda não conseguiam explicar, como afirma Campbell (2005).

Os contadores de história eram as pessoas de maior destaque na comunidade, suas capacidades de aconselhamento eram fundamentadas em fatos vividos e presenciados, o seu conhecimento das histórias e dos mitos, culminavam para a manutenção da herança cultural do seu povo. Suas narrativas geralmente dependiam das histórias que colhiam e organizavam para repassar aos outros como forma de ensinamentos. (RAMOS, 2001).

Segundo Benjamim (1994) os principais responsáveis pela transmissão e preservação de muitas histórias antigas foram os camponeses sedentários, os navegantes e os comerciantes.

Os camponeses sedentários contavam as histórias do lugar onde moravam, os navegantes e os comerciantes ao conhecer essas histórias levam-nas para outras Terras e comunidades, propagando e tornando-as imortais.

Os momentos destinados a contar essas histórias eram especialmente organizados, constituíam-se em momentos de encontros sociais, sendo que a comunidade se reunia ao redor de uma fogueira organizando um círculo ou semicírculo. As histórias contadas nesses momentos eram as mais variadas, indo desde ensinamentos até as narrativas sobre as viagens executadas, os povos conhecidos, os costumes vivenciados e muitas outras. *“Os contadores ritualizavam hábitos e costumes de uma comunidade, muitos deles com o intuito de constituir uma base “identitária”, ou seja, compor a subjetividade desse grupo.” (RAMOS, 2011, pág.30).*

Nestes momentos acontecia uma grande troca entre contador e ouvinte conforme aponta (CORTES, 2006, pág. 84): *"... o ouvinte forma com o contador de história as duas faces de uma unidade, pois ele deve recriar na sua imaginação o que lhe contam, com isso transforma a emissão em recepção, conformando a mensagem.".*

De acordo com Patrini (2005), o ato de reunir-se e ouvir as histórias era importante também para evitar a desagregação daquele grupo. Ao contar uma história o contador proporcionava aos ouvintes convocar imagens e ideias guardadas nas lembranças, juntando-as às convenções contextuais e verbais vivenciadas no seu grupo, juntando, confrontando e, por conseguinte adaptando-as à sua cultura e sua ideologia.

A capacidade de transformar o que ouviu em conhecimento é um dos maiores benefícios da contação de história, o que auxilia a criança na construção de sua caminhada de vida. Mas as histórias têm outras funções que também são primordiais ao homem, como a capacidade de entreter e quando essa característica é descoberta o contador de história torna-se o centro das atenções pelo prazer que suas narrativas proporcionam àqueles que a ouvem.

No período histórico denominado Idade Média, o contador de história detinha o respeito de todos por onde passava. Denominados de trovadores tinham passagem livre pelos palácios e aldeias, uma vez que suas histórias agradavam diferentes classes sociais. Como aponta Tahan, *"... todos os povos civilizados ou não, tem usado a história como veículo de verdades eternas, como meio de conservação de suas tradições, ou da difusão de ideias novas." (TAHAN, 1961, pág. 24).*

O surgimento da escrita promove grande inovação no que tange a conservação das histórias, uma vez que não é mais preciso guardá-las apenas na memória, a partir de então elas passam a ser registradas em papiros que mais tarde tornaram-se livros.

Diferentes gêneros literários ganham espaço com o surgimento da escrita, a história propriamente dita, ou seja, a construção social, política e econômica os relatos dos eventos vivenciados pelo homem podem ser registrada, assim como os relatos ficcionais e imaginários.

Tudo isso converge para a construção da aprendizagem do ser humano, seja no seu desenvolvimento cognitivo quanto afetivo e social, ou como auxiliadora nos momentos de lazer, uma vez que ouvir ou ler uma boa história é algo relaxante que proporciona prazer e alegria a quem a prática, conforme afirma TAHAN (1961, pág.16):

> *A criança e o adulto, o rico e o pobre, o sábio e o ignorante, todos, enfim, ouvem com prazer as histórias – uma vez que essas histórias sejam interessantes, tenham vida e possam cativar a atenção. A historia narrada, lida, filmada ou dramatizada, circula em todos os meridianos, vive em todos os climas, não existe povo algum que não se orgulhe de suas histórias, de suas lendas e seus contos característicos.*

O desenvolvimento da sociedade e a evolução tecnológica promovem muitas mudanças nas formas de contar histórias. Pode-se dizer que o primeiro recurso tecnológico que interferiu na forma de contar e armazenar as histórias foram os livros, seguidos de outros recursos audiovisuais como o rádio, a televisão, o cinema, o computador, os CDs e DVDs, entre outros.

Nos dias atuais não apenas se ouve ou lê as histórias, mas também é possível assisti-las. Essas novas formas de conviver com as histórias não prejudicam sua transmissão, ao contrário proporcionam mais conhecimentos, como aponta Coelho (1986):

> *...as gravuras favorecem, sobretudo, as crianças pequenas, permitem que elas observem detalhes e contribuem para a organização de seu pensamento. Isso lhes facilitará mais tarde a identificação da ideia central , fatos principais, fatos secundários, etc. (COELHO, 1986, pág. 39).*

Independente dos métodos ou recursos utilizados o uso da narração de história, seja em ambiente familiar ou educacional, é importantíssimo para

auxiliar e estimular o desenvolvimento do indivíduo ou tão importante quanto para entreter e proporcionar o prazer que toda boa história traz.

1.3. A Abrangência das histórias infantis: do pessoal ao social

O desenvolvimento de uma criança perpassa por diferentes áreas como as cognitivas, motoras, afetivas, sociais psicossociais e outras, sendo que a linguagem é uma área que permeia todas as outras.

Vygotsky (1992), em seu estudo sobre o desenvolvimento da mente humana já concebia a linguagem como principal elemento para auxiliar a criança no direcionamento do pensamento. De acordo com o autor uma criança que fala pouco, ou não utiliza a linguagem escrita como o desenho, por exemplo, tem dificuldades na organização do seu pensamento. Estimular a criança no uso da linguagem, tanto oral, quanto escrita, é fundamental, uma vez que essa ação a estimula para expor seus pensamentos e ações e, por conseguinte, alimenta sua imaginação.

Vygotsky (1992, pág. 29), afirmou ainda que pensamento e imaginação caminham juntos, sendo que *"a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista"*, tendo a imaginação a tendência de se afastar da realidade, a história possibilita à criança penetrar mais profundamente na realidade auxiliando os processos complexos que permitirão enriquecer a cognição e o pensamento real.

A literatura infantil, quando trabalhada com a criança em forma oral ou escrita, possibilita não apenas a familiarização com essas duas linguagens, mas também leva à formação do modo de pensar, constituição de valores ideológicos, a conhecer os padrões de comportamento de uma sociedade e, como já foi dito, a instigar sua imaginação.

De acordo com Amarilha (1997), quando a criança tem acesso às histórias infantis, desenvolve habilidades discursivas, principalmente quando lhe

proporcionam recontar, desenhar, identificar personagens e outros. O fascínio que uma história exerce na criança faz com que ela se envolva com a mesma; envolvimento este demonstrado em suas expressões tais como o silêncio, o espanto, o medo ou a alegria, ou pela fala que revela depois de ouvir a história.

Conviver desde tenra infância com diferentes histórias, manusear livros infantis, observar e discutir as ilustrações desses livros, reinventar as histórias que ouviu faz com que a criança compreende a relação entre as diferentes linguagens, formando referências simbólicas e afetivas de pensamento que irão subsidiar todas suas ações futuras. (COSTA, 2007). Para Silva (2002) apud BONNAFÉ, 2001, pág. 116:

> *...o interesse na repetição e na reconstrução de uma narrativa é compatível com o nível de construção da linguagem. Ela permite a passagem das primeiras formas de pensamento às formas que vão se estabelecer em um segundo momento quando se completa a aquisição da linguagem.*

Segundo Costa (2007), as histórias que se contam para a criança levam-na para outra realidade, muitas vezes representa aquilo que ela acredita ser real, mas sem deixar de ressaltar o caráter fantasioso e imaginativo, por isso a criança não passa pela história de forma ingênua e sem consequência.

As fantasias existentes nas histórias infantis compõem um dos recursos de adequação entre texto e leitor, uma vez que a criança compreende a vida por meio do imaginário: é o imaginário auxiliando a realidade, o que reforça a importância de se contar e ler histórias para criança. (COSTA, 2007).

Na literatura infantil acontece um diálogo entre autor e leitor, sendo que ambos podem ser considerados como seres ativos do processo. Ao ouvir uma história contada através de um livro tem-se o primeiro contato da criança com o objeto, a fala do leitor a leva a interpretar as letras escritas. Os resumos orais depois da leitura também são importantes, assim o leitor pode promover um diálogo após a leitura em forma de debate, que será conduzido conforme a idade daqueles que ouvem, essa socialização possibilita uma maior interação entre história, leitor e ouvinte. (COSTA, 2007).

Ao tratar de temas humanos como relações de afetos, sentimentos, desejos e outros, mesmo que os personagens não sejam humanos, a criança tem a possibilidade de compreender essas relações na vida real. As imagens verbais criam na criança imagens mentais e essa comunicação entre imaginário e realidade desenvolve na criança sua capacidade de crítica e seu processo de socialização. (COSTA, 2007).

Neste sentindo ouvir a história de sua vida, como se deu seu nascimento, fatos importantes de sua infância, ou fatos seus com os familiares é fundamental para sua socialização, para estabelecer sua identidade, como para compreender as relações familiares existentes.

De acordo com Abramovich, (1997, pág.23), mesmo quando a criança já sabe ler é importante lhe contar histórias, pois: *"quando a criança sabe ler é diferente sua relação com as histórias, porém, continua sentindo enorme prazer em ouvi-las."* Ouvir história, independentemente da idade da criança ou de ela saber ler ou não, é ter estimulado seu desenvolvimento cognitivo, é socializar-se, é ter aprimorado seu vocabulário bem como tornar-se pronta para a leitura.

II CONTANDO HISTÓRIAS

2.1. Técnicas Para Contar Histórias

Contar história exige do contador não apenas atributos pessoais para uma boa narrativa que alcance o ouvinte. São os diferentes elementos de apoio e as diferentes formas de interação que possibilitam a interação entre história - ouvinte - contador.

Outros elementos fundamentais para essa interação são as escolhas das narrativas a serem contadas, o local de contação, os materiais e as estratégias a serem utilizados e, especialmente conhecer o perfil e o interesse do público.

Em relação aos elementos de apoios que o contador pode usar tem-se o olhar, a voz, o diálogo e a memória.

Ao contar uma história não é apenas a voz que estabelece comunicação com o ouvinte, o olhar também é um elemento comunicativo, neste sentindo, não se deve flutuar o olhar sobre os ouvintes como se não os estivesse vendo, é preciso olhar diretamente nos olhos das pessoas, sem exagerar para não constranger. (CORTES, 2006).

Referindo-se à voz, é muito importante atentar para a dicção, que deve ser impecável. Assim, o contador precisa pronunciar todas as letras de uma palavra, tendo o cuidado para não falar muito lento, levando a criança a adormecer, ou falar alto demais, fato que incomodará quem ouve não deixando que preste atenção na história.

As pausas são importantes durante a contação, tendo o cuidado para não serem prolongadas. As inflexões, mudanças, entonações e os jogos de vozes tendem a enriquecer a narrativa, pois o tempo psicológico do conto tem mais peso que o tempo cronológico. (CORTES, 2006).

O diálogo com os ouvintes antes e depois da história também é importante. O diálogo antes tem a função de situar o leitor em relação à história, como quem é o autor, o porquê da escolha do tema e se existe alguma relação do tema com acontecimentos importantes. O diálogo no final na história ajuda a criança a compreender melhor a história que ouviu e, fazer algumas perguntas em relação à narrativa ajuda nessa compreensão. (CORTES, 2006).

Para Dinorah (1995), o contador de história não precisa nascer com um dom artístico, mas desde que saiba utilizar as técnicas e recursos a seu favor, será com certeza um bom contador. Mesmo o sujeito sendo um bom contador por natureza, precisa conhecer e utilizar essas técnicas para melhorar sua performance.

No que tange a questão sobre memória, é importante que o contador conheça a fundo a história que vai contar, é imprescindível lê-la mais de uma vez para ter esse conhecimento, no entanto é preciso também permitir que a improvisação aconteça, o que pode ser uma fala do ouvinte ou qualquer outro acontecimento inesperado, é preciso muitas vezes incluir esse acontecimento na história e o contador precisa estar preparado para isso, tendo a capacidade para improvisar quando necessário, ajustando a palavra ao detalhe acrescido. (CORTES, 2006).

De acordo com OTTE e KOVÁCS (2014), é preciso ainda:

> *2) destacar e sublinhar os tópicos mais importantes, interessantes e significativos, para que na apresentação recebam a devida valorização;*
> *3) procurar vivenciar a história. Envolver-se com ela, fazer parte dela e sentir a emoção dos personagens e ao apresentá-la atrair os ouvintes para a magia da história;*
> *4) ao apresentar a história, falar com naturalidade e dar destaque aos tópicos mais importantes com gestos e variações de voz, de acordo com cada personagem e cada nova situação. No entanto, é preciso cuidar para não exagerar nos gestos ou nas entonações de voz;*
> *5) oferecer espaço aos ouvintes que querem interferir na história e participar dela. Quem se sente tocado em seu imaginário sente necessidade de participar ativamente no desenrolar da história. O importante é que nessa hora não haja pressa, contando ou lendo tudo de uma só vez. É preciso respeitar as pausas, perguntas e comentários naturais que a história possa despertar, tanto em quem lê quanto em quem ouve. É o tempo dos porquês;*
> *6) toda história e toda dramatização devem ser apresentadas com entusiasmo e paixão. Sempre devem transparecer a alegria e o prazer que elas provocam. Sem esses componentes, os ouvintes não são atingidos e logo perdem o interesse pelo que está sendo apresentado. (OTTE; KOVÁCS, 2014, PÁG. 6).*

Para Sisto (2001) as histórias ouvidas são refeitas na cabeça da criança e isso acontece pela construção de expectativas e pelo reconhecimento de identidade. Uma boa história é aquela que opera esses condicionantes, que proporciona um alargamento do prazer por um longo tempo.

As estratégias utilizadas para o momento de se contar histórias podem ser organizadas seguindo três aspectos importantes: a duração, os tipos de contos e os convidados.

A duração de uma história depende muito da idade da criança, quando forem bem pequenas não devem se estender além dos 45 a 60 minutos. Crianças maiores podem atingir até uma hora. O contador deve sempre atentar-se para os sinais do público, como o cansaço por exemplo. (CORTES, 2006).

Os tipos de histórias também vão depender do público, sendo assim é preciso conhecê-lo antes, informando-se de suas preferências. Fatores como idade, região em que vivem, descendência étnico-racial, grau de instrução também ajudam a conhecer o gosto do público. Tendo esse conhecimento pode-se usufruir dos diferentes textos como os alegres e dramáticos, os longos e os curtos, os populares e os literários e muitos outros. (CORTES, 2006).

Outros fatores importantes a serem considerados pelo contador é a construção semântica da história, sendo que todas têm início, meio e fim e os mesmos devem ser respeitados durante a contação, o que facilitará o entendimento e a percepção da criança.

O início é o momento de apresentar a história, os personagens, o local onde ela acontece e alguns detalhes a serem lembrados durante a narrativa. O meio é o desenvolvimento da história, momento de conhecer a fundo o personagem. Deve ainda envolver o ouvinte de forma a suscitar seu interesse e o desejo para conhecer o fim da história.

O fim é o momento de alívio para a criança, que com certeza esteve completamente envolvida com a história, sentindo as alegrias e os medos que o personagem sentiu. O final da história mostra para a criança que seus problemas também terão fim.

Quando se trata de público infantil é favorável a introdução de convidados para o momento da contação como mágicos, palhaços ou ainda utilizar de adivinhações e jogos interativos que possibilitem ao público participar da história. A participação do convidado ou do público deve ser alternada ao conto para ter um resultado harmonioso, ou ainda organizar a participação para o final da história. (CORTES, 2006).

A contação de história pode acontecer em qualquer lugar, seja num ambiente ao ar livre, seja em espaços fechados. De acordo com esse ambiente é que se organiza o grupo, podendo formar-se em círculos ou semicírculos, ou sentados lado a lado. Tudo vai depender do ambiente, o importante é que ele seja acolhedor, que tenha uma boa acústica e esteja livre de barulho para que o envolvimento dos ouvintes aconteça a contento.

Os materiais que podem ser utilizados numa contação também são os mais variados e vai depender da criatividade e imaginação do contador, podendo ser uma sucata que vira um objeto inanimado, um fantoche, uma gravura, um objeto que faz parte da história ou aqueles que ajudem o contador a incorporar diferentes personagens como chapéu, lenço colorido, capa, máscara e muitos outros. (CORTES, 2006).

OTTE e KOVÁCS (2014) explanam que no momento de contar história não é necessário se prender a certos padrões, ao contrário é preciso variar de acordo com o conteúdo da história a ser contada. Os autores apresentam alguns materiais que podem ajudar nessa variação:

> *1) o velho flanelógrafo (quadro revestido de flanela ou feltro de cor lisa, sobre o qual se fazem aderir objetos ou figuras, fixadas ou removidas segundo as necessidades do ensino) pode ser uma boa opção para ilustrar uma história com vários assuntos e vários simbolismos;*
> *2) transparências, preferencialmente confeccionadas pelas crianças, podem ser outro recurso que desperta interesse e ajuda a fixar a história;*
> *3) slides com figuras da história que está sendo contada, projetados na parede, prendem a atenção das crianças e despertam as fantasias;*
> *4) para pequenas encenações e dramatizações, fantoches e bichos de pelúcia são bons recursos;*
> *5) a massa de modelar pode ser usada pelas crianças para confeccionar figuras da história que acabaram de ouvir, com isso recapitulam e fixam a história;*
> *6) materiais colhidos na natureza e trazidos pelas crianças para ilustrar certos contos de fadas, por exemplo, prendem a atenção e valorizam a sua participação;*
> *7) mudar de ambiente para contar a história da cidade: levar as crianças ao museu, a um cemitério com antigas sepulturas e convidar uma pessoa idosa para falar do passado. Nesse sentido se oferecem muitas possibilidades que devem ser exploradas. (OTTE e KOVÁCS, 2014, pág. 07).*

São inúmeras as técnicas, os materiais e os procedimentos que se pode usar durante uma contação de história, no entanto nada terá efeito se não se considerar o público que irá ouvi-la. Não é possível dividir esse público apenas em infantil, juvenil ou adulto, pois a infância compreende várias etapas o que também precisa ser considerado. (CORTES, 2006).

Oliveira (2009) também salienta a importância das técnicas e dos recursos para se contar uma boa história, o que pode auxiliar em muito o professor que deseja fazê-lo em sala de aula. A autora apresenta algumas orientações que acredita ajudar significativamente neste trabalho: o amor e a criatividade unidos a um objetivo de trabalho, para ela *"o professor sendo um apaixonado pela literatura infantil, provavelmente, os alunos se apaixonarão também" (OLIVEIRA, 2009, pág. 30).*

No que se refere ao gosto pela história, não se tem uma classificação exata, até porque isso pode variar de acordo com a vivência que a criança já tem, mas é possível estabelecer uma relação entre os diferentes gêneros textuais e algumas faixas etárias. (CORTES, 2006).

De acordo com Cortes (2006) dos 3 aos 6 anos a criança está na fase realista e necessita de objetos, personagens e situações conhecidas. Neste período é indicado os contos curtos com muita ação, pouca descrição e sem repetições com um vocabulário leve. São indicados usos de gestos, mímicas e onomatopeias, assim como discurso direto em primeira pessoa. (CORTES, 2006).

Dos 7 aos 9 anos é a idade fantástica, a criança começa a ter consciência do bem e do mal, do negativo e do positivo, o que levam a gostar de fadas, duendes e dragões. (CORTES, 2006).

De 10 a 12 anos é a idade heroica, são indicados os contos de cavalaria e a partir dos 13 anos a idade romântica, idade em que se desperta para o sexo oposto, como também para uma realidade política social. O repertório pode ser

ampliado indo desde aventuras, ficção, humor, tragédias dependendo da característica do adolescente. (CORTES, 2006).

Quando a contação de história acontece em sala de aula o professor deve planejar esses momentos tendo sempre como objetivo o crescente interesse da criança pela história e, por conseguinte pela leitura, é formar crianças leitoras e escritores, que vêem na literatura um meio de interação, aprendizagem e diversão.

Abramovich (1997) afirma que o ato de ouvir é o início da aprendizagem, o começo para ser um bom leitor, quanto mais contato tiver com esses elementos, melhor será seu desenvolvimento e mais capacidade terá para desenvolver suas potencialidades.

O importante é ter consciência do impacto das histórias na vida do sujeito, principalmente do sujeito em formação. É por meio das histórias que a criança descobre lugares por onde passou, é viajar por mágicos, onde animais falam, objetos inanimados têm vida, e seres humanos possuem poderes mágicos que possibilitam reverter coisas ruins em coisas boas.

Por meio das histórias se aprende sobre ética, moral, costumes; essa atividade leva a criança a refletir sobre tudo isso e ressignificar esse conhecimento.

Ouvir histórias é formular opinião própria sem deixar de se encantar com as palavras e ideias de um autor, trilhando outros caminhos e adquirindo outros conhecimentos.

2.2. A Contação de História e o Aprendizado da Criança

A partir do momento em que o homem descobre a escrita e sua importância para o desenvolvimento individual e coletivo, ler torna-se uma tarefa fundamental para sua interação com objetos sociais e com os outros de sua espécie.

A evolução da escrita atinge o ápice com os avanços tecnológicos, sendo que a cada momento diferentes informações chegam ao sujeito, alterando suas crenças e seu modo de lidar com a leitura e a escrita. Estar preparado para lidar com essa tecnologia é fundamental para a vida em sociedade.

Comprovadamente a literatura infantil é de grande importância para o desenvolvimento da leitura da criança, além de possibilitar abrir-se para outros conhecimentos.

Segundo Coelho (2000), a palavra escrita proporciona à criança uma formação consciente, uma vez que é uma linguagem viva, cheia de informações e riquezas. O ato de ler é condição básica para o indivíduo observar e compreender o espaço ao seu redor.

Mesmo em tempos de tantos avanços tecnológicos, o livro ainda é base para o desenvolvimento de uma boa leitura, não apenas a leitura da palavra, mas a leitura de mundo conforme preconizava Paulo Freire (1996).

Ao desenvolver um trabalho com a literatura em sala de aula o professor estabelece uma relação dialógica entre aluno, livro, cultura e realidade própria. Quando conta ou lê uma história, cria condições para que a criança possa refletir sobre seu ponto de vista e assumir diferentes posicionamentos diante da narrativa, trocando opinião com ela, defendendo ou acusando o personagem, analisando suas atitudes e elaborando outras situações pertinentes a história.

Para Abramovich (1997, pág. 17):

> *...ler histórias para crianças, sempre, sempre [...] É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a idéia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento [...] É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras idéias para solucionar questões (como as personagens fizeram [...]. É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos - dum jeito ou de outro - através dos problemas que vão sendo defrontados,*

> *enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo) [...] É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança) [...] e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas [...]. ABRAMOVICH, 1997, p. 17).*

Sob esse olhar, compreende-se que a escola é um espaço privilegiado para estabelecer o contato da criança com o livro, sendo que neste espaço o estudo literário é estimulante para o conhecimento da língua e do mundo em que vive.

Segundo Góes (1994), a leitura tem a capacidade de inferir em três áreas vitais do homem: a atividade, a inteligência e a afetividade. A literatura tem o poder de entreter, instruir e educar as crianças, envolvendo-as. A literatura é uma arte e toda arte tem como função primordial proporcionar prazer, do contrário o deixa de ser.

A escola precisa estar preparada para trabalhar com a criança de forma a desenvolver todas suas capacidades, para tanto não cabe mais dentro dela a rigidez de tempos passados, situações em que as crianças deveriam comportar-se como em um quartel militar. Criança aprende com a ludicidade, com os jogos, com brincadeiras e com as histórias contadas de maneira agradável. (COELHO, 2000).

Para Abramovich (1997), ouvir histórias é fundamental ao desenvolvimento infantil:

> *Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo. (1997, pág. 16).*

Abramovich (1997) coaduna com as ideias de Barcellos e Neves (1985) e apontam outras habilidades importantíssimas que as histórias proporcionam às crianças como a atenção, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, a ampliação do vocabulário e a capacidade de procurar outros livros e outras histórias.

> *No início do primeiro segmento do ensino fundamental, os alunos começam a se apropriar do processo de leitura [...].*
> *Eis aqui, ao nosso ver, um bom caminho para promover a leitura na sua ampla e rica dimensão: a descoberta e atribuição de sentidos, carregando a leitura de significações. O leitor, entendendo o texto, procura se entender e busca também o entendimento do próprio mundo em que se situa. (ABRAMOICH, 1997, pág. 87-88).*

Para Barbosa (2008), o ato de ouvir, ler ou contar uma história ativa a capacidade narrativa da criança - uma modalidade específica de pensamento - modalidade esta que coexiste com o pensamento lógico-científico no interior das estruturas mentais. Diferente do pensamento lógico-científico, o narrativo ocupa-se das ações humanas e dos resultados gerados por essas ações.

O pensamento narrativo tem estreita ligação com a dimensão subjetiva e emotiva do ser humano, entra em ação quando o sujeito busca compreender as intencionalidades das ações humanas e o resultado dessas ações. Essa capacidade narrativa começa antes mesmo da criança aprender a ler, por isso a importância de se contar histórias para elas, conforme afirma Kuhlthau (2002):

> *Antes que possam ler sozinhas as crianças devem escutar histórias, a fim de desenvolver o interesse pelos livros e conscientizar-se da variedade de livros disponíveis. Quando estão aprendendo a ler, a escuta de histórias funciona como uma influência modelizadora para a leitura. Essa atividade possibilita a experiência com o fluxo das palavras para formar os significados. As crianças vivenciam o prazer e os sentimentos criados pela leitura. Por outro lado, a leitura tem como finalidade a formação de escritores, não no sentido de profissionais da escrita, mas de pessoas capazes de escrever adequadamente. Assim, ela fornece a matéria – prima para a escrita (o que escrever), além de contribuir para a constituição de modelos (como escrever). (KUHLTHAU, 2002, pág. 50).*

O incentivo à escrita e à leitura, bem como a noção de valores e de sentimentos presentes no ser humano, são manifestações que se afloram com a história contada. Seja para a formação educativa ou para a formação cultural, ouvir história enriquece o conhecimento e amplia a capacidade de buscar mais informações.

Diante do exposto é fundamental que o professor, independente da disciplina que ministra, conscientize os seus alunos da importância do

aprendizado e desenvolvimento da leitura e da escrita, levando-os a perceber-se parte integrante da sociedade e do conhecimento que ela produz e não apenas um mero receptor de conhecimento.

2.3. Que Leituras Abordar em Sala de Aula?

Antunes (2004), ao falar sobre o trabalho com a leitura em sala de aula, coloca que o ponto alto da compreensão de um texto manifesta-se quando o leitor, seja de qualquer idade, é capaz de diferenciar as ideias principais de um texto das secundárias ou auxiliares. Para o autor não existe compreensão de texto se essa competência não se manifestar, no entanto são poucos os leitores que chegam a essa capacidade sem ajuda.

Sendo a capacidade de ler um fator decisivo para o aprimoramento de suas capacidades cognitivas, afetivas e emocionais, bem como para sua compreensão de pertença ao mundo, observa-se o quanto os apontamentos de Antunes (2004), são preocupantes ao ver que a criança ou o jovem não consegue atingir o estágio de compreensão de texto.

Despertar na criança o gosto pela leitura perpassa por um trabalho contínuo com diferentes tipos de textos. É contar histórias para crianças aguçando sua vontade de conhecer mais e de ter independência na escolha da leitura.

Algumas atividades de leitura que podem despertar o interesse da criança são descritas por Silva (1987), como as leituras coletivas ou leituras em pequenos grupos, as leituras silenciosas e as em voz alta realizada pelo aluno ou pelo professor.

O cantinho da leitura também é um bom exemplo de atividade para sala de aula, pois deixam os alunos à vontade para escolher o tipo de texto que preferem. Assim, sejam as leituras de contos de fadas, que se apresentam em diferentes versões, com personagens variados e finais de história que estimulam o pensamento intuitivo e imaginativo, ou uma poesia, ou história de aventura etc., estarão ali ao alcance da criança, a espera apenas de sua decisão em ler.

É importante que aos poucos vá se renovando o acervo e introduzindo as revistas, os jornais, as histórias em quadrinhos, tudo que proporciona prazer à criança. Muitas delas às vezes vão perceber que não conhecem alguns dos tipos e gêneros textuais expostos, fator que as levará a conhecê-los e, por conseguinte, desenvolver o gosto por eles.

É no contato com diferentes gêneros textuais que a oralidade, a leitura e a escrita irão desenvolver e possibilitar ao sujeito outras aprendizagens. Neste aspecto, é função do professor contribuir para a formação de um bom leitor e para que a leitura se torne um hábito cotidiano para seu aluno.

Para desenvolver na criança o gosto pela leitura é fundamental que a literatura infantil esteja presente na escola, pois de acordo com PAÇO, 2009, pág. 21:

> *...a mesma "desempenha um importante papel, o de favorecer aprendizagens, compreensão de valores, confronto com diferentes idéias, culturas, crenças, opiniões e informações diversas. A escola pode desenvolver uma prática que traga esses aspectos da literatura; mas essa prática requer atenção, para que a criança não se sinta "cobrada" através da literatura. É fundamental que a criança sinta o gosto pela leitura.*

De acordo com Zilberman (1985), não cabe ao professor, apenas o trabalho de ensinar a criança a ler corretamente, é de sua alçada também contribuir com a formação do leitor crítico, capaz de pensar sobre questões que circunda seu meio social, aplicando a função formadora da literatura, de *"conhecimento do mundo e do ser"* (ZILBERMAN, 1985, pág. 29).

Para Zilberman (1985):

> *A justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce, pois, de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para este último a um ambiente rarefeito do qual suprimida toda a referência concreta. (ZILBERMAN, 1985, pág. 30).*

Promover a criticidade no aluno não significa desenvolver um trabalho maçante, cansativo em que a criança não tenha prazer, pelo contrário, como a própria Zilberman (1985) aponta, por meio de narrativas como os contos de fadas, os mitos, as fábulas ou as lendas o leitor pode refletir sobre questões políticas sociais com leituras prazerosas, uma vez que a imaginação, o sonho e a fantasia são alimentos para a inteligência e contribuem para a formação da criança.

Apesar de muitos professores terem consciência da importância da literatura para o desenvolvimento infantil e de que esse conhecimento poder ser alcançado por meio do prazer de ouvir boas histórias, no entanto, muitos temem lidar com a leitura pelo prazer estético, sendo este tipo de leitura o mais prejudicado em ambiente escolar. Em contrapartida a leitura por obrigação, com tempo pré-determinado, a utilização das tradicionais fichas de leitura e outros mecanismos que visão medir a leitura do aluno não proporcionam o gosto pela mesma. (SILVA, 1991).

Uma das causas desse mal encaminhamento da leitura em sala de aula é o fato de o professor ter falhas em sua formação de leitor, tendo sido preparado para atuar na pedagogia, mas muito pouco nas artes. Outro fator prejudicial é que a maioria dos professores não teve contato com a literatura infantil na infância, o que prejudica em sua escolha de textos que agradem o público infantil.

Além dos problemas de formação muitos professores não se comprometem com o trabalho de leitura na escola e com isso não explora no texto suas capacidades discursivas, ideológicas e simbólicas. (MACHADO, 2001).

Ao levar um livro para a sala de aula a primeira atribuição que vem à cabeça de muitos professores é o que o aluno vai aprender com a leitura, tornando-a uma obrigação, geralmente tendo que ler para depois se submeter a uma avaliação. (MACHADO, 2001).

Cunha (2003) aponta que o professor não tem o dever de fazer o aluno gostar de ler, pois isso depende muito de características pessoais, mas é possível criar estratégias de motivação e de acompanhamento da leitura ajudando assim o aluno a aproximar-se do livro, o gostar pode ser uma consequência.

A autora Ruth Rocha (1983) compartilha das ideias de Cunha (2003), segundo ela:

> *...a leitura não deveria ser encarada como uma obrigação escolar, nem deveria ser selecionada, vamos dizer, na base do que ela tem de ensinamento, do que ela tem de 'mensagem'. A leitura deveria ser posta na escola como educação artística, ela devia posta na escola como uma atividade e não como uma lição, como uma aula, como uma tarefa. O texto não devia ser usado, por exemplo, para a aula de gramática, a não ser que fosse de uma maneira muito criativa, muito viva, muito engraçada, muito interessante, porque se assim não for faz com que a leitura fique parecendo uma obrigação, fique parecendo uma tarefa e aquela velha frase de Monteiro Lobato – 'É capaz de vacinar a criança contra a leitura para sempre'. (ROCHA, 1983, pág. 4).*

Contribuir com o desenvolvimento do gosto, como da prática da leitura, depende de muitas vertentes, desde a escolha da obra certa para o público certo, como escolher um texto que proporcione à criança diferentes conhecimentos, levando a enfrentar seus medos, suas angústias e carências, desenvolvendo sua imaginação e curiosidade por outras leituras que possibilitem conhecer outros mundos.

Proporcionar isso à criança não é difícil, basta que o professor passe a enxergar a literatura infantil com os olhos de criança, viajando e aprendendo com ela, descobrindo sua capacidade de emocionar e ensinar ao mesmo tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que as histórias infantis contribuem consideravelmente para o desenvolvimento da criança agindo em questões que vão desde o

reconhecimento da identidade até o aprendizado de conceitos escolares, o desenvolvimento da leitura e da escrita e o prazer por ler.

A prática de contar histórias, para muitas pessoas é algo natural, nascida com ela, no entanto para outros é necessário o estudo de algumas técnicas que auxiliam a desenvolver melhor essa prática. As maneiras de conduzir a voz, a posição corporal, os gestos, e o conhecimento da história são fatores a serem estudados e aprimorados para que ao contar uma história os objetivos sejam alcançados.

A contação de histórias pode ser utilizada como um recurso pedagógico, pois por seu intermédio as crianças conseguem desenvolver diferentes aprendizados de forma prazerosa, o que torna a aquisição do conhecimento importante e significativa.

A experiência com as histórias possibilita para a criança participar ativamente do seu aprendizado, de refletir, analisar, discutir e tirar suas conclusões a respeito do que ouve, associando a outros conhecimentos, a outras histórias. É essa construção, esse relacionamento entre texto-leitor-escritor que proporciona o verdadeiro conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LIBRAS COMO PONTE DE INCLUSÃO NA ESCOLA

VIVIANE DA CRUZ ALCÂNTARA SILVA[4]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a importância da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como instrumento de inclusão educacional e social de estudantes surdos. No contexto escolar, a LIBRAS se consolida como meio de comunicação e expressão essencial para o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência auditiva, possibilitando-lhes acesso ao conhecimento, à convivência e à construção da identidade. A pesquisa se fundamenta em uma abordagem bibliográfica, com base em autores que discutem a inclusão, a comunicação e os direitos linguísticos das pessoas surdas. O texto destaca a relevância da formação docente e da valorização da diversidade linguística para a efetivação de práticas inclusivas.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão; LIBRAS; educação bilíngue; comunicação; diversidade linguística.

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

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar pressupõe o reconhecimento das diferenças como parte constitutiva do processo educativo. No caso dos alunos surdos, a comunicação é o principal desafio a ser enfrentado no ambiente escolar. A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é o meio de expressão natural da comunidade surda e constitui um elemento essencial para sua aprendizagem e socialização.

A LIBRAS foi oficialmente reconhecida pela **Lei nº 10.436/2002**, que assegura seu uso e difusão em instituições públicas e privadas. Entretanto, a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas depende da sensibilização e da formação de toda a comunidade

escolar, professores, gestores e colegas ouvintes, para compreender e respeitar a diferença linguística e cultural dos alunos surdos.

LIBRAS COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

O uso da LIBRAS na escola não se limita à tradução de conteúdos, mas representa o direito à comunicação e à expressão. O estudante surdo deve ter acesso ao currículo, às interações sociais e às experiências pedagógicas de forma equitativa. Assim, o papel do intérprete e do professor bilíngue é fundamental para garantir que o ensino seja acessível e significativo.

Segundo Quadros e Karnopp (2004), o aprendizado em LIBRAS favorece o desenvolvimento cognitivo, a construção da identidade surda e a

ampliação da autonomia dos alunos. Nesse sentido, a escola deve promover um ambiente bilíngue, em que a LIBRAS e o português coexistam, respeitando a singularidade de cada aluno.

> *"*A língua de sinais é mais do que um meio de comunicação; ela é o instrumento por meio do qual o sujeito surdo constitui-se como sujeito histórico e social. O aprendizado em LIBRAS favorece o desenvolvimento cognitivo, a construção da identidade surda e a ampliação da autonomia dos alunos. Nesse sentido, a escola deve promover um ambiente bilíngue, em que a LIBRAS e o português coexistam, respeitando a singularidade de cada aluno." Quadros e Karnopp (2004, p. 57*)*

Com base nessa perspectiva, entende-se que a inclusão escolar precisa transcender o simples acesso físico à escola, envolvendo práticas pedagógicas que garantam o pertencimento e a valorização da cultura surda. A escola bilíngue deve ser um espaço de trocas simbólicas, em que as diferenças linguísticas sejam vistas como fonte de enriquecimento cultural. Isso implica repensar currículos, metodologias e materiais didáticos, de modo que contemplem a LIBRAS não como recurso de apoio, mas como língua legítima e estruturante da aprendizagem

A formação continuada dos professores é um aspecto essencial para a inclusão. É necessário que os docentes conheçam as bases linguísticas da LIBRAS, compreendam sua gramática e saibam utilizá-la como instrumento pedagógico, e não apenas comunicacional. A sensibilização de toda a comunidade escolar fortalece a convivência e o respeito às diferenças, promovendo um ambiente onde o aluno surdo se sinta protagonista de seu

próprio processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A LIBRAS é uma ponte de comunicação que viabiliza o acesso do aluno surdo ao conhecimento e à vida escolar. A inclusão desses estudantes depende não apenas de leis e políticas públicas, mas de atitudes, acolhimento e compromisso pedagógico. A escola precisa assumir seu papel social de espaço de formação humana e cidadã, onde a diversidade linguística seja reconhecida e valorizada.

Portanto, promover o uso da LIBRAS no ambiente escolar é promover a inclusão, a igualdade de oportunidades e o respeito à diferença, fortalecendo o princípio de que todos têm direito à educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre a diferença.** Porto Alegre: Mediação, 1998. SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de surdos: construindo caminhos para a prática pedagógica.** São Paulo: Cortez, 2006.

A IMPORTÂNCIA DE FORMAR BONS LEITORES

CRISTIANE FERNANDES DE AGUILAR

Resumo

Segundo Cunha (2004), a aproximação entre literatura e escola não ocorreu por acaso. Sintoma disso é que seu aspecto didático-pedagógico baseava-se numa linha moralista, paternalista, centrada na representação do poder vigente. Entende-se que o professor de literatura foi induzido pela classe dominante a compartilhar com os seus ideais burgueses, forçando a criança a reproduzir o mundo do adulto. Naturalmente, as reais necessidades de fantasia da criança e suas expressões espontâneas eram ignoradas e reprovadas. Nesse contexto, a escola se converte em um dos meios mais bem sucedidos da educação burguesa, sonegando aos alunos o direito da livre expressão e impondo-lhes compreender, de modo incoerente, apenas a verdade do ensinamento na visão do adulto.

Palavras-chave: Leitura; Educação; Ludicidade.

Os primeiros livros, segundo Cunha (2004, p. 23) surgiram na Europa e os famosos clássicos foram escritos por Perrault, Irmãos Grimm, Andersen, Lewis Carrol, dentre outros, que fizeram adaptações do folclore e dos contos de fadas. Suas intenções eram fundamentalmente formativas, informativas, e até enciclopédicas. De acordo com a autora (2004), no Brasil, é Monteiro Lobato quem abre as portas da verdadeira literatura infantil. O escritor de Taubaté foi o autor que criou obras destinadas às crianças, em um tempo e espaço determinado. Retratou o Brasil de sua época, o sistema social vigente, seus valores, comportamentos, organização política e funções e rompeu com um tipo de literatura ideológica até então consumida pelas crianças brasileiras, em sua minoria, visto que a maioria estava privada do acesso aos livros.

Contra os padrões iniciais da literatura infantil voltada aos preceitos sociais da burguesia medieval, Monteiro Lobato rompe com os estereótipos burgueses, com padrões prefixados do gênero, e cria um mundo para as crianças que não se constitui no reflexo do real. Mas na antecipação de uma realidade que supera os conceitos e preconceitos da situação histórica em que a literatura era produzida. Monteiro Lobato é um visionário que acreditou no livro como meio eficaz de modificar a percepção do leitor iniciante. Ele possibilitou à criança (Caderno Discente do Instituto Superior de Educação – Ano 2 , nº 2 – Aparecida de Goiânia – 2008 / 67) as possibilidades para imaginar, criar e recriar, sem o medo da opressão. Em suas obras este autor sempre deixa um espaço para a interlocução com seu destinatário, estimulando a formação da consciência crítica. Aos poucos, os livros dedicados ao público infantil começaram a deixar de lado o caráter utilitário, moralista e passaram a conquistar um status artístico.

Essa literatura identificou-se pelo caráter emancipatório, na função da arte desempenhada pelo universo ficcional lobatiano, propiciou novas aspirações e incentivou a investigação e o debate acerca dos valores estabelecidos na época.

Como resultado desse processo histórico, uma das funções fundamentais da literatura contemporânea é a renovação da linguagem, das próprias palavras em seus contextos, tendo em vista o rompimento com os "clichês" e com suas mistificações que carregaram ao longo dos tempos, de modo que a criança contemporânea pode se identificar com a história e expandir seus horizontes.

Os Livros da Literatura Infantil mais lido a partir de 1970

De acordo com Zilberman (2003, p. 176) a literatura deve se integrar ao projeto desafiador próprio de todo fenômeno artístico, impulsionar ao seu leitor uma postura crítica, inquiridora, e dar margem à efetivação dos propósitos da leitura como habilidade humana. Caso contrário, o livro infantil transformar-se-á em objeto didático, que transmite ao seu recebedor, apenas convenções instituídas, em vez de estimulá-lo a conhecer a circunstância humana que adotou tais padrões. No entanto, a literatura infantil somente poderá alcançar sua

verdadeira dimensão artística e estética, se superar os fatores que intervieram em sua geração.

Desta forma, o processo de constituição do ser humano depende de sua formação conceitual, e essa depende dos padrões de interpretação ao qual este ser teve acesso desde infância. A partir desse pressuposto, a literatura como manifestação cultural, torna-se um aliado do educador, seja pela elaboração própria do código verbal, seja pelo envolvimento emocional e estético. A literatura, como veículo do acesso ao patrimônio cultural da humanidade, caracteriza-se, a cada obra, pela proposição de novos conceitos que provocam uma reestruturação do já estabelecido. Desse modo, ela se configura não só como instrumento de formação conceitual, mas também de emancipação da manipulação ditada pela sociedade às suas crianças.

No momento em que a escola transforma suas disciplinas ou áreas do conhecimento em realidade viva, segundo Freire (2006, p. 28), ela se torna, agente de mudanças sociais. Nesse sentido, a leitura enquadra-se numa das maneiras mais eficientes da formação do cidadão, cabendo aos educadores refletir sua prática, enquanto comprometidos com a cidadania, para desmistificar a prática tradicionalista, enfadonha e mecânica e para permitir a participação ativa dos alunos de maneira dinâmica, tal qual a vida.

Segundo Amarilha (1997, p. 25), é necessário acionar a literatura das salas de aula enquanto fruição, de forma libertadora para que seja desejada pelos seus usuários, embora entenda ser difícil falar em prazer para quem nunca o experimentou e para quem não teve o contato com a literatura estética. De acordo com as pesquisas desta autora, os professores preferem textos informativos, de onde se infere que a experiência com o texto literário, potencialmente mais prazeroso, está longe de ser vivenciada. Portanto, esses professores sem prazer não podem formar leitores que leem com motivação intrínseca.

A literatura na escola apresenta-se, muitas vezes assimétrica, vaga e difusa. Ocupa um lugar muito reduzido, até mesmo de menor importância. Assim, como existem bons livros, existem os maus, e é aí que entra o papel do professor pesquisador, e leitor, que não se deixa seduzir por um sistema mercadológico, mas que seja comprometido com o desenvolvimento emancipatório de todas as

crianças. Zilberman defende o uso da literatura em sala de aula como estratégia de transformação da educação tradicional. Nas suas palavras:

> “A justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprimida toda a referência concreta” (2003, p. 26).

As concepções que permeiam o pensamento social, a partir da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, confirmam a necessidade da busca constante por alternativas educacionais que substituam os tradicionais exercícios de repetição, por atividades inteligentes, criativas e produtivas.

A literatura infantil, como transfiguração da realidade, ameniza os problemas das rotinas desgastantes e age equilibrando as sensações e emoções do leitor, e desenvolve os processos de seleção e combinação de idéias enquanto constituintes dos conceitos que regem e integrem todas as dimensões do ser humano.

O fazer do planejamento educativo, sua execução e avaliação é um processo constituído de dimensões que se conflitam permanentemente, e isso não pode causar estranheza aos educadores atentos, diante do fato de que a interatividade entre os atores do processo educativo seja, por natureza, conflitante. Os resultados esperados por todos os atores nesse processo só acontecem quando os conflitos se resolvem. E quando resolvidos, instaura-se novo processo, porque ensinar e aprender são provocar e resolver conflitos.

Um livro para formar bons leitores e aqueles que interagirem com os leitores como podemos comprovar no livro Histórias Pescadas de Furnari (2002) que comprova essa visão e “A Tampinha”, pois contém alguns versinhos que podemos interagir com os alunos contamos com a participação de todos, e em voz alta, percebe-se a leitura fluente de todos os alunos. Como os versos são rimados e com alguns comandos os alunos setem-se como personagem da história e assim leem e querem ler cada vez mais, pois se tornar personagem de uma história é muito importante. Contar com a participação dos alunos e assim contribuir para formar leitores fluentes, sendo que o interesse e o aprendizado dos alunos se dão através do lúdico.

Como podemos comparar antigamente as pessoas não tinham TV e por isso era reservado um momento para as leituras e roda de conversas, como a autora resgata em seu livro. Hoje e muito difícil uma família se reunir para ler, isso se dá por causa das novas tecnologias, temos que nos adequar as novidades do mundo moderno.

Estímulo ao Olhar: Explora as relações do cotidiano e o mundo da linguagem.

> "No Livro "Conto da Escola" vários escritores se reúnem e fazem um único livro contendo vários contos tirando como referência os acontecimentos que se passaram na escola no tempo em que eles eram crianças. Cada um na sua época, com seu estilo, fala um pouco da Literatura Infantil." (Rocha, 2003)

Segundo Telles (2003), as pessoas recebiam os jornais onde eram escritos os folhetins (romance publicado por parte) e nas escolas a literatura para crianças era pedagógica com fundo moral.

O livro explora as relações das famílias no cotidiano, relatando que a Literatura Infantil também era oral, pois os pais se reunião com os filhos e parentes próximos para contarem histórias. Essas histórias eram repetidas pelos filhos que se reunião com seus amigos e vizinhos na calçada de suas no final do dia.

Os laços da Literatura Infantil com a escola eram restritos à classe média. Para esse grupo a literatura era um instrumento de difusão de seus valores, tais como a importância da alfabetização, da leitura e do conhecimento. Esses aspectos fazem da literatura apenas um elemento educativo que corresponde às exigências da sociedade para ascensão social.

Pontos de Vistas Diversos

No livro "A Professora Maluquinha", (Pinto, 2003) observa-se a Literatura Infantil de diversos ângulos: do ponto de vista da família, dos padres, da professora e das próprias crianças.

Segundo Ziraldo (2003), essa história não é bem uma invenção. A Professora Maluquinha existiu de verdade, e se chamava dona Kate, é lógico

que ele inventou um pouquinho só. Então ele foi juntando todas as histórias que outros professores contaram enquanto eles eram estudantes e com isso ele construiu sua história que:

Livro/ a professora

Maluquinha

- Para a família, a literatura tinha que ser apenas pedagógica.
- Para os padres os gibis não eram permitidos, pois as igrejas os consideravam como um grande pecado.
- Para os professores, eram proibidos todos os livros que falassem sobre demônios e seres sobrenaturais; o saci, O sítio do Pica pau amarelo e o Jeca Tatu.

- As reflexões até agora sugeridas pela literatura infantil contemporânea apontam para a consolidação do gênero (bem visível na perspectiva concreta da produção e consumo das obras para crianças), manifestam-se também no plano interno isto é, nas formas e conteúdos de trabalho.

Para Tufano (1986) nem a documentação crítica da realidade contemporânea brasileira, nem a absorção muitas vezes criativa de elementos da cultura de massa, nem mesmo o esforço de renovação poética dão conta de todas as faces assumidas pela atual produção literária infantil brasileira.

A marca bastante típica dos livros infantis de 1960 para cá é a incorporação da oralidade, tanto na narrativa quanto na poesia.

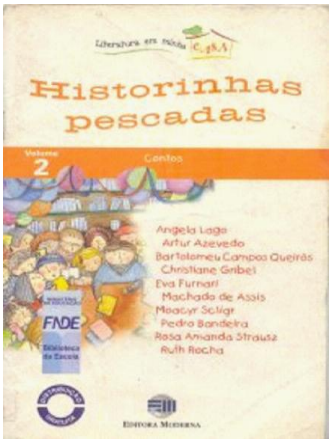
Segundo Zilberman (1987) a tentativa de fazer uso de uma linguagem mais coloquial é outra forma da literatura para crianças aproximar-se tanto das propostas literárias assumidas pelos modernistas de 22.

Estimulo ao Imaginar e ao Pensar (Reflexão)

Livro: Histórias Pescadas

O livro “Histórias Pescadas” (Furnari, 2002) é composto de uma seleção de contos de vários autores. Uma das autoras é Eva Furnari com o conto “Lolo Barnabé”. Este conto é diferente dos outros, pois exigem do leitor uma percepção muita mais ampla do mundo infantil e suas fantasias. O leitor consegue sair do marasmo cotidiano e pesquisar possibilidade do código e da linguagem enquanto organização e renovação do próprio código: eles são utilizados e organizados de uma maneira que impossibilita o leitor de saber o que virá nas páginas seguintes, a não ser decifrando os códigos até chegar ao final da história, que, aliás, é um final surpreendente que acaba com uma reflexão, referente à vida do homem e o seu progresso.

Usando apenas uma personagem, a autora faz trajetória da idade média até aos dias atuais, revelando a busca incansável do homem pela comodidade e felicidade. Segundo Furnari (2002) a felicidade não consiste na quantidade de bens que a pessoa possui, mas está presente nas pequenas coisas, como por exemplo, sentar-se com a família para conversar, entoar uma canção ou simplesmente agradecer a Deus por tudo o que já conquistamos.



Diante de toda essa perspectiva sobre o perfazer da Literatura Infantil dos anos 20 aos dias atuais, observa-se embora que lentamente o rompimento de todo “marasmo” cotidiano da tradição escolar, tornando-se lúdica e interessante para crianças. Isso graças à coragem de Monteiro Lobato de inovar escrevendo

histórias para crianças numa linguagem que as interessassem. Mesmo que as duras penas ele conquistou o direito de falar e denunciar o que estava acontecendo de errado na sociedade da época, dando coragem para outros autores para inovarem seus trabalhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa, observou-se que o ato de contar e ler histórias não deve ser compreendido apenas como uma atividade recreativa, mas sim como uma poderosa estratégia pedagógica. A leitura literária possibilita que a criança compreenda o mundo à sua volta, expresse sentimentos e ideias, e desenvolva a linguagem oral e escrita de forma prazerosa. Dessa maneira, o professor deixa de ser mero transmissor de conhecimento e se torna um mediador que cria condições para que o estudante construa o próprio saber, conforme defende Paulo Freire (1996).

Além disso, as práticas que envolvem dramatizações, fantoches, reconto oral e encenações ampliam o alcance da literatura infantil no contexto escolar, tornando o processo de ensino mais envolvente, dinâmico e inclusivo. Tais estratégias contribuem não apenas para a aprendizagem cognitiva, mas também para o desenvolvimento emocional, social e simbólico das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Thales de (1919). *Saudade*. São Paulo: Melhoramentos.

ARIÈS, Philipe (1979). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.

AZEVEDO, Carmen Lúcia de; CAMARGO, Márcia e SACCHETTA, Vladmir, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoievski*. Tradução por Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BILAC, Olavo & COELHO NETO (1904) *Contos pátrios*. Rio de Janeiro: Francico

Alves.

CAVALHEIRO, Edgard (1962). *Monteiro Lobato: vida e obra*. 3 ed. São Paulo: Brasiliense.

CHARTIER, Roger (1990). *A história cultural*. Lisboa: Difel.

CLAPARÈDE, Edouard (1956). *Psicologia da criança e pedagogia experimental*. São

Paulo: Editora do Brasil.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática*. 7.ed. São Paulo: Moderna, 2000.

DEWEY, John (1978). *Vida e educação*. 11 ed. São Paulo: Melhoramentos.

ECO, Umberto (1986). *Lector in fábula*. São Paulo: Perspectiva.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Marcos (org.) (1997). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.

FURNARI, Eva. *Histórias Pescadas*. São Paulo: Editora Moderna, 2002.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

JAMES, William (1924). *Psicologia pedagógica*. Madrid: Danniel.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira - Estórias & histórias*. São Paulo: Ática, 1987.

LOBATO, José Bento Monteiro (1936). *Memórias da Emília*. São Paulo: Nacional.

_____ (197). *Cartas escolhidas*. 6 ed. São Paulo: Brasiliense.

_____ (1961) *Conferências, artigos e crônicas*. São Paulo: Brasiliense.

MORAN et al. 2000, p.62.

PINTO, Ziraldo Alves. *Uma professora muito Maluquinha*. 17ª edição. São Paulo: Editora Melhoramento, 2003.

REVEL, Jacques. *Os usos da civilidade in CHARTIER, Roger (org.) História da vida*

privada n. 3. São Paulo: Companhia das letras.

REVISTA DE ENSINO (1902-1904). São Paulo.

ROCHA, Ruth. *Contos da Escola. Literatura em minha casa 4ª série*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

VELLOSO, Maria (1932) *Férias com a vovó*. Rio de Janeiro: Alves.

s/ª (1906) *Cem pequenas histórias para crianças bem comportadas*. Rio de Janeiro:

Garnier.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

WARDE, Miriam (1997): *Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia* in FREITAS (org.) *História social da infância no Brasil*.

YANTOCK, Max (1935). *O lombrigoplano do professor Pipoca*. São Paulo: Melhoramentos.

IMPRESSÃO 3D E O ESTÍMULO À INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL

BRUNO SANTOS DA SILVA

RESUMO

A Impressão 3D tem se consolidado como uma tecnologia inovadora com grande potencial educativo, especialmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Mais do que um recurso tecnológico, ela representa uma ferramenta pedagógica que favorece a aprendizagem ativa, a Cultura Maker e o trabalho por projetos. Este artigo analisa como o uso da Impressão 3D pode promover a interdisciplinaridade ao permitir que as crianças experimentem, criem e materializem conceitos abstratos de diferentes áreas do conhecimento. Por meio de projetos práticos que integram Matemática, Ciências, Artes, Tecnologia e Linguagem, observa-se o desenvolvimento de competências essenciais do século XXI, como a autonomia, o pensamento crítico, a criatividade e a colaboração. Assim, a Impressão 3D emerge como um instrumento capaz de transformar a sala de aula em um espaço dinâmico de investigação e construção coletiva do saber.

Palavras-chave: Impressão 3D; Interdisciplinaridade; Cultura Maker; Aprendizagem por Projetos; Educação Infantil; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A Impressão 3D emergiu como uma tecnologia disruptiva com potencial transformador em diversas áreas, e a educação não é exceção. Sua inserção no ambiente escolar, especialmente nos níveis Infantil e Fundamental, vai além da simples utilização de um equipamento moderno, configurando-se como uma ferramenta pedagógica poderosa que atende aos princípios da Cultura Maker e da aprendizagem baseada em projetos. Este artigo acadêmico propõe analisar a contribuição da impressão 3D como catalisadora da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem de crianças, investigando como o manuseio e a materialização de conceitos abstratos fortalecem a conexão entre diferentes áreas do conhecimento e estimulam o desenvolvimento de habilidades essenciais.

DESENVOLVIMENTO: IMPRESSÃO 3D COMO PONTE INTERDISCIPLINAR

O uso da impressão 3D na educação infantil e fundamental oferece um terreno fértil para a exploração da interdisciplinaridade, principalmente através da metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). Ao serem desafiadas a projetar e imprimir um objeto, as crianças são naturalmente levadas a integrar diversos campos do saber.

Integração Curricular na Prática

A interdisciplinaridade ocorre de maneira fluida e necessária em um projeto de impressão 3D. Por exemplo, a criação de um modelo de sistema solar ou de um mapa topográfico exige:

Matemática: Os alunos aplicam conceitos de escala, proporção, geometria (formas 3D, coordenadas) e medição para garantir que o objeto projetado tenha dimensões corretas e possa ser impresso (Tarsso & Ferreira, 2020).

Ciências/Biologia/Geografia: A pesquisa sobre o objeto a ser modelado — seja uma célula, uma estrutura óssea, uma montanha ou um monumento histórico — fornece a base conceitual para o design, exigindo a compreensão do conteúdo curricular de forma aprofundada.

Artes/Design/Língua Portuguesa: A fase de modelagem digital estimula a criatividade e o raciocínio espacial. A apresentação do projeto e a documentação do processo de criação mobilizam habilidades de comunicação oral e escrita.

2. DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DO SÉCULO XXI

A abordagem interdisciplinar mediada pela impressão 3D estimula o desenvolvimento de competências cruciais, alinhadas às demandas contemporâneas. Quando o objeto impresso apresenta falhas, as crianças são incentivadas a analisar o erro, revisar o modelo (Matemática/Design) e refazer o processo, cultivando a persistência e o pensamento crítico. Além disso, a complexidade dos projetos geralmente impõe o trabalho em equipe e a colaboração, habilidades sociais essenciais.

3. APRENDIZAGEM TANGÍVEL E INCLUSIVA

A capacidade de transformar um conceito abstrato em um modelo físico e tangível aumenta o engajamento e a eficácia do aprendizado, tornando temas complexos mais acessíveis. Em termos de inclusão, a impressão 3D se revela um recurso de tecnologia assistiva poderoso (Diversa, 2019). Modelos táteis de mapas, letras em braile ou réplicas de estruturas anatômicas podem ser criados sob medida, facilitando o aprendizado de alunos com deficiência visual ou outras deficiências.

Exemplos de Projetos Interdisciplinares para Crianças

Projetos práticos devem ser desafiadores, mas adequados à faixa etária, garantindo a integração de, pelo menos, três áreas do conhecimento:

- Para o Estudo do Corpo Humano (Ciências, Matemática e Tecnologia):
    - Desafio: "Crie um modelo tátil do coração que mostre as quatro câmaras e que caiba na palma da sua mão."
    - Interdisciplinaridade: A criança estuda a anatomia (Ciências), usa geometria e escala para modelar o objeto com precisão e aprende a tecnologia de fatiamento para garantir a resistência e o detalhe do modelo.
- Para o Estudo de Culturas e Arquitetura (História, Geografia e Artes):
    - Desafio: "Projete e imprima uma réplica em miniatura de um marco arquitetônico antigo (Ex: Pirâmide de Gizé, Coliseu) de forma que ele possa ser tocado por todos."
    - Interdisciplinaridade: A pesquisa da cultura e localização (História/Geografia) define o objeto. O uso de proporções e simetria (Matemática/Artes) é crucial na modelagem. O resultado se torna um material didático inclusivo.
- Para o Estudo de Contos e Invenções (Língua Portuguesa, Artes e Engenharia):

- Desafio: "Após ler um conto de fantasia, crie um objeto que não existe na vida real, mas que é vital para a história (Ex: uma chave mágica, um artefato alienígena)."

- Interdisciplinaridade: A interpretação textual (Língua Portuguesa) alimenta a criatividade visual (Artes) e o desafio de modelar algo imaginário exige raciocínio lógico e espacial (Engenharia/Matemática) para que a peça seja fisicamente imprimível.

4. O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR

Na sala de aula com impressão 3D, o professor deixa de ser o transmissor de conhecimento e passa a ser um mediador. Sua função é:

- Criar o Contexto: Lançar a pergunta norteadora do projeto, garantindo que ela tenha relevância curricular e estimule a interdisciplinaridade.

- Fomentar o Diálogo Interdisciplinar: Durante a fase de *design*, o professor de Matemática pode intervir para questionar a escala, e o de Ciências, para validar a precisão anatômica. Isso reforça a ideia de que o conhecimento é um todo coeso.

- Garantir a Inclusão: Orientar a criação de materiais acessíveis e auxiliar alunos com diferentes níveis de proficiência digital, garantindo que todos participem ativamente do processo de modelagem.

A aplicação prática bem-sucedida da impressão 3D na educação reside em integrar a tecnologia de forma orgânica ao currículo, transformando a máquina em uma ferramenta para dar forma ao pensamento e, consequentemente, fomentar uma visão de mundo onde as disciplinas se complementam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A impressão 3D transcende sua função meramente tecnológica para se consolidar como um recurso pedagógico estratégico na promoção da interdisciplinaridade e no estímulo ao aprendizado prático e significativo para crianças. Ao integrar teoria e prática de forma concreta, e ao exigir o uso sinérgico de conhecimentos de Matemática, Ciências, Artes e Tecnologia para a conclusão de um projeto, a tecnologia desmantela as fronteiras tradicionais entre disciplinas. Essa abordagem construtivista não só aprofunda a compreensão dos conteúdos curriculares, mas também capacita os alunos com as habilidades de design, solução de problemas e colaboração necessárias para um futuro cada vez mais complexo e digital. Para que esse potencial seja plenamente explorado, é fundamental o investimento contínuo na formação de professores e na criação de ambientes que valorizem a experimentação e a cultura maker no contexto escolar (Onisaki & Vieira, 2019).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Comprint. (2024). *Qual a importância da impressão 3D nas instituições de ensino?* Disponível em: https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/biblioteca/guia-para-elaboracao-referencias-de-acordo-com-a-norma-da-abnt-atualizado30102023.pdf. Acesso em: Outubro de 2025.

Diversa. (2019). *Modelagem 3D auxilia na construção de materiais pedagógicos acessíveis*. Disponível em: https://blog.mettzer.com/referencial-teorico/. Acesso em: Out. 2025.

Onisaki, H. H. C., & Vieira, R. M. de B. (2019). Impressão 3D e o desenvolvimento de produtos educacionais. *Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, *5*(10).

Sethi3D. (2024). *O poder da impressão 3D na educação*. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstreams/723b589f-8f89-45b5-be93-0e0cfc16d06f/download. Acesso em: Out. 2025.

Tarsso, G. S. J., & Ferreira, A. A. (2020). Impressão 3D como Recurso para o desenvolvimento de Material Didático: Associando a Cultura Maker à Resolução de Problemas. *RENOTE*, *18*(1).

A PSICANÁLISE COMO FUNDAMENTO TEÓRICO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DE FREUD E LACAN PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

ANDRÉ SILVA DE SOUZA[5]

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise fundamentada exclusivamente no trabalho “Psique e Educação: Uma Abordagem Psicanalítica para o Crescimento Integral dos Estudantes”, discutindo como a psicanálise contribui para a compreensão do sujeito no contexto escolar. A partir das formulações de Freud e Lacan, examina-se a presença do inconsciente no processo de aprendizagem, o papel do desejo, a constituição subjetiva e a importância da linguagem na relação com o saber. Integram-se autores contemporâneos que ampliam esse diálogo, enfatizando a complexidade do desenvolvimento humano e a necessidade de considerar dimensões afetivas e simbólicas como constitutivas da experiência escolar. Argumenta-se que reconhecer o sujeito do inconsciente é fundamental para o desenvolvimento integral e para a construção de práticas pedagógicas sensíveis à subjetividade, capazes de problematizar modelos educacionais estritamente tecnicistas e centrados apenas em indicadores de desempenho.

Palavras-chave: psicanálise; subjetividade; educação básica; desenvolvimento humano.

INTRODUÇÃO

O processo educativo envolve muito mais que a transmissão de conteúdos. Em cada situação de sala de aula, em cada encontro entre professor e aluno, mobilizam-se conflitos, expectativas, lembranças, fantasias, medos e desejos que remetem à história singular de cada sujeito. A psicanálise, desde Freud, propõe uma ruptura com concepções lineares e racionalistas do comportamento

[5] Graduação em História pela Universidade de São Paulo (2015); Especialização no Programa em História, Ciências, Ensino e Sociedade Universidade Federal do ABC (2024); Professor(a) de Ensino Fundamental II de História na EMEF Péricles Eugênio da Silva Ramos.

humano ao afirmar que uma parte significativa das determinações que orientam pensamentos e ações é inconsciente (Freud, 1900; 1915). Isso significa que, mesmo em um espaço aparentemente organizado por normas, currículos e planos de aula, como é a escola, há forças psíquicas que atravessam o cotidiano e produzem efeitos que nem sempre são conscientes para alunos, professores e gestores.

Ao situar o inconsciente na estrutura da linguagem, Lacan (1964) aprofunda essa ruptura. A relação do sujeito com o saber, longe de ser neutra, é estruturada por significantes que o antecedem e o atravessam. O estudante chega à escola já inserido em redes discursivas familiares, sociais, religiosas e midiáticas, que interferem na maneira como ele se percebe e como percebe o conhecimento escolar. A aprendizagem, nessa perspectiva, não pode ser compreendida apenas como processo de recepção de informações, mas como experiência de inscrição simbólica em novos campos de significação.

O trabalho que fundamenta este artigo parte dessa abordagem psicanalítica para refletir sobre a educação básica, em especial sobre a formação integral do estudante. Em vez de entender o desenvolvimento humano como simples ampliação de repertórios cognitivos, propõe-se considerá-lo como processo que articula dimensões emocionais, afetivas, relacionais e simbólicas. A escolarização é vista como momento decisivo de constituição subjetiva, em que o aluno se confronta com formas de autoridade, com normas coletivas, com exigências de desempenho e com novas possibilidades de reconhecimento.

Os processos psíquicos que estruturam o sujeito, como repressão, desejo, transferência e identificação, participam diretamente da experiência escolar. As diferentes respostas dos estudantes ao aprender, como entusiasmo, retraimento, resistência ou bloqueio, não são meras reações superficiais, mas expressão de uma economia afetiva complexa. Compreender a dimensão inconsciente da aprendizagem permite deslocar o olhar da educação de uma visão meramente disciplinar ou tecnocrática para uma perspectiva que reconhece a escola como espaço de simbolização, atravessado por conflitos, mas também por potências de criação e elaboração.

A CONTRIBUIÇÃO DE FREUD PARA A COMPREENSÃO DO SUJEITO ESCOLAR

A obra de Freud oferece bases fundamentais para pensar o estudante como sujeito dividido, marcado por conflitos estruturantes que se originam desde a infância. As teorias do desenvolvimento, como as fases psicosexuais descritas em “Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade” (Freud, 1905), mostram que o percurso infantil deixa marcas profundas na forma como o indivíduo lida com o prazer, com a frustração, com o corpo, com a lei e com as figuras de autoridade. Essas marcas não desaparecem com a idade; ao contrário, reaparecem, em novas formas, ao longo da trajetória escolar.

Na escola, isso se evidencia, por exemplo, na maneira como o aluno aceita ou rejeita ordens, na sua relação com horários, avaliações, regras de convivência e expectativas de desempenho. O professor é frequentemente colocado em posição que remete a experiências anteriores de autoridade, o que pode facilitar identificações positivas ou reativar conflitos não elaborados. As reações de oposição, desafio permanente ou submissão excessiva podem ser compreendidas, a partir de Freud, como manifestações de conflitos inconscientes que atravessam a dinâmica pedagógica.

Os mecanismos de defesa, descritos por Freud em textos como “Recordar, Repetir e Elaborar” (1914) e “O Inconsciente” (1915), também são fundamentais para entender o cotidiano escolar. Diante da angústia que pode ser provocada por certas exigências, o sujeito recorre a formas de proteção psíquica que nem sempre são compreendidas pela escola. A racionalização, a negação, a projeção e a repressão podem aparecer na forma de desqualificação do conteúdo, de desinteresse aparente, de piadas que interrompem a aula ou de um silêncio que esconde medo de fracassar. Em muitas situações, o que se interpreta apressadamente como “falta de vontade” ou “ausência de comprometimento” é, na verdade, uma resposta defensiva diante de vivências internas difíceis de nomear.

O Complexo de Édipo, elaborado em “O Ego e o Id” (Freud, 1923), oferece ainda uma chave importante para compreender as relações pedagógicas. A triangulação entre criança, figuras parentais e lei simbólica, que estrutura a vida psíquica, se reinscreve em novos contextos, entre eles a escola. O professor, ao

ocupar simbolicamente um lugar de autoridade, pode ser investido de afetos ambivalentes: admiração, amor, ódio, rivalidade, medo de decepcionar. Essas investigações freudianas ajudam a perceber que a relação do aluno com o conhecimento não é separável de sua relação com o professor e com as instâncias de poder presentes na instituição escolar.

Desse modo, a contribuição de Freud para a educação não está em oferecer técnicas de intervenção direta, mas em evidenciar que o aluno não é um organismo neutro a ser preenchido com conteúdos. Ele é sujeito atravessado por desejos e defesas, por conflitos e repetições, por uma história afetiva que se atualiza constantemente nas cenas de sala de aula. Ao considerar isso, a escola pode começar a se pensar não apenas como espaço de ensino, mas como lugar de elaboração simbólica de experiências que acompanham a vida do estudante para além dos muros da instituição.

A LEITURA LACANIANA DA APRENDIZAGEM

Ao retomar Freud, Lacan propõe uma releitura que recoloca a psicanálise no centro dos debates sobre linguagem, cultura e subjetividade. Em seu Seminário 11, ao enunciar que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” (Lacan, 1964), ele destaca que o sujeito se constitui pela entrada no campo simbólico, isto é, pela relação com o universo de significantes que organiza a vida social. A escola, nesse sentido, é um dos lugares em que o sujeito se confronta intensamente com esses significantes, tanto nos conteúdos formais quanto nos discursos que circulam de maneira implícita entre professores, estudantes e demais atores da comunidade escolar.

A aprendizagem, na perspectiva lacaniana, pode ser compreendida como um processo em que o sujeito se reposiciona diante do saber. Não se trata apenas de acumular informações, mas de se inscrever em uma determinada posição em relação ao que é considerado legítimo, verdadeiro, valorizado. Nessa relação, o desejo ocupa um lugar central. Lacan mostra que o sujeito é constituído por uma falta estrutural, que jamais se preenche totalmente, e que é justamente essa falta que movimenta o desejo e o empurra em direção ao conhecimento. Porém, essa movimentação não é automática. Ela depende da forma como o saber é

apresentado, do lugar que o professor assume e das condições simbólicas que a escola oferece.

A figura do professor pode encarnar o lugar do Outro que supostamente detém o saber, o que envolve a transferência. Os alunos investem afetivamente no docente, atribuindo-lhe expectativas de salvação, reconhecimento ou punição. Como discutem Haroche (2015) e Orange (2010), essa relação transferencial não se limita à dimensão cognitiva, mas alcança o campo das identificações profundas que mobilizam o sujeito. Um aluno pode dedicar-se intensamente a uma disciplina não apenas por afinidade intelectual, mas porque se sente reconhecido pelo professor, ou porque encontrou nele uma figura simbólica importante para sua história.

Por outro lado, quando o professor assume uma postura distante, desqualificadora ou excessivamente autoritária, pode reforçar resistências, medos e sentimentos de inadequação. A transferência negativa que se estabelece em alguns casos produz rejeição ao conteúdo e ao próprio espaço escolar. A psicanálise lacaniana permite perceber que, em muitos conflitos escolares, não se trata apenas de divergências de opinião ou de problemas disciplinares, mas de embates simbólicos em que estão em jogo lugares de poder e modos de ser reconhecido.

Ao enfatizar a linguagem, Lacan também chama atenção para o fato de que o discurso escolar não é neutro. Ele carrega valores, hierarquias, exclusões e idealizações. A forma como se fala de sucesso e fracasso, de mérito e esforço, de disciplina e indisciplina, contribui para produzir subjetividades. Mitchell e Black (1995) ressaltam que os sujeitos se constituem em redes de discursos e que, portanto, a escola desempenha papel decisivo na produção de formas de identidade. Considerar isso é fundamental para pensar a responsabilidade ética da educação na construção de uma sociedade menos excludente.

A SUBJETIVIDADE COMO EIXO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A partir dessas contribuições de Freud e Lacan, torna-se possível afirmar que a subjetividade não é um elemento acessório na educação básica, mas seu eixo central. Autores retomados no TCC, como Britzman (2003), Fonagy et al. (2002) e Patto (2013), insistem em que a escolarização não pode ser compreendida

separada das condições emocionais e sociais nas quais o aluno está inserido. Cada trajetória escolar é atravessada por desigualdades econômicas, por preconceitos, por expectativas familiares e por políticas públicas que ora favorecem, ora dificultam o acesso real ao conhecimento.

Britzman (2003) discute como a formação em contextos educativos é sempre atravessada por narrativas internas que dialogam com os discursos institucionais. O aluno não recebe passivamente a cultura escolar, mas a interpreta a partir de suas experiências prévias, de suas fantasias, de suas esperanças e de suas dores. Fonagy et al. (2002) destacam que o desenvolvimento da capacidade de mentalização, isto é, de refletir sobre estados internos e sobre os estados de outras pessoas, depende de vínculos suficientemente seguros, nos quais o sujeito possa experimentar a si mesmo sem ser invadido por sentimentos de ameaça ou desamparo.

Patto (2013), ao analisar a produção do fracasso escolar, evidencia como as práticas institucionais podem reforçar processos de exclusão simbólica, culpabilizando o aluno por dificuldades que, muitas vezes, estão ligadas à falta de condições materiais, à ausência de políticas públicas efetivas ou à violência cotidiana. A psicanálise, articulada a essas perspectivas, permite que o educador perceba que o aluno nunca é “só” o que aparece na prova ou no boletim. Ele traz para a escola um conjunto de vivências que influenciam diretamente seu modo de se relacionar com o conhecimento.

Compreender essa complexidade é fundamental para pensar uma educação que acolha singularidades e sustente o desenvolvimento integral. O ato educativo se torna, assim, uma experiência de encontro e de produção de sentidos, e não simples transmissão de conteúdos previamente definidos. Mais do que formar indivíduos adaptados a exigências externas, a escola pode assumir o compromisso de favorecer processos de subjetivação que permitam aos estudantes construir uma relação mais consciente com suas histórias, com seus desejos e com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicanálise contribui para que a educação reconheça o sujeito em sua complexidade, recusando visões simplificadoras que se limitam a medir

desempenhos. Ao considerar desejo, inconsciente, linguagem e transferência como elementos estruturantes da experiência humana, torna-se possível elaborar práticas pedagógicas mais sensíveis às vivências dos estudantes. O desenvolvimento integral, nessa perspectiva, não é a mera soma de habilidades e competências, mas um processo de construção simbólica que depende da relação com o Outro e do modo como o sujeito elabora suas experiências no ambiente escolar.

O diálogo entre Freud, Lacan e autores contemporâneos recuperados no TCC “Psique e Educação” permite afirmar que a educação básica tem um papel decisivo na constituição subjetiva. A escola pode se limitar a reproduzir desigualdades e reforçar mecanismos de exclusão, ou pode se tornar espaço privilegiado de elaboração, em que os estudantes encontrem condições para pensar o que vivem e para se reconhecerem como sujeitos de desejo e de conhecimento. Reconhecer essa escolha é, em grande medida, uma escolha ética.

REFERÊNCIAS

BRITZMAN, Deborah. After-Education: Anna Freud, Melanie Klein and Psychoanalytic Histories of Learning. 2003.

FONAGY, Peter et al. Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self. 2002.

FREUD, Sigmund. A Interpretação dos Sonhos. 1900.

FREUD, Sigmund. Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade. 1905.

FREUD, Sigmund. Recordar, Repetir e Elaborar. 1914.

FREUD, Sigmund. O Inconsciente. 1915.

FREUD, Sigmund. O Ego e o Id. 1923.

HAROCHE, Claudine. As Lógicas do Mundo Social. 2015.

LACAN, Jacques. Seminário, Livro 11: Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise. 1964.

MITCHELL, Stephen; BLACK, Margaret. Freud and Beyond. 1995.

MORIN, Edgar. Introdução ao Pensamento Complexo. 1996.

ORANGE, Donna. Thinking for Clinicians. 2010.

PATTO, Maria Helena Souza. A Produção do Fracasso Escolar. 2013.

RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS CORPORAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

BRUNO JOSÉ OLIVEIRA

RESUMO

O presente artigo discute a necessidade de ressignificar as práticas corporais no contexto das aulas de Educação Física, considerando as transformações sociais, culturais e pedagógicas que influenciam a formação dos estudantes. A área da Educação Física passou, ao longo das últimas décadas, por mudanças significativas em suas concepções, abordagens e objetivos, deslocando-se de um modelo tecnicista, centrado no rendimento, para uma perspectiva mais crítica, humanizadora e inclusiva. Este estudo, fundamentado em revisão bibliográfica, analisa desafios, possibilidades e estratégias que possibilitam ao professor promover aulas mais significativas, diversificadas e conectadas à realidade dos alunos. Defende-se que ressignificar práticas corporais significa ampliar o repertório cultural, valorizar diferentes manifestações corporais, romper com estereótipos e construir um espaço pedagógico que reconheça a corporeidade como expressão de cultura, identidade e emoção.

Palavras-chave

práticas corporais; Educação Física; cultura corporal; pedagogia do esporte.

INTRODUÇÃO

A Educação Física, enquanto componente curricular da Educação Básica, tem a responsabilidade de proporcionar aos estudantes experiências relacionadas à cultura corporal em toda a sua amplitude. Historicamente, entretanto, muitas aulas foram marcadas pela predominância de esportes tradicionais, competições excessivas e práticas repetitivas, frequentemente distanciadas do contexto sociocultural dos alunos. Nesse cenário, torna-se imprescindível refletir sobre a necessidade de ressignificar as práticas corporais, de modo a promover

aprendizagens significativas, inclusivas e coerentes com as demandas contemporâneas da educação.

Ressignificar não significa abandonar conteúdos clássicos, mas ampliá-los, reinterpretá-los e aproximá-los dos interesses dos estudantes e dos princípios da escola democrática. A partir de autores como Freire, Betti, Kunz e Bracht, compreende-se que o corpo é território de experiências, histórias e identidades, e que a Educação Física deve assumir um papel formativo que ultrapasse o ensino de técnicas e gestos motores. Assim, é fundamental refletir sobre como práticas corporais diversas, jogos, danças, esportes, lutas, ginásticas e práticas alternativas, podem ser potencializadas para promover criticidade, participação e autonomia.

Este artigo busca, portanto, discutir caminhos para ressignificar práticas corporais nas aulas de Educação Física, analisando elementos teóricos e metodológicos que auxiliam na construção de propostas pedagógicas mais ricas, contextualizadas e transformadoras.

RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS CORPORAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A necessidade de ressignificar as práticas corporais está diretamente relacionada às transformações ocorridas na sociedade contemporânea e ao papel que a escola deve desempenhar na formação integral do cidadão. A cultura corporal é um patrimônio histórico e simbólico que atravessa gerações e se modifica continuamente, influenciado por fatores sociais, tecnológicos, midiáticos e culturais. Nesse sentido, cabe ao professor compreender que práticas corporais não são neutras: carregam valores, ideologias e significados.

A ressignificação exige romper com velhos paradigmas que limitavam a Educação Física ao desenvolvimento físico ou ao ensino esportivo baseado na performance. A perspectiva atual enfatiza a cultura corporal como conteúdo formativo, propondo que o aluno compreenda, vivencie e reflita sobre diferentes práticas, compreendendo sua origem, função social e impactos na vida cotidiana.

AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO CULTURAL CORPORAL

Um dos principais caminhos para ressignificar práticas corporais é ampliar o repertório disponível para os estudantes. Práticas como capoeira, dança urbana, slackline, yoga, ginástica funcional, lutas brasileiras, brincadeiras tradicionais, jogos indígenas e esportes alternativos tornam as aulas mais diversificadas e conectadas à realidade cultural contemporânea.

A ampliação do repertório permite que os alunos reconheçam diferentes modos de se movimentar, valorizem culturas diversas e reflitam sobre como o corpo expressa identidades. Isso contribui para romper estereótipos, especialmente aqueles relacionados ao gênero, corpo ideal, capacidade física e competitividade excessiva.

METODOLOGIAS ATIVAS E PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL

Ressignificar práticas corporais implica também ressignificar a forma como se ensina. Metodologias ativas como aprendizagem por projetos, rotação por estações, ensino híbrido e grupos colaborativos favorecem autonomia, criticidade e protagonismo estudantil.

Ao dialogar com os alunos sobre seus interesses, experiências corporais e referências culturais, o professor constrói aulas mais significativas. Assim, esportes tradicionais podem ser ensinados sob novas perspectivas, analisando regras, táticas, desigualdades e influências da mídia.

INCLUSÃO, DIVERSIDADE E ACESSIBILIDADE NAS PRÁTICAS CORPORAIS

A Educação Física tem papel essencial na promoção da inclusão escolar. Ressignificar práticas corporais significa também transformá-las para que todos participem plenamente: estudantes com deficiência, com dificuldades motoras, com TEA, com baixa autoestima corporal ou que historicamente foram excluídos das aulas.

O professor precisa planejar adaptações, variações de intensidade, materiais alternativos e estratégias colaborativas que garantam que todos vivenciem o conteúdo com sentido. A inclusão não se limita a inserir o aluno no espaço físico, mas garantir pertencimento, participação e aprendizagem.

CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADO E REFLEXÃO CRÍTICA

A ressignificação das práticas corporais envolve a reflexão crítica: compreender como o esporte e o corpo são representados na sociedade, como a mídia influencia padrões corporais, como questões de gênero atravessam práticas esportivas, entre outros aspectos. Assim, a Educação Física deixa de ser apenas prática e passa a ser também conhecimento, análise e debate.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressignificar as práticas corporais nas aulas de Educação Física é um movimento necessário para garantir que a escola seja um espaço de formação humana ampliada, crítica e inclusiva. Esse processo passa pela diversificação dos conteúdos, pela adoção de metodologias participativas, pela valorização da cultura corporal e pela construção de experiências que façam sentido para os estudantes.

Além disso, a ressignificação exige que o professor seja pesquisador de sua própria prática, refletindo constantemente sobre seus métodos, objetivos e concepções pedagógicas. A Educação Física não deve limitar-se ao ensino de técnicas esportivas, mas promover vivências que estimulem criatividade, autonomia, cuidado de si, corporeidade e consciência social.

Assim, ao ressignificar as práticas corporais, a escola amplia horizontes, valoriza a diversidade e contribui para a formação integral de sujeitos críticos e participativos.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. Educação Física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, V. Educação Física & sociedade. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1999.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

DARIDO, S.; RANGEL, I. M. Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro. São Paulo: Scipione, 2005.

KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí, 2001.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NAS FUNÇÕES EXECUTIVAS

ELAINE GOMES ARASHIRO

Resumo: O artigo aborda a importância da Neurociência no campo educacional, destacando sua contribuição para a compreensão dos processos de aprendizagem. Fundamenta-se na ideia de que o cérebro se modifica constantemente a partir das experiências vividas, por meio da plasticidade cerebral e do fortalecimento das conexões sinápticas. Autores como Guerra, Fischer e Rose, Ratey, Fonseca e outros ressaltam que a aprendizagem envolve múltiplas áreas cerebrais, integrando funções motoras, cognitivas e emocionais. A repetição de conteúdos de diferentes formas, aliada a práticas pedagógicas diversificadas e lúdicas, potencializa o aprendizado ao estimular diferentes regiões do cérebro. O texto também enfatiza o papel das emoções, da motivação e da empatia na relação professor-aluno, bem como a relevância das funções executivas — como planejamento, atenção, controle inibitório e tomada de decisões — especialmente durante a infância e a adolescência. Conclui-se que uma educação de qualidade depende da articulação entre conhecimentos científicos sobre o funcionamento cerebral e estratégias pedagógicas que respeitem a individualidade do aluno, promovendo um aprendizado significativo, intencional e emocionalmente equilibrado

Palavras-chaves: Neurociência; Aprendizagem; Funções Executivas; Emoção; Plasticidade Cerebral; Educação.

INTRODUÇÃO

A Neurociência tem contribuído de forma significativa para a compreensão de como o cérebro aprende, oferecendo subsídios científicos fundamentais para a prática pedagógica. Ao dialogar com a Psicologia Cognitiva e a Pedagogia, torna-se possível compreender como fatores como emoções, motivação, funções executivas, estímulos ambientais e plasticidade cerebral interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o papel do educador vai além da transmissão de conteúdos, exigindo um olhar atento às características individuais do aluno, às suas experiências, ao seu estado emocional e às estratégias pedagógicas adotadas. Assim, compreender os mecanismos cerebrais envolvidos na aprendizagem possibilita a criação de ambientes educacionais mais eficazes, inclusivos e significativos, favorecendo o desenvolvimento integral do aprendiz.

A RELAÇÃO ENTRE NEUROCIÊNCIA E A EDUCAÇÃO

Uma das funções da Neurociência, entre outras, é investigar como o cérebro aprende, sendo, portanto, de extrema importância aos profissionais da educação compreender esse mecanismo, a fim de aprimorar e refinar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Desfrutamos da Neurociência, da Psicologia Cognitiva e da Pedagogia, que nos amparam para compreender o quanto funções executivas, emoções, motivação, estímulos do meio ambiente e a plasticidade interferem nesse processo.

> As neurociências são ciências naturais, que descobrem os princípios da estrutura e do funcionamento neurais, proporcionando compreensão dos fenômenos observados. A educação tem outra natureza e sua finalidade é criar condições (estratégias pedagógicas, ambientes favoráveis, infraestrutura, material e recursos humanos) que atendam a um objetivo específico, por exemplo, o desenvolvimento de competências pelo aprendiz, num contexto particular. (Guerra, 2011, p. 03).

Fischer & Rose (1998) descrevem que o processo de aprendizagem está ligado ao desenvolvimento do cérebro perante os estímulos a que foram expostos, porque estes levam os neurônios a formarem novas sinapses e, quanto mais frequentemente isto acontece, mais intensas são as conexões neurais.

O Dr. John J.Ratey (2002) diz que os neurologistas estão encontrando provas de que o cerebelo, que coordena o movimento físico, também coordena o movimento dos pensamentos. Segundo ele, além da interação entre os hemisférios direito e esquerdo, é necessária a interação entre a parte frontal e a posterior do cérebro – as divisões sensorial e motora. A velha noção de que cada função cerebral está isolada numa determinada região do cérebro não é verdadeira. Orientação espacial, linguagem, emoção e muitas outras funções compartilham áreas dos mesmos sistemas cerebrais, fazendo com que diferentes regiões participem da ação de diferentes maneiras.

> Assim como coordena o movimento físico necessário para apanhar uma bola, o cerebelo também desempenha um papel na sequência de pensamentos necessários para visualizar a cozinha, elaborar uma tese ou pensar numa melodia (Ratey, 2002).

A repetição do conteúdo, segundo Fonseca (1998), realizada de diferentes formas, tem extrema importância para fortalecer estas conexões e estimular diversas áreas do cérebro. Por exemplo, em matemática, ao ensinar geometria, mais especificamente polígonos, o conteúdo pode ser apresentado de forma explicativa (oralmente), com o registro da teoria (escrito ou desenho) e o reforço de exercícios (responder, comparar ou identificar) e de forma lúdica (como montar o polígono com palitos e balas de goma) fortalecendo assim as sinapses.

De acordo com Oliveira (2014), aprender não é absorver os conteúdos, é uma rede complexa de operações neurofisiológicas e neuropsicológicas.

Segundo Fonseca (1998), cabe ao educador auxiliar o aluno a desenvolver sua capacidade de pensar, diante da grande oferta de estímulos e informações que nos chegam de forma acelerada. Logo, o profissional da educação deve ser capacitado com conhecimentos científicos e estratégias metodológicas, de modo a ter um olhar individualizado do professor para o aluno, respeitando as características do educando, ampliando toda a potencialidade do aluno e, enfim, proporcionando uma educação de qualidade.

Quanto mais específica for a intenção de fazer algo, como pegar algo ou andar, mais os lobos frontais do cérebro (que fazem o processamento das informações) serão envolvidos. Atividades que requerem uma atividade motora nova, como malabarismo ou atividades motoras muito precisas, como tentar passar uma linha na agulha, são controladas por ações conscientes em um nível muito mais avançado, daí a importância de ser adotada pelos professores. Existem ligações fortes entre o córtex motor e as partes responsáveis pelo raciocínio/pensamento dos lobos frontais. Inicialmente, a maior parte do planejamento/pensamento é relacionada a objetos e movimentação (Krebs, 1998).

> Isso é particularmente verdade nas crianças. “Eu quero aquela bola ali”. O cérebro agora está ocupado com a atividade neural de planejar uma estratégia de movimento para atender a este desejo consciente. Mesmo anos mais tarde, a maioria das pessoas precisa converter pensamentos conscientes em atividade motora por meio da discussão, escrita, ou desenho de imagens das ideias para que seja possível refiná-las ainda mais. Quando as pessoas contam histórias,

> perceba a frequência com a qual elas gesticulam para reforçar as palavras com ações. Movimentos estimulam uma diversidade crescente das conexões, permitindo que o pensamento vá além de seu foco original (Krebs, 1998, p.216).

O cérebro se modifica em contato com o meio, estabelecendo novas conexões sinápticas ou reforçando as conexões antigas. O meio externo (social) e interno (emoções) interferem diretamente nesta percepção. Na sala de aula a mesma explicação do professor é compreendida e absorvida por cada aluno de forma diferente.

> [...] devem-se considerar os processos cognitivos internos, isto é, como o indivíduo elabora os estímulos recebidos, sua capacidade de integrar informações e processá-las, formando uma complexa rede de representações mentais, que possibilite a ele resolver situações-problema, adquirir conceitos novos e interpretar símbolos diversos. (ALVAREZ;LEMOS, 2006, p. 182).

Muitos autores afirmam que os sentimentos e as emoções são indispensáveis e cruciais no processo de aprendizagem. Cosenza & Guerra (2011) descrevem o quanto estes processos da construção da aprendizagem estão entrelaçados, cabendo ao professor ser empático, notar e perceber, de forma clara e precisa, o estado emocional do aluno através da comunicação (verbal e não verbal).

Diversas técnicas da Programação Neurolinguística (PNL) descrevem como cada pessoa se comunica, empregando o canal perceptivo visual, auditivo ou cinestésico. O sentido que é mais desenvolvido determinará a maneira como adquirimos conhecimento e novos aprendizados. Estabelecer um Rapport, que é a técnica usada para criar uma ligação de sintonia e empatia com outra pessoa, é fundamental para desenvolver as relações afetivas que são extremamente necessárias no ambiente escolar.

Almeida (1999) relata que, na relação do professor com o aluno, para ter essa troca de aprendizagem na transmissão do conhecimento, o afeto estará sempre presente.

A APRENDIZAGEM E AS FUNÇÕES EXECUTIVAS

Segundo Sant'Ana (2015), a aprendizagem pode ser definida como as alterações cerebrais resultantes de experiências sensitivas motoras, ou seja, que quando interagimos com o meio modificamos nossas redes neurais, pelas ligações sinápticas, provocando reações químicas por meio do impulso nervoso e assim formamos novas conexões sinápticas ou reforçando as existentes.

Sabemos que as funções executivas são indispensáveis para compreender o comportamento e o processo de ensino e aprendizagem, principalmente na infância e adolescência, onde permanecemos mais favoráveis nestas fases da vida.

Malloy-Diniz (2008) diz que estas características ajudam o ser humano a interagir com o mundo de forma mais adaptativa, ajudando no direcionamento e regulação de diversas habilidades intelectuais, emocionais, cognitivas e sociais.

Podemos o tempo todo estabelecer novos aprendizados ou reforçar o que já sabemos através da plasticidade cerebral, que é a capacidade do sistema nervoso de alterar sua estrutura e função ao longo da vida, em resposta aos estímulos constantes.

A emoção está ligada diretamente ao aprendizado do aluno, portanto, manter o aluno motivado é uma ferramenta que não pode faltar na sala de aula e na relação do professor com o aluno.

O professor pode estimular o aluno a produzir uma carga emocional positiva ou negativa, por exemplo, quando é avaliado. Isso tudo ocorre no córtex pré-frontal (relacionado à memória operacional, às funções executivas, à atenção, ao comportamento e aos processos emocionais). Esta área do cérebro nos diferencia dos animais, porque estabelecemos relações mentais, capacidade de imaginar, planejar e sentir.

Segundo Maia (2011), "a emoção está para o prazer assim como o prazer está para o aprendizado". Ou seja, as diversas habilidades que utilizamos a cada segundo para realizar um objetivo simples manipularam múltiplas informações baseadas nos nossos conhecimentos prévios ou na modulação de nossas emoções.

A emoção está para o prazer assim como o prazer está para o aprendizado. A autoestima é a ferramenta que movimenta os estímulos para ganhar bons resultados. O cérebro processa tão velozmente essa relação que não se pode perceber a ligação de elementos, consultando uns aos outros ao resolver uma simples questão (Maia, 2011).

As funções executivas e o córtex pré-frontal estão relacionados à nossa habilidade emocional, comportamental e social quando planejamos, organizamos e controlamos nossa vida. A criança demonstra dificuldade, no início do processo de alfabetização ou do letramento, de integrar o turbilhão de informações absorvidas.

À medida que a criança cresce e as funções motoras cerebrais amadurecem, a criança se torna menos reativa e mais proativa, estabelecendo maior controle inibitório sobre seus impulsos internos, sua percepção e a sua própria ação, tornando-se mais concentrada e focada.

> "As funções executivas constituem num conjunto de processos do controle e integração destinados a execução de um comportamento dirigido a objetos, necessitando de subcomponentes como atenção, programação, planejamento de sequências, inibição de processos de informações irrelevantes, avaliação e monitoramento das próprias ações". (BANHATO; NASCIMENTO, 2007)

O conjunto de processos cognitivos, que se desenvolve desde a infância até o final da adolescência, integra para compreender nosso controle comportamental, execução de tarefas complexas, desenvolvimentos de operações mentais, conduta social, tomada de decisões, planejamento e ações ligadas ao nosso objetivo.

Resumindo, as funções executivas são requisitadas quando necessitamos planejar ou na tomada de decisões, baseado nas funções executivas dessas habilidades para interagir com o mundo através de um comportamento intencional e emocionalmente organizado e planejado.

CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para realmente se “aprender algo” intelectualmente, os neurocientistas concordam que o cérebro exige algum tipo de atividade de movimentação; seja olhando, falando, pensando, tocando em algo, cheirando, escrevendo e, ainda melhor, numa atividade física (que integra praticamente todos os estímulos descritos).

Sentimentos e emoções são indispensáveis no processo de aprendizagem. Portanto, nada melhor do que o ato de brincar para aprender.

Quanto mais sinapses estimuladas de forma lúdica, melhor o aprendizado e a construção da personalidade deste indivíduo no futuro.

Um ensino bem-sucedido provoca mudanças neurais. Brincadeiras que estimulam movimentos, raciocínio, imaginação, ensinam e reforçam a aprendizagem, e, consequentemente, a capacidade de lidar com problemas, dificuldades, perdas e frustrações de forma leve e construtiva, são coisa séria. Estimulam também a habilidade social, a integração, a comunicação e o entrosamento com os colegas e a vida em geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ALMEIDA, A. R. S (1999) A emoção na sala de aula. Campinas: Papirus

ALVAREZ, Ana; LEMOS, Ivana de C. Os neurobiomecanismos do aprender: a aplicação de novos conceitos no dia-a-dia escolar e terapêutico. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 23, n. 71, p. 181-190, 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000200011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 maio 2019.

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

BANHATO, E.F.C. & Nascimento, E. (2007). Função executiva em idosos: Um estudo utilizando um subteste da Escala WAIS–III. Psico USF, 12 (1), 65-73.

BARKLEY, R. A. (1997). Behavioral inhibition, susteined attention and executive function: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin 121*, 65-94

CONSENZA, Ramon M., GUERRA, Lenon. B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 76 – 100

COLE, Cutting, L. E., Materek, A., C. A. S., Levine, T. M., & Mahone, E. M. (2009). Effects of fluency, oral language, and executive function on reading comprehension performance. *Annals of Dyslexia, 59*, 34–54.

DIAMOND, A. (2001). Response of the Brain to Na, Acad. Bras. Cienc. Enrichement 73

DIAMOND, A. (2013). Executive functions. Annual Review of Psychology, 64, 135-168

FISCHER, K. W., Rose, S. P. (1998). Growth cycles of the brain and mind. EducationalLeadership, 56(3):56-60.

FONSECA, Vitor da. Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FUENTES, D.; Malloy-Diniz; L. F. ;Camargo; C. H. P.; & Cosenza; R. M. (2008). Neuropsicologia: teoria e prática. Porto Alegre: Artmed

GAZZANIGA MS, Ivry RB, Mangun GR. Neurociência cognitiva. Porto Alegre: Artmed; 2006.

GUERRA, L. B. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. Revista Interlocução, v 4, n 4, p. 01-10, 2011. Disponível em:<http://interlocucao.loyola.g12.br/index.php/revista/article/viewArticle/91> Acesso em: 12. maio. 2019

KREBS Charles; Brown Jenny; A Revolutionary Way of Thinking: from a near-fatal accident to a new science of healing, Melbourne, Australia: Hill of Content, 1998.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira
Thomson Learning, 2002;

MAIA, Heber Org. Neurociências e Desenvolvimento cognitivo V.2. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

MALLOY-DINIZ, L. F., Fuentes, D., Mattos, P., & Abreu, N. (2010). Avaliação Neuropsicológica. Porto Alegre: Artmed

MENEZES A, Godoy S, Teixeira MCTV, Carreiro LRR, Seabra AG. Definições teóricas acerca das funções executivas e da atenção. In: Seabra AG, Dias NM, eds. Avaliação neuropsicológica cognitiva: atenção e funções executivas. Vol. 1. São Paulo: Memnon; 2012. p.34-41

MILLER, K.; Wallis, J. (2009). Executive Functions and Higher-Order Cognition: Definition and Neural Substrates. In: L. Squire. Encyclopedia of Neuroscience, 4, 99-104.

MOFFITT, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H.,Houts, R., Poulton, R., Ross, S., Sears, M.R., Thomson, W.M., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. Proceedings of the National Academy of Sciences, 108(7), 2693–2698.

OLIVEIRA, G. G. de. Neurociências e os processos educativos: um saber necessário para a formação de professores. **Educação Unisinos**, v 18, n 1, p. 13-24.janeiro/abril 2014. Disponível em: <ttp://revistas.unisinos.br/index.php/educacao /article/viewFile/edu.2014.181.02/3987> Acesso em: 07. maio. 2019.

OLIVEIRA, C.; DIAS, A Criança e a Importância do lúdico na Educação. Revista Cientifica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. V. 13. n.2.p. 113-128 2018.

RATEY, John J, O Cérebro: um guia para o usuário, Rio de Janeiro-RJ: Objetiva, 2002.

ROLIM; Guerra, & Tassigny (Julho/Dezembro de 2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento Infântil. Revista Humanidades v.23, pp. 176-180.

A LITERATURA COMO INSTRUMENTO PARA O LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

JÉSSICA GERUSA DE SOUZA EVANGELISTA DA SILVA

RESUMO

O presente artigo discute a relação entre letramento e literatura no contexto escolar, com ênfase no letramento literário como ferramenta fundamental para a formação do leitor e para o desenvolvimento integral da criança. Inicialmente, aborda-se um breve histórico do conceito de letramento, destacando as contribuições de autores como Soares e Ferreiro, bem como a importância da alfabetização articulada às práticas sociais de leitura e escrita. Em seguida, enfatiza-se o papel da literatura infantojuvenil no processo educativo, evidenciando seu potencial para o desenvolvimento da competência interpretativa, do pensamento crítico e da autonomia leitora. Por fim, analisa-se a relevância dos contos de fadas para o desenvolvimento psicológico infantil, à luz das contribuições de Bruno Bettelheim, demonstrando como essas narrativas auxiliam na elaboração de conflitos internos e na formação da personalidade. Conclui-se que a literatura, quando utilizada de forma significativa no ambiente escolar, contribui não apenas para o letramento, mas também para a leitura de mundo e para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança.

Palavras-chave: Letramento; Literatura; Leitura; Pedagogia; Educação.

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita ocupam um papel central na organização da vida social contemporânea, tornando-se práticas indispensáveis para a participação ativa do indivíduo na sociedade. Nesse contexto, a escola assume a responsabilidade de não apenas alfabetizar, mas de promover o letramento, compreendido como a capacidade de utilizar a leitura e a escrita de forma significativa nas mais diversas situações sociais. Assim, discutir o letramento articulado à literatura torna-se fundamental, especialmente nos anos iniciais da escolarização, período em que se constroem as bases da formação leitora e crítica do sujeito.

A literatura, em especial a literatura infantojuvenil, apresenta-se como uma potente ferramenta pedagógica, capaz de ampliar o repertório cultural, desenvolver a imaginação, estimular o pensamento crítico e contribuir para a compreensão do mundo. Quando trabalhada de forma contextualizada, ela favorece o letramento literário, possibilitando que a criança vá além da decodificação do código escrito e atribua sentidos às práticas de leitura e escrita. Além disso, os contos de fadas, enquanto narrativas simbólicas, exercem papel significativo no desenvolvimento psicológico infantil, auxiliando na elaboração de conflitos internos e na formação da personalidade.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo discutir a relação entre letramento e literatura, destacando a importância do letramento literário no ambiente escolar e evidenciando as contribuições dos contos de fadas para o desenvolvimento psíquico da criança. Para isso, fundamenta-se em autores como Soares, Ferreiro, Colomer, Souza e Bettelheim, que oferecem importantes reflexões sobre alfabetização, leitura literária e formação humana.

LETRAMENTO E LITERATURA: UM BREVE HISTÓRICO

Segundo Soares (2010), o uso do termo letramento iniciou-se na década de 80, surgindo de discursos de especialistas da área da Educação e das Ciências Linguísticas. A autora ainda traz a etimologia dessa palavra, proveniente do latim *litera,* que passou a ser traduzido do inglês *literacy,* que "é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever [...] e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita" (p. 17-18). Para ela o letramento deve acontecer simultaneamente ao aprendizado do código escrito (alfabetização), mas que são processos distintos.

Por outro lado, temos a psicóloga Emilia Ferreiro, que com a tendência construtivista da época, passou a se aprofundar em suas pesquisas, e teve como orientador um dos estudiosos que mais contribuíram para a Pedagogia, Jean Piaget, falecido em 1980. Ferreiro (1985) traz discussões construtivistas para a educação brasileira, oferecendo uma nova visão sobre a crianças e aos métodos alfabetizadores. Diferente de Soares, Ferrero não define o que é letramento, pois para ela não existe alfabetização sem mesmo, então não há sentido a coexistência dos dois termos.

A partir da diversidade e das mudanças sociais, houve-se a necessidade de pensar em multiletramentos, nesta perspectiva podemos afirmar que existe sim um letramento para a literatura, ou seja, um letramento literário, que promove muito mais do que uma forma de chamar a atenção dos alunos ou acalmá-los dentro da sala de aula.

A contação de histórias sempre esteve presente na trajetória do ser humano, histórias essas que eram passadas de geração em geração oralmente, e que por isso, em cada lugar ela ganha uma versão diferente. Já a literatura infantojuvenil, teve seu marco no século XVII (SOUZA, 2011), surgindo junto com conceitos de infância e com a preocupação de contar histórias adequadas para esse público.

Conforme a sociedade avança e vai se tornando mais complexa passa-se a acrescentar nestes contos, modelos de criança exemplar ou moralidades, que apesar das alterações mantem suas características até hoje. Segundo Colomer (2007):

> Um segundo debate sobre a formação moral exercida pelos livros surge da tomada de consciência de que nenhum livro é

> ideologicamente inocente e de que os valores compartilhados vão
>
> mudando ao longo da evolução histórica das sociedades (p. 133).

Diversos autores entram em defesa do letramento literário, que pode e deve ser uma ferramenta para o ensino de diversos conteúdos, que possibilitará a compreensão da leitura e da escrita na sociedade.

> Fazemos parte de uma sociedade letrada e, portanto, a leitura e a escrita estão presentes em todos os níveis educacionais e sociais. Cabe a escola a relevante tarefa de ler e escrever, por isso é necessário desenvolver uma política de leitura e de escrita que busque uma consistente formação leitora e produtora textual de crianças e
>
> jovens (SOUZA, 2011, p. 147).

Se faz necessário realçar a importância do alfabetizar letrando, onde o aprendizado do código escrito aconteça ao mesmo tempo em que a criança descobre os usos da leitura e da escrita na sociedade em que está inserida. O professor precisa estimular o aluno, utilizar diversas estratégias e métodos de ensino, de modo a superar atividades prontas e repetições de silabação.

Os métodos construtivistas realçam que as crianças precisam construir seus conhecimentos a partir daquilo que ela já sabe, cabe então ao professor conhecer e valorizar o contexto de seus alunos, de modo a não desqualificar e desprezar os pensamentos e as preferências dos mesmos.

LETRAMENTO COM LITERATURA: POR QUE É IMPORTANTE

A hora da leitura é uma das atividades que as crianças mais gostam, e justamente por isso, o uso dessa ferramenta é tão essencial na escola. Além de ser uma atividade prazerosa a literatura é capaz de ampliar diversos conhecimentos, valores morais, desenvolve a criatividade, o pensamento crítico, ajuda nas superações de conflitos psicológicos, enriquece o vocabulário, e claro, prepara o aluno leituras mais complexas.

Assim sendo, a literatura atribui um significado para o aluno, no qual o professor pode utilizar esta ferramenta para promover a transformação social, visando as discussões para resolução de problemas locais, bem como confrontar interpretações sobre uma determinada narrativa histórica.

As práticas escolares que promovem o letramento são infinitas, e mudam conforme a faixa etária dos alunos, o contexto em que vivem e o objetivo do educador. Mediante o exposto, cabe ao professor abortar os mais diversos tipos e gêneros textuais dentro da sala de aula, e as diversas situações em que as utilizamos.

Colomer (2007, p. 30) afirma que “o objetivo é desenvolver a competência interpretativa e é necessário fazê-lo através da leitura”. Não há como desenvolver capacidade interpretativa sem interpretar, e é aqui que a

leitura literária tem um grande papel. É através dela que o aluno passa a entender coisas que o texto não diz explicitamente, além de compreender o contexto histórico em que a escrita foi elaborada.

Entretanto, são muitas as pessoas que não compreendem a importância da leitura literária, no qual a definem como uma atividade pouco pedagógica, e por muitas vezes desinteressante. Neste sentido, devemos pensar em como a literatura foi apresentada para essa população e promover práticas pedagógicas mais criativas e eficientes.

São muitos os alunos que iniciam suas vidas escolares apreciando os livros, até mesmo aqueles que envolvem um grau maior de esforço para sua compreensão, como são os casos de leituras de poemas e poesias. Mas em algum momento da vida escolar a literatura deixa de ser uma atividade prazerosa e emancipatória.

Apesar de ter um grande número de alunos que afirmam ler nos primeiros anos de escolaridade, a cada etapa concluída esse percentual diminui. Reflexo disso, é o resultado da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” do Instituto Pró-livro de 2015, onde constatou que 54% da população brasileira não realiza leituras por vontade própria, e que apenas 7% dos leitores afirmam gostar de ler por influência de algum professor. Por isso, Souza (2011) atesta:

> Ao analisar as concepções de leitura presentes no interior escolar podemos constatar que muitas vezes a escola alfabetiza, mas não produz leitores capazes de ler de acordo com os contextos sociais existentes e que ainda valoriza sobremaneira a leitura linguísticas (p. 175).

Entretanto, não devemos negar a influência de um professor realmente comprometido em formar leitores competentes, que sabe do seu papel como educador e que compreende que a contextualização significativa dará início à leitura autônoma e à curiosidade em aprender. A respeito disso, Coelho (2000) confirma:

> A escola é hoje o espaço privilegiado em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente, a percepção do real em suas múltiplas significações, a consciência do eu em relação ao outro, a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente (p. 16).

CONTOS DE FADAS E SUA IMPORTÂNCIA PARA O PSICOLÓGICO INFANTIL

Segundo Bock (2008), foi Sigmund Freud quem introduziu conceitos do

id, ego e superego, que se refere aos processos mentais e formação da personalidade do indivíduo. Para ele o id é responsável por comportamentos e impulsos de caráter primitivo, que pertence puramente ao sistema inconsciente.

O ego por sua vez, tenta manter o equilíbrio entre o id e o superego. Ele é responsável por boa parte dos pensamentos conscientes, já que racionaliza suas questões de prazer e autopreservação, levando em consideração as exigências da sua herança sociocultural, internalizadas pelo superego.

Muitos autores falam sobre a importância do letramento literário para a formação da criança. Tendo como exemplo o psicólogo Bruno Bettelheim (2002), que relata as contribuições que a literatura traz para a psicologia, ressaltando a importância dos contos de fadas para o desenvolvimento psíquico do id, ego e superego.

De acordo com o autor existem diversos pensamentos que preocupam a mente infantil, e por isso, os contos de fadas dispõem de uma grande função, a de desenvolver o ego, além de "ao mesmo tempo aliviam pressões pré-conscientes e inconscientes" (BETTELHEIM, 2002, p. 6). O id por sua vez, é pressionado por essas histórias, e a mente da criança busca maneiras de satisfazer esses impulsos inconscientes, de acordo com as próprias exigências conscientes.

Analisando um dos clássicos dos contos de fadas temos "Os três porquinhos", que conta a história de três irmãos que decidiram cada um construir sua casa. O irmão mais novo é preguiçoso e constrói uma casa de palha, o segundo já é mais maduro e constrói uma de madeira, e o terceiro preocupado com o que pode acontecer no futuro, constrói uma casa mais resistente, a de tijolos.

O porquinho mais novo representa o id, pois ele não racionaliza sobre sua realidade, e quer terminar logo o seu trabalho para então se render ao prazer, que na história é o desejo de brincar. O segundo, foi influenciado pelo seu superego, o que faz construir uma casa mais resistente, entretanto também quis terminar rápido para poder brincar. O irmão mais velho conseguiu controlar o princípio do prazer, racionalizando sobre a importância de se prevenir para problemas futuros. "Internamente, as ações dos porquinhos mostram o progresso da personalidade dominada pelo id para a personalidade influenciada pelo superego, mas essencialmente controlada pelo ego" (BETTELHEIM, 2002, p.43).

O autor então compara o conto com a fábula "A cigarra e a formiga", que inicialmente trazem a mesma moral, a racionalizar sobre seus desejos e a importância do trabalho, mas diferente da fábula que traz a sua moral exposta para a criança, os contos de fadas não o fazem. Os contos permitem que as crianças tirem suas próprias conclusões, se identifiquem com seus personagens, pensem sobre o seu desenvolvimento durante a história, além de avaliar o desfecho do vilão, trazendo a esperança de que tudo vai ficar bem.

Bettelheim (2002) afirma que as histórias fantasiosas também auxiliam a criança a entender o mundo que vivem, a pensarem sobre si mesmas e a elaborar hipóteses sobre o mundo. Desta forma, ela consegue extrair explicações, que para ela são as verdadeiras, pois as explicações abstratas fogem à compreensão da faixa etária.

> A criança adequa o conteúdo inconsciente às fantasias conscientes, o que a capacita a lidar com este conteúdo. É aqui que os contos de fadas têm um valor inigualável, conquanto oferecem novas dimensões à imaginação da criança que ela não poderia descobrir verdadeiramente por si só (BETTELHEIM, 2002, p. 8).

Apesar das variações, essas estórias sempre partem de uma realidade próxima da criança. Como em “Chapeuzinho Vermelho” a garota muito amada, mas que acaba caindo em uma armadilha por não ter ouvido a sua mãe. Em “João e Maria” que são abandonados na floresta por causa da pobreza de seus pais. Os desejos edípicos da filha e o ciúme da madrasta em “Branca de Neve”. Em “João e o pé de feijão” que inicialmente o filho é desprezado pela mãe, assim como “Borralheira” é humilhada por suas irmãs, ao mesmo tempo que ela deve lidar com a morte de sua figura materna.

Contudo Bettelheim (2002) deixa claro “O conteúdo do conto escolhido usualmente não tem nada que ver com a vida exterior do paciente, mas muito a ver com seus problemas interiores, que parecem incompreensíveis e daí insolúveis” (p. 24). Isso porque os contos de fadas não lhe aconselharão sobre como agir, mas trarão possíveis soluções sobre sua vida, permitindo assim a exteriorização dos conflitos internos.

Em conclusão deste capítulo, é iminente que a literatura contribui para o letramento e para a leitura de mundo, trazendo diversos benefícios para a vida e para a mente. Proporciona o enriquecimento do vocabulário e da cultura, estimula a criatividade, exercita a interpretação de texto, bem como o senso crítico, além disso, a literatura possibilita a superação de conflitos da mente infantil.

CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo, foi possível compreender que o letramento, especialmente quando articulado à literatura, constitui-se como um elemento essencial no processo de formação integral da criança. Mais do que ensinar a ler e escrever, alfabetizar letrando significa inserir o aluno em práticas sociais significativas de leitura e escrita, possibilitando-lhe interpretar o mundo, posicionar-se criticamente e construir sentidos a partir de suas vivências. Nesse cenário, a literatura emerge como uma poderosa aliada do professor, capaz de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo, prazeroso e humanizador.

A leitura literária, ao promover o desenvolvimento da competência interpretativa, amplia horizontes culturais, enriquece o vocabulário e favorece a autonomia

leitora. Os contos de fadas, em particular, demonstram grande relevância para o desenvolvimento psicológico infantil, uma vez que permitem à criança lidar simbolicamente com seus medos, desejos e conflitos internos. Conforme discutido a partir das contribuições de Bettelheim, essas narrativas auxiliam na organização do id, ego e superego, oferecendo à criança possibilidades de compreensão e elaboração de suas experiências emocionais.

Diante disso, torna-se evidente a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a literatura desde os primeiros anos escolares, rompendo com métodos mecanicistas e pouco significativos. Cabe ao professor assumir o papel de mediador sensível e consciente, capaz de respeitar o contexto sociocultural dos alunos e de promover experiências leitoras que despertem o interesse, a reflexão e o prazer pela leitura. Assim, investir no letramento literário é investir na formação de leitores críticos, autônomos e emocionalmente mais preparados para os desafios da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16. ed. - PAZ E TERRA, 2002.

BOCK, Ana M. B.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria Lourdes T.. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia.** 14 ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** - Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** - Brasília: MEC/CNE, 2017.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo: Caderno do professor** - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira**. 4a ed. - São Paulo, 1995.

COELHO. Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise e didática** - São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola** / Teresa Colomer; [tradução Laura Sandroni]. - São Paulo: Global, 2007

CORSO, Diana Lichtenstein. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis** – Porto Alegre: Artmed, 2006

FARIA, Maria Alice. **Como usar literatura infantil na sala de aula** – 4ed., 2ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2008.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana; LICHTENSTEIN. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana M. Linchestein e outros. Porte Alegre: Artes Médicas, 1985.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** 23ª ed. - Petrópolis: Vozes, 1995.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygosky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão** / LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de, DANTAS, Heloysa. - São Paulo: Summus, 1992.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6a. ed. - São Paulo: Editora Ática, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Linguagem e letramento em foco: meus alunos não gostam de ler, o que eu faço?** - Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

PAIVA, Aparecida. **Literatura e leitura literária na formação escolar: caderno do professor** - Belo Horizonte: Ceale, 2006.

Retratos da leitura no Brasil. Instituto Pró-Livro, 2015. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-

_2015.pdf> Acesso em 25 de agosto de 2018.

SILVA, Vera Maria T. **Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. 2a. ed. - Goiânia: Cânone Editorial, 2009.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura literária infantil e juvenil.** IN: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (orgs.). A

escolarização da lei tura literária. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**. 5. ed., 2ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta Lúcia T. (org.) **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento** - Campinas: Mercado das Letras, 2011.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** / L. S. Vigotski; organizadores COLE,

Michael [et al.] ; tradução NETO, José Cipolla; BARRETO, Luís S. Menna; AFECHE, Solange Castro. - 7ªed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS DE 0 A 3 ANOS: BENEFÍCIOS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NAINA VITORINO SZMYHIEL

RESUMO

A Educação Física na educação infantil, especialmente para bebês de 0 a 3 anos, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento motor, cognitivo e socioafetivo. Nessa fase da vida, a criança passa por intensas transformações, explorando o mundo principalmente por meio do movimento. A estimulação motora precoce contribui significativamente para o aprimoramento da coordenação, do equilíbrio, da percepção espacial e até mesmo para o desenvolvimento da linguagem e da autonomia.

Palavras-chave: criança; aprendizagem; escola.

1. INTRODUÇÃO

Proporcionar experiências corporais planejadas e adequadas pode potencializar o desenvolvimento integral da criança, promovendo uma infância mais ativa, saudável e enriquecedora. Além disso, compreender a importância

da Educação Física nesse período auxilia na valorização do movimento como um elemento essencial para a aprendizagem e o bem-estar infantil.

Diante desse contexto, este estudo tem como objetivo analisar a relevância da Educação Física no desenvolvimento global de bebês de 0 a 3 anos, destacando os benefícios das atividades motoras nessa fase inicial da vida. Busca-se, ainda, identificar estratégias lúdicas e pedagógicas que favoreçam a estimulação motora e a interação da criança com o meio, fortalecendo suas habilidades físicas, cognitivas e emocionais.

Com base nessa perspectiva, a pesquisa propõe a seguinte questão norteadora: de que maneira a Educação Física contribui para o desenvolvimento motor, cognitivo e socioafetivo de bebês de 0 a 3 anos e quais estratégias podem ser adotadas para potencializar essa contribuição no contexto da educação infantil?

2. DESENVOLVIMENTO

A Educação Física na educação infantil, especialmente para crianças de 0 a 3 anos, desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral, abrangendo aspectos físicos, cognitivos e socioafetivos. Nessa fase inicial, as crianças estão em pleno processo de descoberta do mundo e de si mesmas, utilizando o corpo como principal meio de interação e aprendizagem. A inserção de práticas corporais adequadas contribui significativamente para o desenvolvimento dessas habilidades essenciais.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), a educação infantil compreende crianças de 0 a 3 anos na creche e de 4 a 5 anos na pré-escola, visando ao desenvolvimento integral nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Nesse contexto, a presença de um professor de Educação Física é importante, pois permite que as crianças tenham diferentes experiências em situações que possam criar, inventar, descobrir novos movimentos, desenvolver conceitos e ideias sobre o movimento e seu funcionamento.

A inserção de atividades físicas na rotina das crianças de 0 a 3 anos deve ser cuidadosamente planejada, considerando as especificidades dessa faixa etária. É fundamental que as crianças se familiarizem com a imagem do próprio corpo, explorem as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação, desloquem-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular, desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras, e explorem e utilizem os movimentos de preensão, encaixe, lançamento, para o uso de objetos diversos. Essas diretrizes apontam para a necessidade de um profissional qualificado que possa mediar e potencializar essas experiências, garantindo um ambiente seguro e estimulante para o desenvolvimento das crianças.

A presença de um professor de Educação Física na educação infantil não se limita ao desenvolvimento motor das crianças. Ela também abrange aspectos cognitivos e socioafetivos, uma vez que as atividades físicas promovem a interação social, a cooperação, o respeito às regras e o desenvolvimento da autonomia. Além disso, a Educação Física contribui para a formação de hábitos

saudáveis desde a infância, prevenindo problemas relacionados ao sedentarismo e à obesidade infantil.

No entanto, a inserção do professor de Educação Física na educação infantil enfrenta desafios. Um deles é a visão tradicional que limita a atuação desse profissional apenas ao desenvolvimento de habilidades motoras, desconsiderando sua contribuição para outros aspectos do desenvolvimento infantil. Outro desafio é a falta de formação específica para atuar com crianças dessa faixa etária, o que pode comprometer a qualidade das intervenções pedagógicas.

Para superar esses desafios, é essencial que os cursos de formação em Educação Física incluam em seus currículos disciplinas voltadas para a educação infantil, proporcionando aos futuros profissionais conhecimentos sobre as especificidades do desenvolvimento infantil e as metodologias adequadas para essa etapa da educação. Além disso, é fundamental que as políticas públicas de educação reconheçam a importância da Educação Física na educação infantil, garantindo a presença de profissionais qualificados nas instituições de ensino.

Em suma, a Educação Física desempenha um papel crucial na educação infantil, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 3 anos. Para que essa contribuição seja efetiva, é necessário reconhecer a importância desse componente curricular e assegurar a presença de profissionais qualificados nas instituições de educação infantil. Somente assim será possível proporcionar às crianças experiências significativas que promovam seu desenvolvimento pleno e saudável.

3. CONCLUSÃO

A Educação Física na educação infantil, especialmente para bebês de 0 a 3 anos, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento motor, cognitivo e socioafetivo das crianças. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que as experiências corporais proporcionadas nessa fase contribuem para a aquisição de habilidades motoras básicas, estimulam a percepção espacial e corporal, além de favorecerem a interação social e o desenvolvimento da autonomia. Dessa forma, a presença de um profissional qualificado se torna essencial para garantir que essas atividades sejam planejadas e conduzidas de maneira adequada, respeitando as necessidades e potencialidades de cada criança.

Apesar da importância da Educação Física na primeira infância, ainda existem desafios a serem superados, como a falta de reconhecimento desse componente curricular e a escassez de profissionais especializados para atuar nessa faixa etária. Além disso, há uma necessidade urgente de ampliar a formação docente, inserindo disciplinas que abordem metodologias específicas para a educação infantil. Como destacado por Ribeiro et al. (2022), é fundamental que os professores de Educação Física compreendam sua atuação como um compromisso ético, político e social, assegurando que as crianças tenham acesso a experiências significativas desde os primeiros anos de vida.

Portanto, a valorização da Educação Física na educação infantil depende de um esforço conjunto entre gestores, educadores e formuladores de políticas públicas. Investir na formação de profissionais qualificados, na criação de ambientes adequados para o desenvolvimento motor e na conscientização sobre

a relevância da atividade física na primeira infância são passos essenciais para garantir um crescimento saudável e equilibrado às crianças. Dessa maneira, a Educação Física pode cumprir plenamente seu papel na promoção do bem-estar e do desenvolvimento integral na primeira infância.

REFERÊNCIAS

RIBEIRO, Cleiton Oliveira; RIBEIRO, Davi Silva; OLIVEIRA, Carla Jamille Silva. Educação Física na Educação Infantil: um debate necessário. Disponível em: (revistaft.com.br). Acesso em: 28 fev. 2025.

SILVA, Ramon Matheus dos Santos e; ALMEIDA, Ueberson Ribeiro; ROCHA, Maria Celeste; FARIA, Bruno de Almeida. A atividade das/os professoras/es de educação física na educação infantil: prescrições, "usos de si" e relações étnico-raciais. Disponível em: (periodicos.furg.br). Acesso em: 28 fev. 2025.

SOUZA, Bárbara Isabela Soares. A organização do trabalho pedagógico na educação infantil: especificidades e relações com a Educação Física. Disponível em: (revistas.ufg.br). Acesso em: 28 fev. 2025.

TANI, Go; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/Edusp, 1988. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/000779067. Acesso em: 28 fev. 2025.

VIEIRA, Lenir; DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na Educação Infantil: um balanço das dissertações e teses da última década. Disponível em: (periodicos.furg.br). Acesso em: 28 fev. 2025.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL I

MARIANA ROSARIA GOMES[6]

RESUMO

O professor exerce papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, fases marcadas por intensas descobertas e construções cognitivas, sociais e emocionais. Nesse contexto, o docente deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e assume a função de mediador da aprendizagem, promovendo situações que favoreçam a participação ativa do estudante na construção do conhecimento. O presente artigo tem como objetivo analisar o papel do professor como mediador da aprendizagem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, destacando a importância da mediação pedagógica para o desenvolvimento integral das crianças e dos estudantes. Trata-se de um artigo teórico, fundamentado em autores da área da Educação e em documentos oficiais que orientam a prática docente. Conclui-se que a atuação mediadora do professor contribui significativamente para uma aprendizagem mais significativa, crítica e contextualizada, respeitando as especificidades de cada etapa da Educação Básica.

Palavras-chave: Mediação pedagógica. Professor. Aprendizagem. Educação Infantil. Ensino Fundamental I.

[6] Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2019); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Frei Francisco de Mont'Alverne.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil e o Ensino Fundamental I constituem etapas essenciais da Educação Básica, pois nelas são estabelecidas as bases para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e moral dos estudantes. Nessas fases, a atuação do professor é determinante para o sucesso do processo educativo, uma vez que as crianças estão em constante construção de conhecimentos e necessitam de acompanhamento, orientação e estímulos adequados.

Tradicionalmente, o professor era visto como o principal detentor do saber, responsável por transmitir conteúdos de forma expositiva. No entanto, as transformações sociais e educacionais evidenciaram a necessidade de uma prática pedagógica mais dinâmica, na qual crianças e estudantes assumem papel ativo e o professor atua como mediador da aprendizagem.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo discutir o papel do professor como mediador da aprendizagem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, refletindo sobre sua importância para a promoção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento integral dos alunos.

A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A mediação da aprendizagem refere-se ao processo pelo qual o professor organiza, orienta e intervém nas situações de ensino, favorecendo a construção do conhecimento pelo estudante. De acordo com Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre por meio da interação social, sendo o professor um mediador fundamental entre o aluno e o conhecimento.

Nesse sentido, o docente cria situações desafiadoras, propõe atividades significativas e estimula a reflexão, respeitando o nível de desenvolvimento dos alunos. A mediação pedagógica possibilita que o estudante avance em suas aprendizagens, ampliando suas capacidades cognitivas e sociais.

Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, a mediação assume caráter

ainda mais relevante, pois as crianças necessitam de apoio constante para compreender o mundo, expressar ideias e desenvolver habilidades básicas, como a linguagem, o raciocínio lógico e a convivência social.

O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, o professor mediador organiza o ambiente educativo de forma a promover interações, brincadeiras e experiências que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. O docente observa atentamente as ações das crianças, intervindo de maneira sensível e respeitosa, sem comprometer a autonomia infantil.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o professor deve garantir situações em que a criança possa brincar, explorar, participar, expressar-se e conviver. Nesse contexto, a mediação ocorre principalmente por meio das interações e das brincadeiras, consideradas eixos estruturantes dessa etapa.

O professor também atua como mediador ao valorizar as experiências prévias das crianças, respeitando suas culturas, histórias e formas de expressão. Dessa forma, a aprendizagem torna-se significativa, pois parte do universo infantil e dialoga com suas vivências.

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

No Ensino Fundamental I, o papel do professor mediador continua sendo essencial, embora assuma novas características. Nessa etapa, os estudantes iniciam o processo de sistematização dos conhecimentos, especialmente no que se refere à alfabetização e ao letramento.

O professor mediador planeja atividades que favoreçam a participação ativa dos alunos, estimulando a reflexão, a investigação e a resolução de problemas. Em vez de apenas transmitir conteúdos, o docente propõe situações em que os estudantes possam construir conhecimentos por meio do diálogo, da troca de ideias e da colaboração.

Além disso, a mediação pedagógica contribui para o desenvolvimento da

autonomia intelectual, incentivando os alunos a pensar criticamente, questionar e buscar soluções. Dessa forma, o ensino torna-se mais significativo e contextualizado.

A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO

A relação estabelecida entre professor e estudante é um dos elementos centrais da mediação da aprendizagem. Um ambiente acolhedor, baseado no respeito, no diálogo e na confiança, favorece o envolvimento discente e contribui para o sucesso do processo educativo.

De acordo com Wallon (1995), o aspecto afetivo é fundamental no desenvolvimento humano, influenciando diretamente a aprendizagem. Quando o estudante se sente valorizado e respeitado, demonstra maior interesse e disposição para aprender.

Nesse sentido, o professor mediador precisa estar atento às necessidades individuais dos alunos, reconhecendo suas dificuldades e potencialidades. A escuta sensível e o acompanhamento contínuo permitem intervenções mais eficazes, promovendo avanços significativos na aprendizagem.

DESAFIOS DA PRÁTICA MEDIADORA NA ESCOLA

Apesar de sua importância, a prática mediadora ainda enfrenta desafios no cotidiano escolar. Entre eles, destacam-se o excesso de estudantes por turma, a falta de recursos pedagógicos e a pressão por resultados imediatos, que muitas vezes levam a práticas mais tradicionais e conteudistas.

Além disso, a formação inicial e continuada do professor nem sempre oferece subsídios suficientes para o desenvolvimento de práticas mediadoras eficazes. Diante disso, torna-se fundamental investir na formação docente, promovendo reflexões sobre a prática pedagógica e incentivando metodologias que valorizem a participação ativa do estudante.

Superar esses desafios é essencial para garantir uma educação de qualidade,

que respeite as especificidades das crianças e promova aprendizagens significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor, ao assumir o papel de mediador da aprendizagem, contribui de forma significativa para o desenvolvimento integral dos alunos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. A mediação pedagógica favorece a construção do conhecimento, a autonomia, a socialização e o desenvolvimento das habilidades cognitivas e emocionais.

Dessa forma, torna-se necessário repensar práticas pedagógicas e valorizar a atuação do professor como mediador, superando modelos tradicionais de ensino. Investir na mediação da aprendizagem é investir em uma educação mais humana, participativa e significativa.

Conclui-se que o professor mediador desempenha papel essencial na formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de interagir de forma consciente com o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

RENATO DE BRITO PEREIRA

RESUMO

Este estudo analisa os desafios e estratégias aplicadas na alfabetização de jovens e adultos (EJA) em escolas públicas. Por meio de pesquisa qualitativa com professores e alunos, foram identificadas dificuldades relacionadas à motivação, metodologias inadequadas e defasagem escolar. Os resultados indicam que abordagens contextualizadas e atividades práticas favorecem a aprendizagem e o engajamento. Conclui-se que a alfabetização na EJA requer planejamento pedagógico adaptado às necessidades específicas dos alunos.

Palavras-chave: EJA, alfabetização, educação de jovens e adultos, metodologias educacionais.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos, no passado, como no presente vivencia uma compreensão de conjuntos diversos de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais. Muitos desses processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio sociocultural e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com o concurso dos meios de informação e comunicação à distância.

Este trabalho resume pontos da história da Educação de Jovens e adultos desde a preocupação com a escrita, passando pela historicidade de Paulo Freire para refletir o papel de todos em busca de uma Educação igual e de qualidade para todos.

A sociedade pós-industrial atribui grande importância à educação, que está relacionada à geração de novos conhecimentos e à aceleração da

disseminação da informação, tornando a educação continuada o valor fundamental da vida pessoal e a exigência do desenvolvimento nacional. Enfrentando o sistema econômico, globalização e competição. O paradigma da educação continuada emergente nessas regiões prevê múltiplas dimensões da vida social como espaços educativos, incluindo ambientes urbanos e de trabalho, associações cívicas, mídia e outras instituições e instituições culturais. Neste quadro, as instituições escolares são responsáveis apenas por uma parte da formação contínua dos indivíduos que recorrem aos conhecimentos veiculados por outros sistemas de informação e divulgação cultural.

A alfabetização é um direito fundamental que possibilita a participação plena na sociedade (BRASIL, 2018). No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), esse processo enfrenta desafios específicos, como heterogeneidade de idade, experiências de vida e defasagem escolar (SILVA, 2020). Este estudo busca analisar os principais obstáculos à alfabetização na EJA e identificar estratégias pedagógicas eficazes, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e a inclusão social dos alunos.

PROCESSOS DA HISTÓRIA DE JOVENS E ADULTOS

O acontecimento mais rico da história pode ser dizer que foi a escrita. É por ela hoje que temos o registro dos acontecimentos do passado, presente e futuro. O uso da escrita deu início a um tipo de comunicação que tornava possível entrar em contato com mensagens produzidas por pessoas a milhares de quilômetros.

A história da escrita começa nos tempos pré-históricos, quando as pessoas representavam com desenhos nas paredes das cavernas como forma de comunicação, conhecidos como pinturas rupestres. A arte rupestre é o início da comunicação entre a humanidade.

As primeiras formas de escrita eram diferentes e surgiram na Mesopotâmia, China, Egito e América Central.

A escrita foi um passo importante para a humanidade, não somente por ser um recurso que comprova os registros históricos, mas também por representar outra forma de ler e interpretar o mundo.

Após a Revolução Francesa e Industrial, século XVIII que a leitura e a escrita tomam se fazem presente em meio à sociedade. Deixam de ser

ensinadas pelas famílias e passam a serem presentes nas escolas. O que torna a escrita um requisito para seu preparo na vida pública.

> (...) a alfabetização e a escolarização têm uma presença marcante na história das sociedades industriais que exigiam a leitura e a escrita como meios para melhorar a qualidade de vida e a produtividade no trabalho (DI NUCCI, 2004, p.80).

Situação essa, que não garantia uma formação para a vida significativa, visava apenas o aprendizado mecanizado. Assim, formava se alfabetizados para aqueles que adquiriam o conhecimento do código de escrita e analfabetos aos que não adquiriam. Essa maneira mecanizada de tratar a escrita passa a ser vista como um tipo de ensino que leva ao analfabetismo funcional.

A educação da camada mais privilegiada da sociedade não tinha a mesma educação e formação. Para eles, a educação, a leitura e a escrita tomavam outro aspecto. Tinham o objetivo de desenvolver um olhar crítico e analítico sobre as situações que se apresentavam.

A sociedade aos poucos passa a mudar a maneira como vê e entende a leitura e a escrita passa a ser um meio de exercer a cidadania, de entender o mundo que o cerca.

Soares (1998) defende que a condição para a inserção social e cultural do indivíduo não depende somente da alfabetização, mas, das práticas sociais da escrita no cotidiano que implica não só o contato com a escrita, mas que ela tenha significados e exerça diferentes funções sociais.

O objetivo da alfabetização é ensinar a ler e escrever, e o letramento diz respeito à aquisição da habilidade de fazer uso da leitura e da escrita nos espaços sociais.

Os processos de alfabetização e letramento são interdependentes e, quando bem articulados, levam a uma aprendizagem significativa. Aprender a ler e escrever também requer compreender o mundo, o tempo, o espaço, a realidade em torno de si. Para Soares (1998, p.45),

> As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem a competência para usar a leitura e a escrita para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não lêem livros, jornais,

> revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio.

Passa se a uma mobilização da sociedade buscando iniciativas públicas para promover a educação nesse âmbito.

A constituição de 1934, com respeito à educação, demonstra preocupação com o desenvolvimento do ensino médio e superior. O ensino primário seria oferecido gratuitamente por instituições públicas e a frequência haveria de ser obrigatória para aqueles que estivessem em idade escolar.

Em 1940 a Educação dos adultos uma modalidade e criam se leis. Em 1942 recebe recurso do Fundo Nacional do Ensino Primário que instituía o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos que não sabiam ler e escrever.

Após a II guerra mundial, a UNESCO passa a ser um órgão orientador, assumindo a reponsabilidade de divulgar uma educação para todos, visando que todos os países priorizassem a alfabetização dos seus adultos que não soubessem ler e escrever.

Nos anos 60, surge a “educação libertadora/conscientizadora”, proposta por Paulo Freire, e a “educação funcional/profissionalizante”. Ideias que foram incorporadas na educação brasileira, e sua metodologia ganhou notoriedade em âmbito nacional sendo reconhecido pelo seu trabalho com educação popular e de adultos.

Freire defendia uma educação que preparava o indivíduo para o trabalho e conscientizava o de seu papel na sociedade. Sua proposta levantava a ideia de que antes de ler as palavras, os alunos deveriam ler o mundo.

> Contradizendo os métodos de alfabetização puramente mecânicos, projetávamos levar a termo uma alfabetização direta, ligada realmente à democratização da cultura e que servisse de introdução; [...] uma experiência susceptível de tornar compatíveis sua existência de trabalhador e o material que lhe era oferecido para aprendizagem. (FREIRE, 1980, p. 41).

Em contraproposta do pensamento de Paulo Freira surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) com investimento notório do governo federal. Tinha como objetivo alfabetizar funcionalmente os adultos, ou seja, os

educandos adquiriam técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo. Após, surge uma proposta integradora de ensino a qual tinha como objetivo a conclusão do antigo primário. Com a lei 5692/71, instaura-se o Ensino Supletivo e a educação para jovens e adultos ganha, pela primeira vez, um capítulo específico na legislação brasileira.

A Educação de Jovens e Adultos é regulamentada no Brasil pelo artigo 208 da Constituição federal de 1988, determinações que devem nortear a educação inclusiva no país. (BRASIL, 1988):

> Art. 208.
> O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> Art. 208 Alínea I
> Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

Em conferência mundial (1990) foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a qual destacava a educação de jovens e adultos. Surge então, o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAIC) criado pelo MEC que mobiliza a sociedade para questões da alfabetização de crianças, jovens e adultos através de órgãos do governo e ONGs. Assim, sendo, a EJA tinha como desafio criar uma política e metodologia criativa importante para fortalecer a cidadania e a formação cultural. Essa ação passa a ser um compromisso formal, assumido pelos governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal para assegurar a alfabetização de todos, visando acesso à cidadania.

REVISÃO DE LITERATURA

Segundo BRASIL (2018), a alfabetização na EJA deve considerar o contexto social e cultural dos alunos, integrando experiências de vida e conhecimentos prévios. PEREIRA (2019) destaca que metodologias participativas, como leitura de textos do cotidiano, produções escritas e atividades colaborativas, aumentam a motivação e facilitam a aprendizagem.

SILVA (2020) aponta, porém, que turmas heterogêneas e falta de recursos pedagógicos ainda são desafios comuns.

A literatura também evidencia que a motivação é um fator determinante para o sucesso na alfabetização de jovens e adultos, uma vez que muitos alunos enfrentam barreiras externas como trabalho, responsabilidades familiares e dificuldades socioeconômicas (BRASIL, 2018).

Metodologia

- **Tipo de estudo:** Qualitativo, descritivo.
- **População e amostra:** 50 alunos e 10 professores de três turmas de EJA em escolas públicas.
- **Instrumentos:** Entrevistas semiestruturadas com professores e questionários aplicados aos alunos sobre hábitos de estudo e dificuldades na alfabetização.
- **Procedimentos:** Os dados foram analisados por meio de análise de conteúdo, identificando padrões de dificuldades e estratégias bem-sucedidas.

Resultados

Principais dificuldades relatadas pelos alunos

Dificuldade	Percentual de alunos
Leitura de textos complexos	72%
Escrita de palavras completas	68%
Falta de motivação	55%

Estratégias pedagógicas eficazes

Estratégia	Eficácia relatada
Uso de textos do cotidiano	Alta
Atividades práticas e jogos	Média
Trabalhos em grupo	Alta

DISCUSSÃO

Os resultados evidenciam que a alfabetização na EJA enfrenta desafios multifacetados. A heterogeneidade das turmas, com alunos de diferentes idades, experiências e níveis de escolaridade, exige metodologias diferenciadas que

respeitem o ritmo de cada estudante (BRASIL, 2018). A pesquisa confirma que métodos tradicionais, centrados apenas na transmissão de conteúdos, apresentam baixa eficácia nesse contexto (SILVA, 2020).

A motivação surge como fator determinante para o aprendizado. Muitos alunos relatam dificuldade em manter a regularidade nos estudos, devido a questões pessoais e profissionais, realidade comum na EJA (PEREIRA, 2019). Estratégias pedagógicas que conectem a alfabetização à vida cotidiana — como leitura de notícias, cálculos de finanças pessoais e produção de textos relacionados ao dia a dia — se mostram mais engajadoras e significativas.

Outro ponto relevante é a necessidade de formação docente continuada. Professores capacitados em metodologias adaptadas conseguem lidar melhor com a diversidade das turmas, promovendo um ensino mais inclusivo e eficiente. Políticas públicas que priorizem recursos pedagógicos adequados, formação contínua e apoio institucional são essenciais para reduzir a evasão e melhorar os índices de aprendizagem (BRASIL, 2018; SILVA, 2020).

A alfabetização de jovens e adultos também impacta diretamente a inclusão social e cidadania, pois habilidades de leitura e escrita possibilitam acesso a informações, direitos e oportunidades de emprego. Portanto, a eficácia do ensino na EJA vai além do desempenho escolar: reflete na autonomia e participação ativa dos alunos na sociedade.

CONCLUSÃO

A alfabetização de jovens e adultos requer um comprometimento maior por todos devido à construção de bases de toda a sequência da vida. Escola é alfabetização. Isso precisa ser bem resolvido, caso contrário os alunos acabam acumulando uma série de dificuldades nas etapas seguintes que podem prejudicar seu desempenho escolar.

A alfabetização de adultos visa promover a conscientização além dos problemas do cotidiano, é uma a compreensão do mundo e da realidade social, bem como a sua importância no ensino aprendizagem é de tentar compreender as metodologias e recursos didáticos utilizados no EJA. O educador deve estar embasado teoricamente para apontar métodos que despertem no jovem e no adulto a conscientização, a criatividade e o interesse sempre renovados.

A educação de jovens e adultos (EJA), embora exista á mais tempo do que a educação básica tradicional, ainda precisa compreender suas dimensões e abrangência, ainda estão a todo vapor das discussões sobre como aproximar a realidade desses alunos da escola, manter baixas as taxas de evasão e atraí-los para a sala de aula. É normal se referir à EJA como educação básica para jovens e adultos, seja no ensino fundamental ou médio. Mas a educação ajuda a formar cidadão.

A pesquisa confirma que a alfabetização na EJA apresenta desafios complexos, relacionados à diversidade dos alunos, à falta de motivação e à escassez de recursos pedagógicos. Estratégias pedagógicas contextualizadas, participativas e alinhadas à realidade dos estudantes demonstram grande potencial para superar essas barreiras. Atividades práticas, trabalhos colaborativos e uso de textos do cotidiano contribuem para tornar o aprendizado mais significativo e engajador.

Investir na alfabetização da EJA não é apenas uma questão educacional, mas também social e cidadã. A aprendizagem de jovens e adultos impacta diretamente a inclusão social, autonomia pessoal e oportunidades profissionais. Portanto, políticas públicas devem priorizar formação continuada de professores, materiais adaptados e acompanhamento individualizado dos alunos.

Pesquisas futuras podem explorar novas tecnologias educacionais aplicadas à EJA, metodologias híbridas e estratégias de incentivo à frequência e motivação, contribuindo para práticas pedagógicas cada vez mais eficazes e inclusivas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 11/2000. Dispões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/96). Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: MEC, 2018.

DI NUCCI, E. P. **Práticas de letramento de alunos do Ensino Médio**: Um estudo descritivo. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2002.

DI NUCCI, E. P. **Revista das Faculdades de Educação, Ciências e Letras e Psicologia Padre Anchieta**, ARGUMENTO - Ano VI - No 11 - Julho/2004. Acesso em 20/04/2022: file:///C:/Users/8014922/Desktop/PORTARIAS%20E%20RESOLU%C3%87%C3%95ES/591-Texto%20do%20artigo-1052-1-10-20190606.pdf

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 4ed. São Paulo, Olho d'água, 1994.

Ferreiro, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.

HADDAD, S.; **DI PIERRO**, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/jun./jul./ago. 2000.

KLEIMAN, A. **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das letras, 1995.

LEITE, S. A. S (org.). **Alfabetização e Letramento**. Campinas: Komedi e Arte Escrita, 2001.

LIMA, S. Maria; **SOUSA**, Q. Leandro. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: ASPECTOS HISTÓRICOS, DILEMAS ATUAIS. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/educacao_de_jovens_e_adultos_no_brasil._aspectos_historicos_dilemas_atuais_0.pdf. Acesso em abril. 2022.

Schwartz, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos**. Suzana Schwartz. Porto Alegre, 2006.

SILVA, R. **Estratégias pedagógicas na alfabetização de adultos.** Revista de Inovação Educacional, v. 16, n. 1, 2020.

SOARES, M. B. **Letramento – um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, L; **MACIEL**, F. **Paulo Freire e o legado para a educação**. FaE UFMG. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bIdlpi9i1io. Acesso em abril, 2022.

SOUZA, R. A. M. **A mediação pedagógica da professora**: o erro na sala de aula. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2006.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

PEREIRA, A. **Alfabetização na EJA: práticas e desafios.** Revista Brasileira de Educação, v. 25, n. 4, 2019.

TRANSTORNOS DE APRENDIZADO E O PAPEL DA TERAPIA OCUPACIONAL

THAIS LUANA SAMBINELLI LANZONI[7]

Resumo

A Terapia Ocupacional desempenha um papel essencial no contexto educacional, oferecendo intervenções que favorecem a inclusão e o desenvolvimento integral de alunos com dificuldades de aprendizagem. A atuação do terapeuta ocupacional no ambiente escolar visa não apenas a adaptação de atividades e ambientes, mas também o fortalecimento das habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais dos estudantes. A intervenção terapêutica proporciona uma abordagem holística, colaborando com educadores e familiares para superar as barreiras ao aprendizado e garantir a participação ativa dos alunos. Este estudo explora a importância da Terapia Ocupacional no processo de ensino-aprendizagem, destacando a relevância de estratégias personalizadas para promover a equidade educacional.

Palavras-chave: Terapia Ocupacional, Inclusão Escolar, Dificuldades de Aprendizagem, Desenvolvimento Cognitivo, Adaptação Pedagógico

Introdução

A Terapia Ocupacional desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão e no desenvolvimento de habilidades essenciais para a

[7] Com mais de 18 anos de experiência na área da educação, sendo 10 deles dedicados à Rede Municipal de São Paulo, tive a particularidade de testemunhar a transformação de inúmeras vidas por meio da educação. Minha paixão pela pedagogia e meu compromisso com o desenvolvimento educacional só crescem ao longo dos anos. Minha formação acadêmica inclui a graduação em Pedagogia, especialização em Alfabetização e Letramento, Psicologia da Aprendizagem e certificação em Intervenção ABA para Autismo e Deficiência Intelectual. Além disso, minha dedicação ao aprendizado contínuo me levou a realizar cursos na área de Neurociências e Educação, Regulação Emocional e Manejo de Crianças com Comportamentos Desafiadores. Tais ferramentas complementam meu conjunto de habilidades e conhecimentos para atender às necessidades de alunos com diferentes perfis de aprendizagem. Minha trajetória profissional me ensinou que cada criança é única, e a educação inclusiva é a chave para desbloquear seu potencial máximo.

aprendizagem e o bem-estar de crianças, adolescentes e adultos que enfrentam dificuldades educacionais, cognitivas, motoras e emocionais. A intervenção ocupacional, quando aplicada no contexto escolar, visa criar condições que favoreçam o aprendizado e a participação ativa dos alunos, respeitando suas individualidades e necessidades específicas. Em um cenário educacional cada vez mais inclusivo, é imprescindível que os profissionais da área educacional reconheçam a importância de estratégias terapêuticas que possam intervir diretamente nas barreiras que dificultam o acesso ao conhecimento e ao pleno desenvolvimento de cada estudante.

O processo de aprendizagem é complexo e envolve uma interdependência entre fatores cognitivos, emocionais, sociais e motores. Estudantes com transtornos de aprendizagem, deficiência intelectual, distúrbios motores ou dificuldades emocionais podem apresentar desafios significativos no ambiente escolar, o que pode impactar sua autoestima, suas relações sociais e seu desempenho acadêmico. A Terapia Ocupacional surge como uma aliada estratégica na superação desses desafios, propondo um enfoque que integra intervenções específicas que favorecem o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social, melhorando, assim, a qualidade do aprendizado.

Dentro do ambiente escolar, o papel do terapeuta ocupacional se destaca ao trabalhar não apenas com o aluno de forma individualizada, mas também com a equipe pedagógica, os familiares e outros profissionais da educação. Este trabalho colaborativo visa identificar as necessidades do aluno e oferecer um suporte integral que garanta sua participação efetiva nas atividades escolares. A intervenção ocupa um espaço cada vez mais relevante no sentido de proporcionar um ensino mais acessível e inclusivo, contribuindo para a redução das barreiras que ainda se impõem aos alunos com dificuldades especiais e ao mesmo tempo favorecendo o fortalecimento de suas habilidades.

A intervenção da Terapia Ocupacional no contexto escolar não se restringe apenas ao tratamento de disfunções motoras ou cognitivas. Ela abrange também questões emocionais, comportamentais e sociais, promovendo o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a convivência em grupo, a

autorregulação emocional e o fortalecimento da autoestima. Além disso, a adaptação do ambiente escolar, tanto no que diz respeito ao espaço físico quanto aos métodos pedagógicos e materiais utilizados, é uma das estratégias mais eficazes para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas limitações, possam alcançar seu potencial pleno. A personalização da aprendizagem, somada ao apoio terapêutico contínuo, permite que os alunos com necessidades especiais se sintam mais motivados e preparados para superar os desafios do ambiente escolar.

Neste contexto, o objetivo deste trabalho é explorar a importância da Terapia Ocupacional no processo educacional, destacando a maneira como ela pode intervir nas diversas dificuldades que surgem durante o percurso acadêmico. Através de uma abordagem holística e centrada no aluno, a Terapia Ocupacional oferece recursos valiosos para o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais, promovendo, assim, a inclusão escolar e o aprendizado de maneira mais equitativa. O estudo das práticas ocupacionais no contexto educacional não só ilumina os benefícios dessa intervenção, mas também contribui para a compreensão de como o trabalho colaborativo e as adaptações no ambiente escolar podem impactar positivamente a vida dos alunos. Ao longo deste texto, serão discutidos os principais desafios enfrentados pelos alunos com dificuldades de aprendizagem e a maneira como a Terapia Ocupacional pode atuar como um facilitador no processo de superação dessas barreiras.

Como a Terapia Ocupacional Contribui para o Aprendizado

A Terapia Ocupacional desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem, especialmente quando se observa a diversidade de dificuldades enfrentadas por estudantes que apresentam transtornos de aprendizagem, deficiência intelectual ou outros desafios no contexto educacional. De acordo com Sousa e Lima (2019), a prática da Terapia Ocupacional pode ser fundamental para promover a autonomia do estudante, ajudando-o a desenvolver habilidades essenciais para o desempenho acadêmico e social. Através de uma abordagem centrada na pessoa, o terapeuta ocupacional atua

de forma integrada com a escola, familiares e outros profissionais, visando melhorar as habilidades motoras, cognitivas e sensoriais dos alunos. Isso permite que os estudantes enfrentem e superem barreiras que possam prejudicar o seu aprendizado, como dificuldades na coordenação motora fina, na organização do espaço e no processamento sensorial.

A intervenção terapêutica nesse contexto é ampla e abrange desde atividades que favorecem a motricidade até técnicas que favorecem a organização mental e o foco. De acordo com Lima (2020), a Terapia Ocupacional proporciona recursos que estimulam o desenvolvimento da coordenação motora, da percepção espacial e da habilidade de concentração, aspectos essenciais para o aprendizado em diversas disciplinas. A aplicação de atividades práticas, como a utilização de jogos e exercícios direcionados ao desenvolvimento da coordenação, permite que o aluno desenvolva habilidades que facilitarão seu desempenho acadêmico, tornando-o capaz de interagir com os recursos pedagógicos de maneira mais eficiente.

A Terapia Ocupacional também contribui para a adaptação de materiais e ambientes, promovendo a inclusão dos alunos com necessidades específicas no ambiente escolar. Estudos de Silva e Almeida (2021) destacam que a adaptação do espaço físico, a organização das atividades escolares e a utilização de tecnologias assistivas, como dispositivos de leitura ou softwares de auxílio à escrita, podem fazer uma diferença significativa no aprendizado de estudantes com dificuldades. Essa adaptação do ambiente escolar visa reduzir as barreiras impostas pelas limitações individuais e criar condições que favoreçam a participação ativa do aluno nas atividades educacionais. A personalização do processo de aprendizagem, através de uma intervenção terapêutica, é uma estratégia eficaz para garantir que cada estudante tenha acesso às mesmas oportunidades educacionais, independentemente de suas limitações. Além disso, o papel do terapeuta ocupacional no desenvolvimento das funções executivas, como memória de trabalho, organização e controle de impulsos, tem se mostrado particularmente relevante. Segundo Souza e Costa (2022), essas funções são essenciais para a organização e execução de tarefas escolares, como a leitura, a escrita e a resolução de problemas. O terapeuta ocupacional

utiliza estratégias como o uso de agendas, calendários e outras ferramentas que ajudam os estudantes a se organizarem de maneira mais eficaz e a se manterem focados nas atividades escolares. A intervenção nesse campo possibilita que os alunos se tornem mais autônomos e confiantes em suas capacidades, o que, por sua vez, pode influenciar positivamente no seu desempenho acadêmico.

Em relação à integração com a família, a Terapia Ocupacional também se destaca ao promover a educação sobre as necessidades específicas do aluno e sugerir atividades que possam ser realizadas em casa, contribuindo para o reforço das habilidades trabalhadas na escola. A colaboração entre escola, família e terapeuta ocupacional cria um ambiente de suporte constante, no qual os desafios do aluno podem ser enfrentados de forma contínua e integrada. Para Almeida et al. (2018), essa abordagem colaborativa é fundamental para o sucesso da intervenção terapêutica e para a maximização dos resultados no processo de aprendizagem, pois assegura que o estudante receba apoio em diversos contextos de sua vida.

A Terapia Ocupacional também atua no desenvolvimento da autoestima e da confiança dos alunos, fatores que têm impacto direto no seu desempenho acadêmico. Para Costa e Souza (2020), estudantes que recebem suporte terapêutico adequado tendem a demonstrar maior motivação para realizar atividades escolares e uma disposição mais positiva em relação ao processo de aprendizagem. O terapeuta ocupacional, ao trabalhar com atividades que respeitam o ritmo e as capacidades do aluno, contribui para que o estudante sinta-se mais seguro e capaz de enfrentar os desafios impostos pela escola. Isso resulta em uma maior participação nas atividades pedagógicas, o que favorece o aprendizado.

Além disso, a Terapia Ocupacional pode ser uma ferramenta eficaz para promover o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais nos alunos. Segundo a pesquisa de Silva et al. (2021), o trabalho do terapeuta ocupacional com esses alunos pode envolver atividades que estimulam a interação social, o trabalho em grupo e a resolução de conflitos, habilidades fundamentais para o desenvolvimento emocional e social dos estudantes. Tais habilidades são

essenciais para que os alunos se sintam mais integrados ao ambiente escolar e possam compartilhar experiências de aprendizado com seus colegas, contribuindo para uma melhor adaptação ao ambiente educacional e, consequentemente, para o sucesso acadêmico.

Dessa forma, a Terapia Ocupacional se configura como uma prática essencial para a promoção da inclusão escolar e para a melhoria do aprendizado dos alunos com dificuldades. Seu papel é amplo, abrangendo desde o aprimoramento das habilidades motoras e cognitivas até a adaptação do ambiente escolar e o fortalecimento da autoestima e das habilidades sociais. A atuação do terapeuta ocupacional, em colaboração com outros profissionais da educação, tem um impacto significativo no desenvolvimento acadêmico e pessoal do aluno, favorecendo sua plena inclusão e participação no processo de aprendizagem. A eficácia dessa intervenção está diretamente relacionada à sua capacidade de adaptar as estratégias de ensino às necessidades individuais de cada aluno, o que contribui para a melhoria da qualidade educacional de forma inclusiva e personalizada.

Intervenções Ocupacionais no Contexto Escolar

As intervenções ocupacionais no contexto escolar têm se mostrado fundamentais para garantir a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos, especialmente aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, deficiências ou transtornos comportamentais. A Terapia Ocupacional, ao trabalhar com esses estudantes, propõe uma abordagem que visa melhorar a interação do aluno com seu ambiente escolar, promovendo habilidades que impactam diretamente no desempenho acadêmico, social e emocional. Segundo Almeida et al. (2018), as intervenções ocupacionais são essenciais para o processo educacional, uma vez que buscam melhorar a capacidade do aluno de participar ativamente nas atividades escolares, sendo esse um objetivo central da educação inclusiva. A atuação do terapeuta ocupacional pode ser direcionada para o aprimoramento de diversas habilidades, como a coordenação motora, a percepção sensorial, a organização espacial e a função executiva, competências necessárias para o bom desempenho nas tarefas diárias da escola.

A intervenção ocupacional no contexto escolar tem como foco a personalização da aprendizagem, adaptando o ambiente e as metodologias pedagógicas às necessidades específicas de cada aluno. De acordo com Lima (2020), um dos aspectos mais importantes da Terapia Ocupacional é a adaptação do ambiente escolar, que visa tornar o espaço mais acessível e funcional para alunos com diferentes habilidades. A modificação de materiais, a organização do ambiente e a utilização de tecnologias assistivas são exemplos de estratégias que podem ser implementadas para garantir a participação do aluno nas atividades escolares. O terapeuta ocupacional, ao trabalhar com a equipe pedagógica, pode sugerir mudanças na disposição das carteiras, a inclusão de recursos visuais e auditivos, ou até mesmo a adaptação de ferramentas pedagógicas para facilitar o acesso ao conhecimento. Essas adaptações tornam o ambiente mais inclusivo, promovendo a equidade no aprendizado e proporcionando aos alunos as condições necessárias para seu desenvolvimento.
Além das adaptações físicas e materiais, a Terapia Ocupacional também pode intervir nas funções cognitivas e nas habilidades sociais dos estudantes. Souza e Costa (2022) ressaltam que a função executiva, que inclui habilidades como planejamento, organização, controle de impulsos e memória de trabalho, é fundamental para o sucesso acadêmico. Alunos que apresentam dificuldades nessas áreas podem se beneficiar de intervenções ocupacionais que envolvem exercícios específicos para o fortalecimento dessas competências. O terapeuta ocupacional utiliza uma variedade de atividades, como jogos, tarefas de organização e estratégias para melhorar a concentração, de modo a ajudar os estudantes a gerenciar suas demandas escolares de maneira mais eficaz. Essas intervenções promovem a autonomia dos alunos e os capacitam para realizar tarefas de forma mais independente, contribuindo para uma maior confiança no processo de aprendizagem.

A atuação do terapeuta ocupacional no contexto escolar também abrange o desenvolvimento das habilidades motoras, essenciais para que os alunos realizem tarefas como escrever, cortar, desenhar e manipular objetos. Lima e Almeida (2021) afirmam que a motricidade fina é uma habilidade básica que afeta diretamente o desempenho escolar, especialmente em atividades que envolvem a escrita e o uso de materiais didáticos. A intervenção ocupacional

pode ser direcionada para o aprimoramento dessas habilidades motoras, por meio de atividades que envolvem a coordenação olho-mão, como jogos de encaixe, atividades com massinha de modelar e exercícios de escrita. Essas práticas não apenas ajudam os alunos a melhorar suas habilidades motoras, mas também contribuem para a redução da frustração e da ansiedade, pois os alunos se tornam mais capazes de realizar tarefas que antes eram desafiadoras.

As questões emocionais e sociais também são abordadas pela Terapia Ocupacional nas escolas. De acordo com Silva et al. (2021), as intervenções ocupacionais podem ajudar os alunos a desenvolverem habilidades socioemocionais, como empatia, resolução de conflitos e comunicação eficaz. Essas habilidades são essenciais para a adaptação dos estudantes ao ambiente escolar e para a interação com os colegas e professores. As atividades propostas pelo terapeuta ocupacional, como jogos em grupo e exercícios de comunicação, visam melhorar a capacidade do aluno de lidar com situações sociais de forma assertiva e construtiva. Além disso, a intervenção no campo emocional contribui para a construção de uma autoestima positiva, o que é fundamental para o desenvolvimento acadêmico e social do aluno. O terapeuta ocupacional trabalha para promover o bem-estar emocional dos estudantes, ajudando-os a gerenciar suas emoções de forma adequada e a se relacionar com os outros de maneira saudável.

Outra área de intervenção importante da Terapia Ocupacional na escola é a promoção da autorregulação. Segundo Costa e Souza (2020), muitos alunos apresentam dificuldades em controlar seus impulsos e em manter a atenção durante as atividades escolares, o que pode interferir significativamente no aprendizado. A intervenção ocupacional, nesse caso, utiliza estratégias que buscam melhorar a capacidade do aluno de se concentrar e de controlar suas emoções e comportamentos, como técnicas de relaxamento, exercícios de respiração e atividades que favoreçam o foco e a atenção. Essas estratégias ajudam os alunos a se manterem mais organizados e disciplinados, o que reflete diretamente em seu desempenho nas tarefas escolares.

As intervenções ocupacionais no contexto escolar não se limitam apenas ao trabalho individual com os alunos, mas envolvem também a colaboração com a equipe pedagógica, com os familiares e com outros profissionais. Segundo Souza e Costa (2020), a atuação integrada entre terapeuta ocupacional, professores, psicólogos e pais é essencial para o sucesso das intervenções. O terapeuta ocupacional pode orientar os professores quanto às necessidades específicas dos alunos e sugerir práticas pedagógicas que favoreçam o aprendizado, ao mesmo tempo em que envolve os pais no processo, orientando-os sobre como podem apoiar o desenvolvimento do aluno em casa. Essa abordagem colaborativa cria um ambiente de suporte contínuo para o estudante, contribuindo para o fortalecimento das habilidades adquiridas na escola e no ambiente familiar.

Em suma, as intervenções ocupacionais no contexto escolar têm um impacto
significativo no desenvolvimento de alunos com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais. A Terapia Ocupacional atua em diversas áreas, como a adaptação do ambiente, o desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas, o fortalecimento das funções executivas e a promoção das habilidades socioemocionais. Essas intervenções contribuem para a inclusão escolar, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e possam participar ativamente do processo de aprendizagem. A colaboração entre a equipe pedagógica, os terapeutas ocupacionais e as famílias é essencial para o sucesso dessas intervenções, promovendo o desenvolvimento integral do aluno e a melhoria do seu desempenho acadêmico.

Resultados Positivos da Terapia Ocupacional em Casos Práticos

A Terapia Ocupacional tem se mostrado uma prática eficaz em diversos contextos, especialmente em casos clínicos que envolvem dificuldades motoras, cognitivas e emocionais. Os resultados positivos dessa intervenção têm sido amplamente documentados em estudos acadêmicos, demonstrando o impacto significativo na vida de indivíduos com diferentes tipos de necessidades. Segundo Almeida et al. (2018), os resultados da Terapia Ocupacional são

notáveis principalmente na melhoria da qualidade de vida dos pacientes, ao promover o aumento da funcionalidade, da autonomia e da independência nas atividades cotidianas. Em um estudo realizado por Lima (2020), a Terapia

Ocupacional foi aplicada em crianças com transtornos de desenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), e os resultados mostraram uma melhora significativa na coordenação motora e na interação social dos participantes. A intervenção ocupacional ajudou essas crianças a desenvolverem habilidades essenciais para o convívio social, o que permitiu uma maior participação nas atividades escolares e familiares.
No campo da reabilitação física, os resultados positivos da Terapia Ocupacional também são expressivos. Em casos de pacientes com sequelas de acidentes ou doenças neurológicas, como Acidente Vascular Cerebral (AVC), a Terapia

Ocupacional tem mostrado eficiência na recuperação das funções motoras e na adaptação dos pacientes às novas condições de vida. De acordo com Souza e Costa (2020), a intervenção ocupacional em pacientes pós-AVC contribuiu para a reabilitação da mobilidade e para a recuperação das atividades de vida diária, como a alimentação e a higiene pessoal. Os profissionais utilizam uma combinação de atividades terapêuticas, como exercícios de fortalecimento muscular, treinamento de coordenação motora e práticas que estimulam a memória e o raciocínio lógico, o que favorece uma recuperação mais rápida e eficaz, proporcionando aos pacientes maior qualidade de vida e autonomia.

Além disso, em casos de pessoas com deficiências físicas e cognitivas, como a deficiência intelectual, os resultados positivos da Terapia Ocupacional incluem avanços significativos nas habilidades de comunicação, no comportamento adaptativo e no desenvolvimento motor. Segundo Silva et al. (2021), em um estudo com crianças com deficiência intelectual, a intervenção ocupacional levou a progressos no desenvolvimento da motricidade fina e grossa, essenciais para a realização de tarefas escolares e atividades de lazer. A Terapia Ocupacional, nesse caso, proporciona um ambiente terapêutico estruturado que favorece o desenvolvimento de competências motoras, cognitivas e sociais, o que resulta em uma maior inclusão dessas crianças no ambiente escolar e comunitário.

Outro exemplo de sucesso no uso da Terapia Ocupacional é encontrado em indivíduos com transtornos psicológicos, como a depressão e a ansiedade. A intervenção ocupacional nesses casos foca no fortalecimento da autoestima e no desenvolvimento de habilidades de autorregulação emocional, fundamentais para a reintegração social e o retorno ao trabalho ou à escola. Costa e Souza (2020) relatam que, em pacientes com transtornos de ansiedade, a Terapia Ocupacional contribuiu significativamente para a redução dos sintomas, utilizando técnicas que promovem o relaxamento, a gestão do estresse e o foco nas atividades cotidianas. Através de atividades práticas, como a organização de tarefas e a criação de rotinas diárias, os pacientes foram capazes de retomar suas atividades funcionais e melhorar o controle sobre suas emoções, o que facilitou a adaptação à rotina e ao ambiente social.

Além disso, a Terapia Ocupacional tem mostrado resultados positivos na promoção da inclusão de pessoas com deficiência no ambiente de trabalho. Em um estudo conduzido por Lima e Almeida (2021), trabalhadores com deficiência motora que receberam acompanhamento de Terapia Ocupacional apresentaram melhorias significativas na execução de tarefas profissionais e na adaptação ao ambiente de trabalho. A intervenção ocupacional focou no desenvolvimento de habilidades motoras e na adaptação do espaço físico do trabalho, o que resultou em um aumento da produtividade e na redução de limitações impostas pela deficiência. Esse tipo de intervenção não só melhora o desempenho profissional, mas também fortalece a autoestima e a sensação de pertencimento no ambiente laboral, promovendo a inclusão e a equidade.

A atuação da Terapia Ocupacional também se destaca em casos de pessoas idosas, especialmente em relação à manutenção da autonomia e à prevenção de quedas. Segundo Souza e Costa (2022), em idosos com comprometimentos físicos e cognitivos, como a perda de memória e a redução da força muscular, a Terapia Ocupacional demonstrou resultados positivos ao melhorar a mobilidade e a segurança nas atividades diárias. O treinamento de equilíbrio, força e coordenação motora, combinado com estratégias para a adaptação do ambiente domiciliar, contribuiu para a diminuição do risco de quedas e para a manutenção da independência nas atividades diárias, como

vestir-se, tomar banho e se alimentar. Esses resultados são particularmente importantes para a saúde e bem-estar dos idosos, proporcionando-lhes maior qualidade de vida e permitindo que permaneçam no ambiente domiciliar por mais tempo, com um grau reduzido de dependência.

Em todos esses casos práticos, a Terapia Ocupacional contribui para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, seja através da reabilitação física, do desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras ou da promoção da inclusão social e profissional. Os resultados positivos observados em diversos estudos demonstram que a intervenção ocupacional tem um papel fundamental na promoção da autonomia e da independência, aspectos essenciais para a vivência plena e satisfatória em sociedade. A prática da Terapia Ocupacional, portanto, se configura como uma ferramenta indispensável no tratamento e reabilitação de pessoas com diferentes tipos de necessidades, contribuindo significativamente para a sua adaptação e inclusão em diferentes contextos sociais e profissionais.

Considerações finais

As considerações finais sobre o papel da Terapia Ocupacional no contexto educacional e de reabilitação refletem a importância dessa prática na promoção de uma educação inclusiva e no desenvolvimento de habilidades essenciais para indivíduos com dificuldades de aprendizagem, transtornos comportamentais e deficiências diversas. O terapeuta ocupacional, ao atuar de maneira integrada com a equipe pedagógica e familiar, contribui de forma significativa para a adaptação do ambiente escolar e para o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas e sociais dos alunos, criando condições favoráveis para que estes possam participar ativamente do processo de aprendizagem.

É inegável que a Terapia Ocupacional exerce um impacto transformador na qualidade de vida dos indivíduos, tanto no âmbito escolar quanto em outros contextos da vida cotidiana. A abordagem terapêutica, ao focar no fortalecimento das funções executivas, na melhoria da coordenação motora e na adaptação do ambiente, oferece uma personalização do processo educacional, essencial para

o progresso dos alunos com necessidades especiais. A implementação de tecnologias assistivas, adaptação de materiais e espaços e o uso de estratégias que favorecem a organização mental e o foco são exemplos de como a Terapia

Ocupacional pode ser aplicada de forma eficaz para maximizar o desempenho acadêmico, promovendo a inclusão de alunos que, de outra forma, poderiam enfrentar barreiras significativas para o aprendizado. Além disso, a intervenção ocupacional não se limita apenas à adaptação de ferramentas ou ao treinamento de habilidades motoras. Ela abrange também o desenvolvimento de aspectos emocionais e sociais, tão importantes para a construção da autoestima e da confiança no ambiente escolar. A promoção das habilidades sociais e emocionais, como a empatia, a resolução de conflitos e a comunicação assertiva, contribui para a integração do aluno ao seu contexto social e educacional. Tais habilidades são fundamentais para que o estudante se sinta mais seguro e motivado, o que reflete diretamente em sua participação nas atividades escolares e no seu desempenho acadêmico.

Outro aspecto crucial que merece destaque é a importância da colaboração entre o terapeuta ocupacional, os professores e as famílias no processo de intervenção. O trabalho conjunto entre esses profissionais assegura que as estratégias adotadas na escola sejam também reforçadas em casa, criando um ambiente de suporte contínuo para o aluno. Essa colaboração é vital para garantir que as habilidades trabalhadas na Terapia Ocupacional sejam aplicadas em diferentes contextos e para maximizar os resultados da intervenção, proporcionando ao aluno uma experiência mais integrada e consistente no seu desenvolvimento.

Nos casos de reabilitação, a Terapia Ocupacional também tem mostrado resultados notáveis, como no tratamento de pacientes com sequelas de acidentes, doenças neurológicas, transtornos psicológicos e deficiências diversas. Ao focar no desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida diária, como a motricidade fina e grossa, o controle de impulsos e a autorregulação emocional, a intervenção terapêutica contribui para a recuperação da autonomia e independência, aspectos fundamentais para a reintegração social e a melhoria da qualidade de vida dos pacientes. O uso de

atividades terapêuticas direcionadas a esses objetivos não só melhora as funções físicas e cognitivas, mas também fortalece o bem-estar emocional e social dos indivíduos.

Em suma, a Terapia Ocupacional desempenha um papel essencial na inclusão social e educacional, promovendo o desenvolvimento integral dos indivíduos e garantindo que todos, independentemente de suas limitações, possam participar ativamente de sua educação e das atividades cotidianas. A intervenção ocupacional proporciona um caminho para a superação das dificuldades, permitindo que os alunos, pacientes e indivíduos com necessidades especiais se tornem mais autônomos, confiantes e capacitados para enfrentar os desafios da vida. A eficácia dessa prática está diretamente ligada à sua capacidade de adaptar-se às necessidades específicas de cada indivíduo, criando um ambiente de aprendizado e desenvolvimento personalizado, inclusivo e eficaz.

Referências

ALMEIDA, M. R. et al. A importância da Terapia Ocupacional na inclusão escolar. Revista Brasileira de Terapia Ocupacional, v. 24, n. 2, p. 35-42, 2018.

COSTA, P. M.; SOUZA, F. L. Terapia Ocupacional no contexto educacional: promovendo a inclusão e o aprendizado. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 3, p. 125-132, 2020.

COSTA, P. M.; SOUZA, M. D. Terapia Ocupacional e funções executivas no contexto educacional. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas e Comportamentais, v. 15, n. 4, p. 62-70, 2020.

LIMA, E. R. Terapia Ocupacional e a reabilitação de pacientes pós-AVC: um estudo de caso. Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, v. 31, n. 1, p. 55-64, 2020.

LIMA, R. A.; ALMEIDA, S. G. Terapia Ocupacional na inclusão no ambiente de trabalho: estudo com profissionais com deficiência. Revista Brasileira de Terapia Ocupacional, v. 31, n. 2, p. 110-118, 2021.

SILVA, A. M.; ALMEIDA, S. G. A atuação da Terapia Ocupacional em crianças com deficiência intelectual. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 27, n. 2, p. 98-105, 2021.

SOUZA, L. P.; COSTA, M. D. Terapia Ocupacional e funções executivas no contexto educacional. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas e Comportamentais, v. 15, n. 4, p. 62-70, 2022.

SOUZA, F. L.; COSTA, P. M. Terapia Ocupacional no contexto escolar: promovendo a inclusão e o aprendizado. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 3, p. 125-132, 2020.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

REGIANE DE SOUZA ARAUJO

Introdução

A educação constitui um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de qualquer sociedade, desempenhando papel essencial na formação dos cidadãos, na transmissão da cultura e na construção do conhecimento. No Brasil, a história da educação reflete as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais ocorridas ao longo dos séculos. Desde o período colonial até a contemporaneidade, o sistema educacional brasileiro passou por profundas mudanças, influenciadas por diferentes projetos de sociedade e por interesses de grupos políticos e econômicos.

Ao longo da história brasileira, a educação esteve frequentemente associada às relações de poder e às necessidades do Estado. Em determinados momentos, ela foi utilizada como instrumento de catequização religiosa; em outros, serviu para formar mão de obra qualificada para atender às demandas do mercado de trabalho. Além disso, a educação também foi compreendida como um direito social e um mecanismo de promoção da cidadania e da inclusão social.

O desenvolvimento da educação no Brasil não ocorreu de maneira linear. Houve períodos de avanços significativos, marcados pela expansão do acesso à escola e pela criação de políticas públicas voltadas à democratização do ensino. Entretanto, também existiram momentos de estagnação e de aprofundamento das desigualdades educacionais. Mesmo atualmente, o país enfrenta desafios relacionados à qualidade do ensino, à evasão escolar, à formação de professores e à desigualdade no acesso às oportunidades educacionais.

Dessa forma, compreender a trajetória histórica da educação brasileira é fundamental para analisar os problemas presentes e identificar caminhos para o aperfeiçoamento do sistema educacional. Este artigo tem como objetivo apresentar uma análise da evolução da educação no Brasil, destacando os principais acontecimentos, reformas e transformações ocorridas desde o período colonial até os dias atuais.

1. A Educação no Brasil Colonial (1500–1822)

A história da educação brasileira tem início com a chegada dos portugueses ao território que viria a se tornar o Brasil. Durante os primeiros anos da colonização, a Coroa Portuguesa não demonstrou grande preocupação com a criação de instituições de ensino. O principal objetivo dos colonizadores era a exploração econômica das riquezas naturais da nova terra.

A educação formal começou a se desenvolver a partir de 1549, quando chegaram ao Brasil os primeiros integrantes da Companhia de Jesus, liderados por Manuel da Nóbrega. Os jesuítas receberam da Coroa Portuguesa a missão de evangelizar os povos indígenas e consolidar a presença do catolicismo na colônia.

As primeiras escolas fundadas pelos jesuítas tinham como finalidade principal a catequese indígena. Com o passar do tempo, foram criados colégios voltados para a educação dos filhos dos colonizadores portugueses. O ensino era baseado em princípios religiosos e seguia o modelo educacional europeu.

Os colégios jesuítas ensinavam disciplinas como leitura, escrita, gramática, retórica, latim, filosofia e teologia. A metodologia utilizada valorizava a disciplina, a memorização e a obediência. Embora essas instituições tenham contribuído para a formação intelectual de parte da população colonial, a educação permanecia acessível apenas a uma pequena elite.

Durante mais de dois séculos, os jesuítas exerceram praticamente o monopólio da educação na colônia. Entretanto, em 1759, o Marquês de Pombal promoveu a expulsão da Companhia de Jesus dos territórios portugueses. Essa decisão provocou uma grave crise educacional, pois os religiosos eram responsáveis pela maior parte das escolas existentes.

Para substituir o sistema jesuítico, foram criadas as chamadas Aulas Régias, administradas diretamente pelo governo português. Contudo, a falta de professores qualificados, de recursos financeiros e de planejamento comprometeu os resultados da reforma pombalina.

Ao final do período colonial, o Brasil possuía um sistema educacional extremamente limitado. A maioria da população permanecia analfabeta, e o acesso ao ensino era privilégio de poucos.

2. A Educação no Período Imperial (1822–1889)

A Independência do Brasil, proclamada em 1822, trouxe novas demandas para a organização do sistema educacional. Os líderes políticos do novo país compreendiam que a educação era necessária para a construção da identidade nacional e para a formação dos cidadãos do Império.

A Constituição de 1824 foi o primeiro documento legal brasileiro a tratar da educação, estabelecendo que a instrução primária deveria ser gratuita para todos os cidadãos. Apesar da importância dessa medida, sua implementação foi limitada pela falta de investimentos governamentais.

Em 1827, foi promulgada a Lei das Escolas de Primeiras Letras, que determinava a criação de escolas públicas em cidades, vilas e localidades mais populosas. Essa legislação também previa a contratação de professores e a definição de conteúdos básicos para o ensino primário.

Entretanto, a realidade educacional brasileira continuava marcada por profundas desigualdades. A maior parte da população rural não tinha acesso à escola. Além disso, mulheres, escravizados e pessoas pobres enfrentavam inúmeras dificuldades para obter educação formal.

Durante o Império foram criados importantes cursos superiores destinados à formação de profissionais especializados. Destacam-se as Faculdades de Direito de São Paulo e de Olinda, fundadas em 1827, que desempenharam papel fundamental na formação das elites políticas e intelectuais do país.

Mesmo com algumas iniciativas de expansão do ensino, o Brasil encerrou o período imperial apresentando elevados índices de analfabetismo e uma estrutura educacional ainda bastante precária.

3. A Educação na Primeira República (1889–1930)

A Proclamação da República inaugurou uma nova fase para a educação brasileira. Os ideais republicanos defendiam a modernização do país e consideravam a escola um instrumento essencial para a formação do cidadão republicano.

Nesse período, ocorreram importantes reformas educacionais em diversos estados brasileiros. Os governos estaduais passaram a investir na criação dos chamados grupos escolares, que representavam uma inovação em relação às antigas escolas isoladas.

Os grupos escolares introduziram uma organização mais eficiente do ensino, com divisão por séries, currículo estruturado e formação específica para professores. Esse modelo contribuiu para a melhoria da qualidade da educação em algumas regiões.

Apesar dos avanços, a descentralização administrativa fez com que os estados assumissem a responsabilidade pela educação básica. Como consequência, surgiram grandes diferenças regionais. Estados economicamente mais desenvolvidos conseguiram expandir seus sistemas de ensino, enquanto regiões mais pobres enfrentaram dificuldades para oferecer educação de qualidade.

Outro problema persistente era o elevado índice de analfabetismo. A exclusão social e econômica impedia que milhões de brasileiros frequentassem a escola.

4. A Educação na Era Vargas (1930–1945)

A Revolução de 1930 representou um marco importante na história da educação brasileira. O governo de Getúlio Vargas ampliou a participação do Estado na organização das políticas educacionais.

Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, responsável por coordenar as ações educacionais em âmbito nacional. Essa medida fortaleceu a presença do governo federal no setor.

Durante esse período ganhou destaque o Movimento da Escola Nova, inspirado em ideias pedagógicas renovadoras. Educadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho defendiam uma educação democrática, ativa e centrada no aluno.

Em 1932, foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, considerado um dos documentos mais importantes da história da educação brasileira. O manifesto defendia a escola pública, gratuita, obrigatória e laica para toda a população.

A Constituição de 1934 incorporou diversos princípios defendidos pelos educadores renovadores, reconhecendo a educação como um direito fundamental.

5. A Educação Durante a Ditadura Militar (1964–1985)

O regime militar promoveu profundas mudanças na estrutura educacional brasileira. A educação passou a ser vista como instrumento de desenvolvimento econômico e modernização tecnológica.

Em 1968 ocorreu a Reforma Universitária, que reorganizou o ensino superior brasileiro. Foram criados departamentos acadêmicos, ampliados os programas de pesquisa e estimulada a pós-graduação.

Em 1971 foi aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que reformulou o ensino básico. O objetivo principal era adequar a formação dos estudantes às necessidades do mercado de trabalho.

Embora tenha ocorrido uma expansão significativa das matrículas escolares, a qualidade do ensino nem sempre acompanhou esse crescimento. Além disso, o período foi marcado pela limitação da liberdade acadêmica e pela censura em instituições educacionais.

6. A Educação na Redemocratização (1985–2000)

Com o fim da ditadura militar, iniciou-se um processo de reconstrução democrática que trouxe novas perspectivas para a educação brasileira.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco histórico ao reconhecer a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. O texto constitucional garantiu a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica.

Outro avanço importante ocorreu em 1996 com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que reorganizou o sistema educacional brasileiro e estabeleceu princípios que permanecem vigentes até os dias atuais.

Durante a década de 1990 também foram criados sistemas de avaliação educacional destinados a monitorar a qualidade do ensino e orientar políticas públicas.

7. A Educação Brasileira no Século XXI

O século XXI tem sido marcado por importantes transformações na educação brasileira. A expansão das universidades federais, o fortalecimento dos institutos federais de educação tecnológica e a ampliação das políticas de inclusão contribuíram para aumentar o acesso ao ensino superior.

Programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa Universidade para Todos (ProUni) e as políticas de cotas ampliaram as oportunidades educacionais para estudantes de diferentes grupos sociais.

Além disso, o avanço das tecnologias digitais modificou significativamente os processos de ensino e aprendizagem. A utilização da internet, plataformas virtuais e recursos tecnológicos tornou-se cada vez mais comum nas instituições educacionais.

A pandemia de COVID-19 evidenciou tanto o potencial quanto as limitações da educação digital. Milhões de estudantes passaram a depender do ensino remoto, revelando desigualdades relacionadas ao acesso à internet e aos equipamentos tecnológicos.

Atualmente, os principais desafios da educação brasileira incluem a melhoria da qualidade do ensino, a valorização dos professores, a redução da evasão escolar, a ampliação da educação infantil e o combate às desigualdades regionais.

Conclusão

A trajetória histórica da educação no Brasil demonstra que o desenvolvimento educacional esteve diretamente relacionado às transformações políticas, econômicas e sociais do país. Desde a atuação dos jesuítas no período colonial até os desafios enfrentados na contemporaneidade, a educação passou por um longo processo de construção institucional.

Embora importantes avanços tenham sido alcançados, especialmente após a Constituição de 1988 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ainda existem obstáculos significativos para a garantia de uma educação pública de qualidade para todos.

O fortalecimento das políticas educacionais, a valorização dos profissionais da educação e o investimento em infraestrutura e inovação pedagógica são fatores fundamentais para o futuro da educação brasileira. Conhecer sua história permite compreender os desafios atuais e construir soluções que promovam uma sociedade mais justa, democrática e desenvolvida.

Referências Bibliográficas

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez, 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes, 2014.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira: A Organização Escolar*. Campinas: Autores Associados, 2007.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação Não é Privilégio*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

AZEVEDO, Fernando et al. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

ARTE-EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM

RENATA MACEDO DE MOURA

RESUMO

A mediação do ensino-aprendizagem não ocorre somente através da linguagem oral, mas também através de vários meios linguísticos e por gestos. Algumas linguagens que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem podem ser classificadas como: a linguagem oral e escrita para a interação entre o aluno e o educador, a linguagem corporal por gestos e posturas corporais, que permitem ao aluno se expressar sobre o ambiente em que vive (DONDIS, 2007, KODAMA, 2008).

Palavras-chave: arte, artes visuais, educação infantil e aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

As atividades artísticas devem ter grande importância para o educador de crianças, deve haver uma interação entre ele e os alunos de forma deleitosa para que criem suas próprias produções artísticas. Para tanto, é necessário que o professor conheça o perfil das turmas, compreendendo que não se pode exigir de todas elas respostas iguais, embora deva garantir, na multiplicidade de respostas, igual qualidade e densidade (NASCIMENTO, 2012).

Entretanto, é preciso que se construa o ensino de métodos e técnicas para o uso do material e para o processo criativo, não deixando que a aula fique desorganizada e tumultuada, e sim gere aprendizado (ROSELES, 2013).

São técnicas diversificadas de Artes Visuais utilizadas na educação infantil, elas possibilitam aos alunos aumentarem seu nível de criatividade, para que isso ocorra é preciso que o educador disponibilize diversos suportes e materiais, com recursos de manipulação e expressão (ROSELES, 2013).

Para que a educação aconteça, é necessário que as informações e conhecimentos façam sentido tanto para quem o educador que os transmite quanto para os alunos que os recebe, o professor e o aluno tem que se apropriar de conteúdos e tomar posse deles (CARVALHO, 2013; GORSKY, 2010).

Portanto é necessário que o transmissor, tanto quanto o receptor dos conteúdos, deixe sua postura passiva e seja participante da ação educativa. A educação é, portanto, um processo dinâmico que requer um educador agente e um educando participativo (CHAGAS, 2009).

A criação de uma obra não se define na utilização de alguma linguagem artística, tão pouco em seu domínio técnico, pois para criar uma forma é preciso de reflexões, pensamentos, conhecimento dos objetos e nutrir o olhar, estabelecendo uma conexão com o meio (REILY, 2013; SANTOS & FRATARI, 2010).

Na sala de aula, as linguagens auxiliam a transformar as ideais em formas visuais, articulando pensamento, a ação e o fazer, Criando novas atitudes e entendimentos. O desenho, a pintura e a colagem das crianças são sinais pessoais que elas deixam a partir de sua relação com o mundo a volta, dialogando com sua imaginação (MONTAGNINI, CAVA & ANDRADE, 2009).

Cada criança tem um jeito particular de se expressar através de seus, o espaço que ocupa no material, diversidade ou tipos de cores que usam, etc.(ROSELES, 2013).

A criação artística contribui para um processo de formação do aluno, para que construa um relacionamento interpessoal e também promova um domínio corporal. Desta forma, o fazer Arte vai além de simplesmente oferecer lápis, caneta, folha de papel, é preciso que o educador ofereça meios que estimule a criatividade e imaginação, por exemplo, com um pedaço de carvão ou um graveto é possível ter o mesmo resultado de um lápis (KODAMA, 2008).

A escola também assume um papel de mediadora dessa educação, através do acesso à informação artística para todo o grupo escolar, proporcionando o espaço que ofereça condições favoráveis para os alunos, como comodidade e conforto, para que possam produzir com criatividade e

autonomia seus trabalhos artísticos; estendendo essa produção para fora da escola, procurando parcerias com instituições com pensares artísticos, que renova, motiva e valoriza todos os alunos, sem distinção, mas com inclusões sociais (CHAGAS, 2009).

O educador deve propiciar aos alunos um ambiente adequado, com diversos apoios ou superfícies, materiais e instrumentos, de forma que tenham contato com uma gama maior de possibilidades para se expressar (PONTES, 2017).

Com mais recursos e mais estímulos ele poderá conhecer novas técnicas, novos materiais, texturas, misturas de cores e tintas, desenvolvendo seus sentidos e posteriormente sua intelectualidade (KODAMA, 2008).

Quando os mesmos possuem uma base e uma colaboração do docente em artes e da comunidade escolar, há um crescimento individual que contribui ainda para ampliação do crescimento em grupo (DONDIS, 2007).

Algumas crianças terão habilidades com canetas, outras com tintas, e outras terão mais facilidade, usando materiais modeláveis; já outras preferirão materiais como as tintas, canetas ou lápis colorido, etc.(KODAMA, 2008).

Ao expor as crianças a diferentes meios e ao se tornarem sensível aos aspectos que distinguem os trabalhos artísticos de seus alunos, o professor terá um quadro mais completo de cada aluno (OSTETTO, 2009).

As Artes Visuais expressam, comunicam e articulam sentidos, sensações, sentimentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz (DONDIS, 2007).

Contudo é preciso criar situações na escola para a criança interessar-se pela Arte. Como a criança possui suas próprias impressões, ideias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico, suas construções e experiências são realizadas no decorrer da vida, pois sentem, agem, refletem, exploram e elaboram sentidos de suas experiências. Cria ambientes desafiadores, onde o aluno sinta-se capaz de descobrir seu potencial,

reconhecer que tem habilidades que ela própria não tinha conhecimento, se interessar pelas atividades artísticas e a praticá-las com prazer e divertimento (FERREIRA, 2012).

A metodologia usada no Ensino de Artes Visuais deve ser curiosa, instigante, prazerosa e estimulante para os alunos. O professor deve evitar repetição e atividades robotizadas em seu método de ensino, mediando o processo de maneira significativa. E oferecer ao aluno oportunidades de manipular o material didático, para que eles criem interesse em saber a respeito e qual o tipo de material a ser utilizado, podendo experimentá-lo e compreendê-lo (LIMA, FURTADO & MONTENEGRO, 2013).

O material didático utilizado pelo professor é uma base necessária para um trabalho artístico satisfatório em sala de aula, que deve despertar a curiosidade dos alunos e gerar interesse pelo assunto (CHAGAS, 2009; FERREIRA, 2012),

É essencial que se incluam atividades concentradas na leitura das imagens produzidas pelas próprias crianças; permitir que elas comentem sobre suas criações e escutem as observações dos colegas sobre seus trabalhos, isso é um aspecto fundamental do trabalho em artes. No ambiente escolar, o aluno deverá ser incentivado a realizar atividades artísticas diversas, e para isso, o educador deve usar um sistema que o faça construir habilidades para criar o próprio trabalho e também analisar e apreciar a produção dos colegas, das artes locais e a de patrimônio artístico (KODAMA, 2008).

É dessa forma que elas poderão restabelecer suas ideias, construindo novos conhecimentos a partir das observações feitas, como também estender um relacionamento social. Nessa fase é possível fortalecer o reconhecimento da particularidade de cada indivíduo na criação, mostrando que não existem regras para se produzir um trabalho artístico, mas sim um modo individualizado e exclusivo (ADAMI, 2006; BRASIL, 2010).

O método do ensino da Arte divide-se em duas tendências: uma que sugere exercícios de repetição ou a imitação mecânica de modelos prontos, outra que trata de atividades somente autoestimulantes. Ambas favorecem tipos

de aprendizagens distintas que deixam uma herança escassa, para o efetivo crescimento artístico do aluno (FERREIRA, 2015).

Ao se trabalhar artes com a criança, deve-se planejar cautelosamente. pois as atividades artísticas devem ser atrativas, significativas e lúdicas, assim ampliam suas possibilidades cognitivas, afetivas, sociais e criadoras (SOUSA, 2007).

Ao apresentar uma obra de arte aos seus alunos, o educador deve usar ações, da abordagem triangular como apreciação, produção e a contextualização, pois todas são fundamentais para se trabalhar com a Arte e não existe sequência correta para executar essas três ações (BARBOSA, 2003).

Quanto mais variada à ordem, os alunos serão sucedidos em suas criações. A mostra de imagens, por exemplo, é algo que chama muita atenção das crianças. Conhecer imagens é fundamental para seu desenvolvimento cognitivo e emocional, onde seu principal objetivo é construir sua criatividade e tornar-se reflexivo (CUNHA, 2000; NASCIMENTO & TAVARES, 2009).

Segundo Santos & Fratari (2010), como a criança sofre influência cultural, sejam por imagens de produções artísticas, seja por desenhos e demais programas apresentados pela mídia televisiva, livros, ou outros, nesse quesito, as Artes Visuais devem ser aceitas como uma linguagem que tem estrutura e características próprias cuja aprendizagem acontece por meio dos seguintes aspectos:

- Ao expor obras de Arte de diferentes artistas para a apreciação dos alunos, é importante que o educador argumente sob a relevância e valor histórico de cada uma, incentivando a autoridade do aluno na apropriação artística cultural, dar oportunidade para expressar o que vê e o que sente, despertando-lhe a curiosidade e sensibilidade. Assim amplia-se o conhecimento cultural e artístico da criança (SANTOS & FRATARI, 2010).
- Criação artística focada na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, proporcionando um trajeto de criação pessoal; apreciação e percepção que o objeto propõe articulando-o tanto aos elementos da linguagem

visual quanto aos materiais e bases utilizadas, visando desenvolver por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores (SANTOS, 2008; SANTOS & FRATARI, 2010).

- Consideração da reflexão tanto no fazer no artístico como na apreciação. É uma forma de pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala de aula, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas (SANTOS & FRATARI, 2010).

A Arte-Educação não pode ser vista como passa tempo dentro da sala de aula, ela é uma disciplina importante curricular tão importante quanto às demais, ela visa não à importância da beleza estética, mas a capacidade de o aluno produzir e criar segundo suas habilidades e seu olhar de mundo (CHAGAS, 2009).

O professor deve ter atenção e avaliar as capacidades artísticas dos alunos. Em um determinado percurso de tempo, a criança usa diversas formas para desenhar algo de seu interesse, o professor deve ter atenção a essas mudanças e aos progressos de criação. Através de seu auxilio e ideias, os alunos atribuem forma a seus desenhos, criam confiança com as sugestões e aprimoram suas produções (PONTES, 2009).

A apropriação artístico-cultural das crianças tem sua fase e ritmo próprios; ocorre na medida em que estabelecem um diálogo direto com diferentes obras, ativando seus acervos, afetividade e cognição, liberando olhares e sentidos. E será tão mais intensa quanto mais exercemos o papel de instigar sua curiosidade e provocar novos questionamentos (LIMA, FURTADO & MONTENEGRO, 2013).

É necessário que o educador conheça o ritmo de desenvolvimento de cada criança e ofereça atividades que despertem a espontaneidade e criatividade inovadora que cada uma tem (CARVALHO et al, 2013).

Para Kodama (2008) a organização do tempo em Artes Visuais deve, além de respeitar as possibilidades das crianças relativas ao ritmo e interesse

pelo trabalho, também deve respeitar o tempo de concentração das crianças, bem como ao prazer na realização das atividades

O educador deve sempre estimulá-las para adquirirem gosto pelas atividades, valorizando a produção de cada uma, sem fazer comparações, pois cada uma tem características e habilidades diferenciadas. Todas as crianças têm condições de se expressar através das linguagens visuais: cada uma do seu jeito, com seu ritmo, deixando suas próprias marcas e, por isso, devem ter suas produções artísticas respeitadas e valorizadas. (BRASIL, 2010).

É aconselhável que o professor esteja atento para redimensionar as atividades propostas, seja em relação ao tempo, ou à própria atividade. Cada criança, pelo seu ritmo, demonstra a necessidade de prolongar o tempo de trabalho ou de reduzi-lo, quando for o caso (PONTES, 2009).

Para a organização do tempo pode-se apontar três formas de organização: atividades permanentes que ocorrem diariamente, ou seja, no cotidiano das crianças, atividades como desenhar, pintar, modelar, colagens, são muito utilizadas; sequências de atividades orientadas e planejadas pelo professor, tem como objetivo proporcionar uma aprendizagem específica e bem determinada; já o projetos têm como objetivo um produto final e geram novas aprendizagens, envolvem diferentes conteúdos, os projetos em Artes oferecem pesquisa para os professores e as crianças (ROSELES, 2013; SOUSA, 2007).

Ao expor e mediar as diferentes técnicas com os alunos como pintura, colagem, desenho, modelagem e outras, o educador deve saber quais objetivos pretende alcançar em cada uma (SCAGNOLATO, 2013).

O desenho é uma atividade muito utilizada na Educação Infantil, ao desenhar os alunos contam histórias daquilo que lhes acontece no momento ou de seu estilo de vida, retratam pessoas que fazem parte do seu dia a dia (CARVALHO et al, 2013).

As crianças antes mesmo de serem alfabetizadas, a sua comunicação é feita através do desenho e é capaz de expressar todas suas emoções, sentimentos e pensamentos (DONDIS, 2007).

Ao trabalhar com a pintura, o educador poderá proporcionar uma boa percepção, pois se trata de uma atividade que estimula a criatividade, faz com que o aluno desenvolva a coordenação motora, por estar realizando vários movimentos e gestos corporais com os diversos materiais que lhe são oferecidos (KODAMA, 2008).

Para mediar um conteúdo, o educador necessita ter uma formação adequada e um conhecimento pertinente sobre o assunto. E nas Artes Visuais não é diferente, um bom educador precisa ter conhecimento e compreensão do assunto para que ao proporcionar a mediação para os alunos, levem até eles uma aprendizagem que seja válida e significativa (PONTES, 2017).

O educador deve sempre renovar suas práticas educativas, usando métodos de ensino diversificados, ser flexível às mudanças, pois sempre vai encontrar crianças que não vão se adaptar com certa atividade e há momentos em que a mudança é essencial, principalmente ao trabalhar com as Artes Visuais, para não tornar cansativas e desinteressantes certas atividades (PONTES, 2017).

O professor de Arte precisa estar atento ao trabalho que está desenvolvendo com seus alunos, analisar se está ajudando a desenvolver mais sua percepção, buscando assim a construção de sua poética pessoal. Deverá ser um momento de contentamento para o aluno, o educador deve incentivar o lado espontâneo, analisar e valorizar o processo e não o produto final, incentivar o aluno a buscar e criar, a se sensibilizar com as cores, gestos e sons (PONTES, 2009; SANTOS, 2010).

O trabalho do professor é incentivar e valorizar a imaginação dos alunos, observar cada gesto e linhas executados pelo aluno. Ao final das produções artísticas, realizar uma exposição e enaltecer cada produção elevando assim a autoestima dos pequenos artistas (PONTES, 2008).

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil declara que as escolas de educação infantil devem promover um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se atirar e vencer desafios. Quanto mais enriquecido e desafiador for esse

ambiente, mais ele possibilitará a ampliação de conhecimentos, acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem (OSTETTO, 2009).

Dessa maneira, é proeminente desde cedo, trabalhar com a Arte dentro da sala de aula, propor o contato dos alunos com as Artes Visuais, auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e fazer com que aprendam de forma criativa e prazerosa, pois é pela vivência que a criança desperta sua imaginação e também cria um bom relacionamento com o mundo e com sua realidade (SOUZA, 2007).

Os educandos devem conscientizar-se que a Arte tem uma história, uma conotação social, que a mesma passou por diversas fases tendo um contexto histórico. Trabalhar com Artes Visuais não é apenas explorar técnicas artísticas, mas sim explorar os diversos aspectos que a envolvem, desde sua interpretação à análise de cores, formas, intenções, enfim, tudo que Arte traz junto consigo (GORSKY, 2010).

Destarte devem corresponder às expectativas de todos aqueles que precisam aumentar sua competência em termos de alfabetismo visual. A alfabetização visual dará ao aluno condições de conhecer melhor a sociedade em que vive, interpretar a cultura de sua época e tomar contato com a de outros povos, ele vai descobrir as próprias concepções e emoções ao apreciar uma imagem (ADONIS, 2007).

Devem, também, despertar o olhar curioso, para o aluno desvendar, interrogar e produzir alternativas frente às representações do universo visual. Eles próprios precisam compreender que a expressão visual não é uma diversão, nem uma forma hermética e nem misticismo. Haveria então, uma excelente oportunidade de introduzir um programa de estudos que considerasse instruídas as pessoas que não apenas dominassem a linguagem verbal, mas também a linguagem visual (BRASIL, 2010).

O professor deve instigar o aprendizado, objetivando o preparo para a interpretação do mundo visual, incluindo seus alunos nessa nova conjuntura contemporânea. O ensino se torna mais abrangente quando utiliza representações visuais, pois elas permitem a aprendizagem de tudo o que os

textos escritos não conseguem revelar (LIMA, FURTADO & MONTENEGRO, 2013).

Uma pessoa considerada alfabetizada verbalmente precisa dominar a regras e normas gramaticais e ortográficas essenciais da linguagem. Dessa mesma maneira, é preciso conhecer os elementos básicos para auxiliar a expressão e interpretação visual (KODAMA, 2008).

A alfabetização inicia-se geralmente pelo nível básico, enfeitando o alfabeto. Essa metodologia tem uma abordagem correspondente na instrução do alfabetismo visual. Cada uma das unidades mais simples da informação visual, os elementos, devem ser explorados e aprendidos sob todos os pontos de vista de suas qualidades e de seu caráter e potencial expressivo (CHAGAS, 2009; NASCIMENTO, 2012).

Os elementos visuais representam o material mais básico de tudo àquilo que é visível, eles compõem toda informação visual de uma imagem combinando-se entre eles. A imagem é composta pelos seguintes elementos visuais: ponto, linha, forma, direção, tom, cor, textura, dimensão, escala e movimento (DONDIS, 2007).

Para compreender como a linguagem visual é constituída e refletir sobre a sua estrutura em si, é fundamental explorar cada um dos elementos visuais, de forma a salientar os pontos específicos de cada um deles (KODAMA, 2008).

Sugere-se trabalhar em sala de aula com: fotografia, pintura, desenho, modelagem. Essas atividades desenvolvem a criatividade, a motricidade, movimento, controle e expressão gráfica (DONDIS, 2007).

Todos os elementos básicos de comunicação como o ponto, a linha, a forma, a direção, o tom, a cor, a textura, a escala, a dimensão e o movimento são elementos essenciais da linguagem visual. Através deles, desenvolve-se o pensamento, a criatividade, a imaginação e a comunicação visual (DONDIS, 2007).

A inteligência visual amplia e desenvolve a inteligência pessoal, além de aumentar a criatividade. Isso não é apenas necessário, mas também uma forma de enriquecimento e evolução humana para o futuro (KODAMA, 2008).

É importante ressaltar que o educador como principal sujeito mediador da aprendizagem em Artes Visuais, deve interagir com as crianças, motivando-as a ter gosto pelo fazer, contextualizar e apreciar, despertando-lhes o interesse pelas atividades artísticas e desenvolvendo suas habilidades, intelectualidade e potencialidades (GORSKY, 2010).

De acordo com Petrauski & Diaz (2010):

> Faz-se relevante salientar que, em qualquer situação, a motivação do educando vai esbarrar na motivação de seu educador. Mesmo em situações adversas, é necessário encontrar caminhos que possam sempre melhorar esse espaço de sala de aula, bem como a relação professor e aluno. Mas não se podem exigir o impossível, é preciso que cada parte assuma as responsabilidades de sua função, o governo, as instâncias administrativas, a escola, a direção, a equipe pedagógica, o docente e em primeira instância, a mais importante, a família. É a família que embasará todas as outras partes envolvidas. Não se pode mais garantir aprendizagem desempenhando papéis que não são da escola. Seria assumir mais compromissos do que se pode dar conta e, consequentemente, condenar a educação ao caos (PETRAUSKI & DIAZ, 2010, p.5).

Uma sociedade só aprende a valorizar sua cultura se for vivenciada desde a infância. O papel do educador e fazer esta mediação para que as motive e incentive superando assim todos os obstáculos e sintam autoras da sua arte com autonomia e espontaneidade (NASCIMENTO, 2012).

O universo infantil quer conquistar seu espaço de forma única, sendo assim o professor deve compreender basicamente esse universo (GORSKY, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprendizado e a alfabetização são estimulados através da arte por meio da mediação cultural do educador, quando ele enriquece o repertorio da criança, sejam ao fazer arte, ao apresentar-lhes meio de fazer arte e as diversas produções artísticas, estilos, movimentos artísticos, pontos, linhas, as formas, direção, tons, as cores, as texturas, escala, dimensão, movimentos, ao

proporcionar liberdade para sua criação, ao despertar o interesse dos alunos para as artes.

Pois as crianças necessitam de estímulos para aprender e o educador os incentivando, valorizando a criatividade e suas maneiras de se expressar, contribuirá para o aprendizado. E as Artes Visuais promove o desenvolvimento estético, expressivo, criativo auxiliando no processo de formação social da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMI, Milla. **Criatividade, criação: um viés sublimatório**. Revista Cogito v.7 Salvador 2006. Disponível: http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?Scri pt=sci_arttext&pid=S1519-94792006000100005&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 15.06.2017.

BARBOSA, Ana Mae; Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte – 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Conhecimento de Mundo.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Prefeitura Municipal de Contagem. **Caderno: a criança, a arte e a linguagem plástica e visual**. Contagem, 2010. Coleção currículo da educação infantil de contagem – Experiências saberes e conhecimentos – versão preliminar. Disponível: https://pt.scribd.com/doc/44587677/A-CRIANCA-A-ARTE-E-A-LINGUA GEM-PLASTICA-E-VISUAL-VERSAO-PRELIMINAR. Acesso em: 10.06.2017

BRASIL. Presidência da República. **Lei de nº 9394**, de 20 de dezembro, do ano de 1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). Disponível: https://www.planalto.gov.br/ ccivil _03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25.06.2017.

CARVALHO, Leida Maria de Almeida Garcia et al. **A arte na educação infantil.** ECSEL/Curso de Segunda Licenciatura em Geografia, Cachoeiro de Itapemirim/ES. 2013. XVII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, XIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação e III Encontro de Iniciação à Docência – Universidade do Vale do Paraíba. Disponível: http://docplayer. com.br/6664647-A-arte-na-educacao-infantil.html. Acesso em: 05.06.2017

CHAGAS, Cristiane Santana. **Arte e educação: a contribuição da arte para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental**. Trabalho

de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2009. Disponível: docplayer.com.br/3382196-Cristiane-santana-chagas-arte-e-educacao. Acesso em: 0.06.2017.

CUNHA, Susana Rangel Vieira. **Arte na educação infantil: concepções e ações pedagógicas.** Disponível: www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2000/Edu cacao_e_formacao. Acesso em: 08.06.2017**.**

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. **Ed.** Martins Fontes. São Paulo, 2007.

FERREIRA, Ana Patrícia. **A importância do ensino de artes visuais na educação infantil**. Especialização em Ensino de Artes Visuais Belo Horizonte Escola de Belas Artes da UFMG 2015. Disponível: http://www.bibliotecadigital. ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-A9KJ8D/monografia_ana_patricia .pdf?sequence=1. Acesso em: 08.06.2017.

FERREIRA, Aurora; **A Criança e a Arte. O dia a dia na sala de aula**. Rio de Janeiro: WAK , 2012.

GORSKY, Marina de Souza. **Atividades e artes na educação infantil: inquietações de uma professora**. Porto Alegre, 2010. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível: www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29 282/000776463.pdf? Acesso em: 06.06.2017.

KODAMA, Kátia Maria Roberto de Oliveira. **Arte na Educação Infantil; a contextualização, leitura e experimentações de diferentes linguagens da arte**. UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia. Departamento de Educação. Presidente Prudente- SP, 2008. Disponível: www.forpedi.com.br/downloads/for pedi_anexo_290812939100.pdf. Acesso em: 05.06.2017.

LIMA, Quézia Ribeiro de Sena, FURTADO, Rita de Cássia Dantas & MONTENEGRO, Maria Sandra. **O Ensino de Artes na Educação Infantil: a prática pedagógica docente em uma creche do município do Recife.** 2013.

MARTINS, Simone R. IMBROISI, Margaret H. **História da Arte**. 2011 Disponível: www.historiadaarte.com.br. Acesso em: 15.05.2017.

MONTAGNINI, Rosely Cardoso; CAVA, Laura Celia Cabral & ANDRADE, Klésia Garcia. . **Ensino das artes e música: pedagogia.**. São Paulo: Pearsom Prentice Hall 2009.

NASCIMENTO, Edna S.P. & TAVARES, Helenice Maria**. As artes visuais na educação infantil: possibilidade real de lúdico e desenvolvimento.** Revista da Católica, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 169-186, 2009. Disponível: católicaonline. com.br/revistadacatolica. Acesso em 20.05.2017.

NASCIMENTO, Vanderléia Santos de Jesus. **Ensino de arte: contribuições para uma aprendizagem significativa**. II encontro Funarte, 2012. Disponível: www.funarte.gov.br/encontro/wp-content/uploads/2013/04/artigo-para. Acesso em: 05.06.2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil e Arte: Sentidos e Práticas Possíveis.** Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Ciências da Educação. 2009. Disponível: acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/ 1/01d14t01.pdf. Acesso em: 02.06.2017.

PETRAUSKI, Jozane Maciel & DIAZ, Marília. **O lúdico como recurso metodológico para o ensino de arte.** 2010. Disponível: www.diaadia educacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1659-8.pdf. Acesso em 11.06.2017.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **Formação docente e arte na educação infantil: uma experiência dialógica.** FACED/UFRGS. 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais – 21 a 26/09/2009 - Salvador, Bahia. Disponível: Acesso em: 07.06.2017.

PONTES, Gilvânia. **A presença da arte na educação infantil: olhares e intenções.**
Disponível:http://www.ufrgs.br/gearte/dissertacoes/dissertacao_gilvania. pdf. Acesso em: 10.06.2017.

REILY, Lúcia. **O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão.** Cad. CEDES vol.30 no.80 Campinas Jan./Apr. 2010. Disponível: http://www.scielo. br/ scielo. php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622010000100007. Acesso em: 22.05.2017.

REIS, Aline Maria dos. **Linha do Tempo sobre: Arte e Educação no Brasil.** 2014. Faculdades Ciências Sociais aplicadas de Belo Horizonte. Disponível: https://www.passeidireto.com/arquivo/4960616/linha-do-tempo---historia-da-arte-educacao-no-brasil. Acesso em: 22.06.2017.

ROSELES. Rafisa. **Projeto Para Educação Infantil Arte Cultura E Lúdico.** 2013. Disponível: http://pedagogarafisa.blogspot.com.br/2013/05/projeto-para-educacao-infantil-arte. html. Acesso em 10.06.2017.

SANTOS, Adriana Maria dos & FRATARI, Maria Helena Dias. **Artes visuais na educação infantil**. Faculdade Católica de Uberlândia M.G. 2010. Disponível: www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv3n5/artigo30.pdf Acesso em: 05.06.2017.

SANTOS, Joelma dos Santos. **A importância das Artes Visuais na Educação Infantil.** 2008. Disponível**:** http://diversidadeeducacionalnaeradigital.Blogspot.com. br/2011/08/importancia-das-artes-visuais-na.html. Acesso em: 05.06.2017.

SCAGNOLATO, Lindací. **Trabalhando com artes visuais na educação infantil.** 2013. Disponível:http://esculpindoartes.blogspot.com.br/2013/01/trabalhando-com-artes-vis uais-na.html. Acesso em: 12.06.2017.

SOUSA, Cleide Aparecida Gonçalves de. **Educação para o lazer e educação estética. História das artes visuais na educação infantil.** Revista Digital - Buenos Aires - Año 12 - N° 111 - Agosto de 2007. Disponível: http://www.efd eportes.com/efd111/educacao-para-o-lazer-e-educacao-estetica.htm. Acesso em: 05.06. 2017

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA PAULA DE SOUZA PINHEIRO
CLÁUDIA SILVA SANTOS

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo evidenciar a importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil, tendo como foco principal a criança como protagonista desse processo. Enfatizando o importante papel do professor no direcionamento deste trabalho objetivando a formação da criança de maneira integral de acordo com a faixa etária. Sabemos que a criança é naturalmente lúdica, o brincar faz parte do universo infantil e possibilita o desenvolvimento cognitivo, social, biológico motor e afetivo da criança. Na Educação Infantil, por meio de atividades lúdicas a criança tem a oportunidade de reproduzir a realidade e compreender o mundo a sua volta. Da mesma forma, é possível desenvolver o pensamento, a criatividade, a imaginação e a autonomia, além de permitir que ela estabeleça regras constituídas em grupo ou por ela mesma, contribuindo assim para as relações em sociedade.

Palavras chaves: Lúdico. Desenvolvimento. Criança.

O brincar tem papel fundamental no processo de desenvolvimento das crianças e é através das brincadeiras, brinquedos e jogos que as crianças experenciam, exploram e sentem-se pertencentes ao meio em que vive.

Por meio do lúdico, a criança tem possibilidade de convívio com o outro e começa a formar a sua ideia de mundo, desenvolve características, expressam sentimentos, desejos e medos, sendo assim, a escuta na Educação Infantil é fundamental para que as especificidades das crianças sejam respeitadas.

As brincadeiras possibilitam também o convívio social, além de permitir que a criança se aproprie das diferentes infâncias, além de possibilitar o desenvolvimento de habilidades, favorecendo a expressão e o protagonismo infantil. Com isso, o lúdico na Educação Infantil possibilita aprendizagens significativas de forma prazerosa. O estudo possibilita reflexões sobre o

desenvolvimento das crianças na Educação Infantil em contrapartida com as leis vigentes, que ressalta que nos últimos tempos, houve vários progressos no contexto da educação das crianças pequenas, assim, a Educação Infantil passa a ser focada no educar, cuidar e brincar, direcionada para a formação integral, favorecendo o desenvolvimento psicológico, físico, social e cognitivo.

A brincadeira é uma linguagem natural da criança, pela qual ela é capaz de se expressar e demonstrar como ela enxerga e interpreta o mundo, por isto é importante que a atividade lúdica esteja presente na educação infantil.

Neste sentido, Carvalho afirma que:

> (...) desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos se mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção as atividades vivenciadas naquele instante. (CARVALHO, 1992, p. 14).

É pelo lúdico que a criança se prepara para a vida, assimilando a cultura do meio em que está inserida, se integrando e se adaptando ás condições que o mundo lhe oferece, desta forma é que aprenderá a competir, cooperar e a viver em sociedade. Também é por meio do lúdico que a criança desenvolve sua criatividade e imaginação.

De acordo com Oliveira, a criança já ao nascer apresenta certa organização comportamental e algumas condições para perceber e reagir às situações. (OLIVEIRA, 2005).

Os bebês procuram se expressar por meio de gestos, gritos, para obter suas necessidades fisiológicas, afetivas, cognitivas e para construir significados. Sua imaturidade motora faz com que o bebê dependa dos adultos para mediar suas experiências com o mundo e ele precisa ser estimulado durante este período para que desenvolva seu interesse.

Ao interagir e brincar com um adulto, a criança desenvolve formas mais complexas de agir em relação aos objetos, de estabelecer relações sociais, de simbolizar o mundo e de perceber suas necessidades, Oliveira enfatiza que:

> A motivação para aprender surge à medida que a criança busca dominar algo como meio de satisfazer certas necessidades. Ser

> colocada em um ambiente que não lhe desperte medo, mas a incentive à explorá-lo, ter sua atenção dirigida a aspectos significativos para si mesma são elementos que ampliam o sucesso da criança na grande aventura de conhecer. Esse processo é coordenado pela inteligência, que representa a eficácia de um indivíduo em administrar conhecimentos disponíveis ou construir outros novos, tendo em vista a realização de um projeto. (OLIVEIRA, 2005, p.140).

Brincar, segundo o dicionário Aurélio (2002), é "divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar", também pode ser "entreter-se com jogos infantis", ou seja, brincar é algo que deve estar presente no cotidiano das crianças, pois o brincar vai além do simples fato de recrear ou entreter.

O brincar possibilita o desenvolvimento de capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, além de propiciar à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade. Permite ainda que a criança construa a sua identidade e desenvolva a linguagem.

Segundo Bernabeu e Goldstein:

> A importância da brincadeira no desenvolvimento de todas as faculdades humanas, e seu papel fundamental como facilitador de aprendizagens, nos leva a concluir que a atividade lúdica, longe de ser desterrada das salas de aula, deve ser um elemento importante nelas, não só nos níveis iniciais do ensino, nas também nos mais avançados. Favorecer a partir da escola uma atitude lúdica ajuda os indivíduos a continuarem sendo durante toda a sua vida pessoas mais criativas, mais tolerantes e mais livres; e, portanto, também mais felizes. (BERNABEU e GOLDSTEIN, 2012, p.61).

A brincadeira favorece também o desenvolvimento individual da criança, permitindo que ela exercite suas potencialidades e internalize dimensões da vida social, sentindo-se mais confiante.

De acordo com Oliveira:

> O brincar, por ser uma atividade livre que não inibe a fantasia, favorece o fortalecimento da autonomia da criança e contribui para a não formação e até quebra de estruturas defensivas. Ao brincar de que é a mãe da boneca, por exemplo, a menina não apenas imita e se identifica com a figura materna, mas realmente vive intensamente a situação de poder gerar filhos, e de ser uma mãe boa, forte e confiável. (OLIVEIRA, 2000, p.19).

Através das atividades lúdicas a criança consegue se expressar e interagir com o outro, além de aprender brincando e com prazer.

Carvalho afirma que:

> (...) o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto em jogo. (CARVALHO, 1992, p.28).

As brincadeiras, os brinquedos e os jogos permitem que as crianças se apropriem de novas descobertas e conquistas que servirão para formação da sua identidade e desenvolvimento de aprendizagens significativas. É brincando que a criança aprende a respeitar as regras, a si mesma e ao outro, além de se expressar com mais facilidade.

O professor é o mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Ele deve proporcionar momentos de atividades lúdicas para as crianças, intervindo de maneira apropriada, sem interferir e descaracterizar o prazer que o lúdico proporciona. Deve também possibilitar que a criança tenha uma visão de mundo para que desenvolva sua autonomia e adquira consciência de si mesmo e da sociedade.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

> Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Assim, o professor é peça fundamental nesse processo, pois o mesmo favorecerá através do que é proposto situações de aprendizagens significativas às crianças. Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 30, v.01).

Ora, se o professor precisa proporcionar momentos de atividade lúdica para seus alunos, é extremamente necessário que ele aprenda a fazê-lo. O problema é que a sua formação profissional na maioria das vezes, não contempla informações nem vivências a respeito do brincar e do

desenvolvimento infantil em uma perspectiva social, afetiva, cultural, histórica e criativa.

É preciso então que o professor busque informações e enriqueça suas experiências para entender o brincar e para aprender a utilizá-lo como uma ferramenta na construção do aprendizado da criança. O profissional da educação deve saber que podemos desenvolver a motricidade, a atenção, e a imaginação da criança através da brincadeira.

Para Vanti fica evidenciado que:

> Por outro lado, as crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as revelações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas, além de seus anseios, medos e desejos. Nos processos de construção do conhecimento, todas as crianças utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. (VANTI, 2012, p.18).

O professor é o parceiro da criança em seu processo de desenvolvimento, e ele deve se relacionar com ela afetivamente para garantir que esta consiga se expressar, visto que a criança precisa de alguém que acolha suas emoções e lhe permita estruturar seu pensamento.

Oliveira afirma que:

> Muitos de nossos professores apreendem apenas superficialmente o universo simbólico infantil. Por vezes identificam vários sentidos potenciais e escolhem um deles para trabalhar, sem refletir sobre o critério que utilizam para fazê-lo. Dão respostas muitas vezes apressadas, em decorrência mais de sua angustia por trabalhar em campos com múltiplas significações do que das necessidades das próprias crianças. Com isso a sondagem dos interesses infantis não sai de um nível superficial e não se tem uma relação de escuta, uma dimensão de confronto de subjetividades e de significações culturais e históricas, básicas para a formação humana. (OLIVEIRA, 2005, p.205).

Durante a brincadeira a criança interpreta e representa o discurso externo e constrói seu próprio pensamento, porém o adulto de certa maneira transmite a ela sua forma de ver as coisas.

É o adulto que propicia oportunidades para que a criança veja coisas interessantes, é indispensável que se estimule a atitude de observação, respeitando o momento da descoberta. Como reafirmam Fontana e Cruz (1997):

> Na escola, as condições se modificam. Ali as relações de conhecimento são intencionais e planejadas. A criança sabe que está ali para apropriar-se de determinado tipo de conhecimentos e de modos de pensar e de explicar o mundo, organizados segundo uma lógica que ela deverá apreender. (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 66).

Há diversas possibilidades para se trabalhar a partir de jogos e brincadeiras, como por exemplo, contar e ouvir histórias, jogar com regras, fazer dramatizações, representar, entre outras atividades que fazem do momento de aprendizagem uma ocasião prazerosa.

O professor pode resgatar brincadeiras antigas que muitas vezes foram esquecidas pelas escolas. Essas brincadeiras da infância permitem a criança criar, interpretar, se relacionar, ampliar horizontes e vocabulário, além de compreender regras e respeitar o outro.

Os primeiros estímulos e as primeiras experiências das crianças podem ser decisivos para o desenvolvimento de um ambiente livre ou limitador. Desenvolver a capacidade de raciocínio e atenção depende em grande parte de experiências motoras que se constituem em pegar, manusear, agarrar. A inteligência motora se trata de agir no momento certo de maneira adequada.

É essencial que o professor tenha sensibilidade para perceber os pensamentos e sentimentos da criança, intervindo sem limitar o seu desenvolvimento e sem interferir em processos que devem ser espontâneos. Como enfatizam Fontana e Cruz (1997):

> Isso significa que na brincadeira os objetos perdem sua força determinadora e a criança passa a operar com o significado das coisas. Na brincadeira, um cabo de vassoura pode ser utilizado como um cavalo, e biscoitos podem se transformar em pedaços de bolo vendidos no restaurante de um trem. (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 126).

O educador precisa conhecer como a criança pensa, como se desenvolve, quais suas necessidades de acordo com as etapas de desenvolvimento em que se encontra.

Diante do exposto Fontana e Cruz (1997) evidenciam que:

> Embora chegue à escola já dominando inúmeros conhecimentos e modos de funcionamento intelectual necessários à elaboração dos conhecimentos científicos sistematizados, durante o processo de educação escolar a criança realiza a reelaboração desses conhecimentos mediante o estabelecimento de uma nova relação cognitiva com o mundo e com o seu próprio pensamento. (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 66).

O professor é a figura primordial para criar espaços, oferecer materiais adequados e participar dos momentos lúdicos. Agindo desta forma ele permite que a criança assimile a cultura e modo de vida dos adultos de um modo prazeroso e participativo.

Portanto, sua função é favorecer e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

2.1. O papel da brincadeira no desenvolvimento da criança

Na educação infantil as crianças passam a maior parte do tempo brincando e a brincadeira faz parte das práticas escolares das crianças.

De acordo com Fontana e Cruz (1997):

> A brincadeira se faz presente na escola nas mais variadas situações e sob as mais diversas formas. Muitas também são as concepções sobre o seu lugar e sua importância na prática pedagógica. Uma concepção é aquela que pode ser traduzida na frase “Criança vai á escola para aprender, e não para se divertir”. De acordo com esse ponto de vista, a brincadeira é pura diversão e, portanto, só deve ser permitida na hora do recreio. Outra concepção é a de que a criança tem necessidade de brincar, mas que na escola é preciso separar brincadeiras e “tarefas sérias”. As brincadeiras estão presentes tanto na pré-escola como nas séries iniciais do 1º grau, e o tempo ocupado por elas é determinado pela idade das crianças ou pelo andamento da programação pedagógica. Existe ainda a concepção segundo a qual “brincando a criança aprende”, que pode ser traduzida em métodos educacionais que valorizam a brincadeira e procuram evitar uma distinção rígida entre jogo e “tarefas sérias”. Nesse caso, os jogos podem ser introduzidos como recursos didáticos importantes, ou então, especialmente na pré-escola, todo o trabalho pedagógico pode basear-se na brincadeira. (FONTANTA e CRUZ, 1997, p.119 e 120).

Para Piaget, o jogo é uma das mais importantes manifestações do pensamento infantil, e é por meio da atividade lúdica que a criança desenvolve

novas estruturas mentais. O autor diferencia os tipos de jogos de acordo com a etapa evolutiva da criança.

Quanto às fases do desenvolvimento infantil ele classifica como: fase sensório- motora, fase pré-operatória e fase das operações concretas.

Quanto às fases do desenvolvimento infantil ele classifica como: fase sensório- motora, fase pré-operatória e fase das operações concretas.

A fase sensório-motora vai do nascimento da criança até os dois anos de idade e é também a fase em que a criança brinca sozinha sem a utilização de regras. Nesta primeira fase a criança age conforme seus instintos o que consiste na repetição de uma determinada ação desenvolvida pela criança simplesmente por prazer em seus efeitos e que Piaget denomina de jogo de exercício sensório-motor.

Na segunda fase denominada pelo autor de fase pré-operatória (dos dois aos 5 ou 6 anos aproximadamente), as crianças adquirem noção de que existem algumas regras e começam a jogar com outras crianças jogos de faz-de-conta. O jogo simbólico, para Piaget, aparece no momento em que a criança consegue evocar, com o auxílio da imaginação, objetos e situações que não estão presentes fisicamente, consolidando uma nova estrutura mental e possibilitando a ficção.

Na terceira fase, conhecida como fase das operações concretas, (dos sete anos até os onze aproximadamente), a criança aprende as regras dos jogos e jogam em grupos. Os jogos de regras são característicos desta última etapa em que a criança já é capaz de acordar, aceitar regras e compartilhá-las.
Fontana e Cruz (1997) ratificam tais entendimentos:

> As peculiaridades do pensamento e da lógica das crianças despertaram o interesse de Jean Piaget, que se preocupou principalmente com a questão de como o ser humano elabora seus conhecimentos sobrea realidade, chegando a construir, no decorrer de sua história, sistemas científicos complexos e com alto nível de abstração. Ele acreditava que muito da resposta a essa indagação poderia ser encontrado no estudo do desenvolvimento do pensamento da criança. (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 43).

Segundo Piaget, o brincar (para a criança) é uma forma de assimilar o real e adaptar-se ao mundo social, dos adultos, permitindo assim, suprir suas necessidades afetivas e cognitivas. Para ele, na brincadeira de faz de conta a

criança cria símbolos lúdicos, desenvolvendo uma linguagem própria, para reviver momentos que julgam interessantes. De acordo com a teoria do autor, o jogo simbólico é um recurso para a criança assimilar e acomodar a realidade em que está submetida. Os esquemas do intelecto da criança passam por um profundo desequilíbrio, pois as crianças são propensas a agir egocentricamente, e passam então a assimilar somente o que lhe interessa e agindo de acordo com a sua satisfação e não pela busca da verdade.

Já para Vygotsky, a brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento da criança. Ao substituir um objeto por outro, a criança opera com o significado das coisas e dá um passo importante em direção ao pensamento conceitual, que se baseia nos significados, e não nos objetos. Por exemplo, o conceito de escola para um adulto não se refere a uma ou várias escolas que ele conhece, mas corresponde a uma generalização, a uma ideia de escola que pode incluir múltiplos aspectos: seu caráter de instituição, sua função social, sua forma de organização em geral, etc. Além disso, quando a criança assume um papel na brincadeira, ela opera com o significado de sua ação e submete seu comportamento a determinadas regras. Isso conduz ao desenvolvimento da vontade, da capacidade de fazer escolhas conscientes, que estão intrinsecamente relacionadas à capacidade de atuar de acordo com o significado de ações ou de situações e de controlar o próprio comportamento por meio de regras.

Assim é possível afirmar que a criança experimenta diferentes papéis e funções sociais generalizadas a partir da observação do mundo dos adultos. Neste brincar a criança age em um mundo imaginário, regido por regras semelhantes ao mundo adulto real, sendo a submissão às regras de comportamento e normas sociais a razão do prazer que ela experimenta no brincar.

Fontana e Cruz (1997) evidenciam que:

> O princípio orientador da abordagem de Vygotsky é a dimensão sócio-histórica do psiquismo. Segundo esse princípio, tudo o que é especificamente humano e distingue o homem de outras espécies origina-se de sua vida em sociedade. Seus modos de perceber, de representar, de explicar e de atuar sobre o meio, seus sentimentos em relação ao mundo, ao outro e a si mesmo, enfim, seu funcionamento psicológico, vão se constituindo nas suas relações sociais. (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 57).

Segundo Vygotsky (2000, p.16) “a imaginação é importante para se descobrir a solução de problemas, mas não se preocupa com a verificação e a comprovação que a busca da verdade pressupõe”.

Ainda para Vygotsky, imaginar se trata de uma atividade consciente que não existe em uma criança muito pequena e ele define a brincadeira como uma situação imaginária criada pela criança que vai se modificando conforme ela cresce.

O autor aponta duas características que definem a atividade lúdica, uma delas é a instalação de um contexto ou situação imaginária e a outra é a presença de regras, explícitas ou não. Para o autor, no decorrer de sua evolução, a criança desenvolve três espécies de jogo, sendo elas:

- Os jogos com diferentes objetos, nos quais a criança brinca de agarrar, os atira ou observa, e quando ela consegue se deslocar pode escondê-lo. Com estas atividades lúdicas ela estabelece as bases de sua organização interna.

- Os jogos construtivos, em que a criança é capaz de realizar ações planejadas e racionais, que manifestam alto grau de relação com o mundo que a cerca.

- Os jogos de regras, que propõem ao que jogam problemas de maior complexidade e que para serem resolvidos deve-se respeitar a determinadas regras. Isso permite que a criança se aproprie de certos saberes sociais e desenvolva sua capacidade de raciocinar.

Vygotsky dá grande ênfase na ação e no significado do brinquedo, para ele a criança vai perceber o objeto não da maneira como ele é, mas sim como ela gostaria que fosse lhe dando um novo significado, o autor afirma que:

> A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço- ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo. (VYGOTSKY, 1998, p.130).

Vygotsky se refere ao brinquedo como o maior responsável pelo avanço na capacidade cognitiva da criança, é por meio dele que ela se apropria do mundo real, domina conhecimentos, se relaciona e se adapta culturalmente.

Quando a criança brinca e cria situações imaginárias ela pode assumir diferentes papéis, pode mudar seu comportamento e o brinquedo permite que ela vá além do seu comportamento atual, atuando assim em um nível superior ao que ela se encontra.

Wallon por sua vez, acredita que o jogo não deve ter função subordinada a um fim, pois desta forma perde sua ludicidade. O autor concentra o papel da motricidade no desenvolvimento e contribui para o estudo do tônus muscular nas crianças servindo de referência para os psicomotricistas. Ele classifica os jogos infantis em: jogos funcionais, jogos de ficção ou imitação, jogos de aquisição e jogos de fabricação.

Os jogos funcionais são aqueles que conduzem ao exercício gratuito de funções psicológicas emergentes, podendo ser tipicamente físicos ou sensoriais e aos poucos vão incluindo normas e regras. Uma simples corrida, por exemplo, passa a ser enriquecida por uma corrida para pegar um colega, um jogo de bola passa a incluir destreza.

Os jogos de ficção ou de imitação consistem no brincar de papai e mamãe, de casinha de boneca.

Jogos de aquisição para Wallon, é quando a criança olha, pergunta, escuta. É o caso das gravuras, televisão, paisagens, etc.

Por fim, os jogos de fabricação, que se trata de construir coisas e objetos, jardinagem, desenho, modelar, cortar combinar, entre outros.

Rosamilha (1979) declara que:

> Na realidade, cada jogo pode conter vários desses elementos. Um avião pode ser construído (fabricação), pode incluir a corrida com o brinquedo (funcional) , pode incluir a imitação no fabrico e a ficção no ronco do motor. Essa é, aliás, uma das dificuldades que se apresentam quando tentamos classificar os jogos por critérios objetivos, externos. O mesmo problema ocorre quando tentamos associar os jogos a determinadas idades. Por exemplo aos 6-7 anos as crianças procuram brincar em conjunto, integrando-se em jogos mais organizados, em que cada um ocupa um lugar determinado, e cada um deve, segundo as regras, desempenhar um papel. O respeito às regras não é fácil, pois cede ao arrebatamento, ao envolvimento emocional. E isto, novamente, mostra que vários aspectos nem sempre observáveis podem estar associados a esses jogos, como por exemplo,

> necessidades imediatas da criança, seu desenvolvimento geral (não apenas o cronológico) etc. (ROSAMILHA, 1979, p. 50).

Quanto a idade é importante lembrar a necessidade do equilíbrio entre o jogo e o trabalho intelectual para a saúde mental da criança; ou seja deve haver uma adequação do nível do jogo e a faixa etária da criança.

De acordo com o psicólogo soviético Leontiev, na fase da pré-escola, o mundo da criança se expande de tal forma que ela passa a incorporar em suas brincadeiras atividades e objetos dos adultos, com quais elas ainda não manuseiam.

Com isso a criança passa a se interessar pela realidade e sente necessidade de agir sobre os objetos que mais tem contato, é nessa fase que ela se esforça e tenta agir como um adulto.

Para Leontiev(1998):

> O brinquedo é a atividade principal da criança, aquela em conexão com a qual ocorrem as mais significativas mudanças no desenvolvimento psíquico do sujeito e na qual se desenvolvem os processos psicológicos que preparam o caminho da transição da criança em direção a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 1998).

Ao examinar características das brincadeiras infantis, percebe-se que cada criança tem o seu papel definido e se estrutura em uma situação imaginária. Outro aspecto curioso é a forma que elas fazem dos objetos: os pedaços de papéis se transformam em dinheiro ou passagens e os pedaços de biscoito viram bolo, por exemplo.

Segundo Piaget estes atos são resultados da utilização de elementos do dia a dia, como uma criança faz de seu travesseiro sua boneca, desta forma elas dão significados as suas brincadeiras.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998):

> O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. (BRASIL, 1998, p. 27, v.01):

Walter Benjamin (1984), diz que a repetição é a lei fundamental na brincadeira, a criança sente prazer em ouvir as mesmas histórias, assim como gosta de vivenciar novamente experiências.

A criança que brinca vive sua infância mais feliz, se torna um adulto mais equilibrado física e emocionalmente tendo mais chances de superar problemas que possam surgir no seu cotidiano. Em contrapartida, a criança privada desta atividade pode ter traumas profundos pela ausência desta experiência.

Enquanto brinca a criança vivencia momentos alegras e prazerosos, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades.

Fontana e Cruz (1997) comentam que:

> A brincadeira é, então, a forma possível de satisfazer a essas necessidades, já que possibilita à criança agir como os adultos (dirigindo um carro, cuidando de um bebê, fazendo “comidinha”) em uma situação imaginária. Para Vygotsky, a situação imaginária da brincadeira decorre de ação da criança. Ou seja, a tentativa da criança de reproduzir as ações do adulto em condições diferentes daquelas em que elas ocorrem na realidade é que dá origem a uma situação imaginária. Isso significa que a criança não imagina uma situação para depois agir, brinca. Ao contrário para imaginar, ela precisa agir. (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 123).

Ao brincar, promovemos o funcionamento do pensamento, obtemos conhecimento sem tensão ou medo, desenvolvemos a sociabilidade, a sensibilidade, e nos desenvolvemos nosso intelecto.

Da mesma forma acontece com as crianças, elas demostram que são dotadas de inteligência, criatividade e imaginação. Desenvolvem capacidades indispensáveis para o futuro profissional, tais como a atenção, concentração e outras habilidades psicomotoras.

Portanto todo o aprendizado que o brincar possibilita é essencial para a formação da criança, em todas as fases da sua vida.

Entre as brincadeiras realizadas pelas crianças, o faz de conta é uma das atividades mais complexas, pois permite a conversa com o mundo interior e o mundo real. Neste sentido a criança experimenta sensações, compreende situações que viveu ou que observou e desta forma consegue acomodar dentro de si uma rica diversidade de informações e sentimentos.

A brincadeira de faz-de-conta permite que a criança adquira controle interior, confiança em si mesma, o que a leva a agir de maneira mais ativa e a vivenciar experiências em que possa tomar decisões. Nestas brincadeiras, a criança pode imaginar, imitar, representar sem intervenção ou imposição do adulto.

> A brincadeira de faz de conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sociodramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. Ela surge com o aparecimento da representação da linguagem, em torno 2/3 anos, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social. (KISHIMOTO, 2003, p.39).

Brincando a criança tem o poder de controlar situações além de ter mais facilidade de atuar diante de um desafio, coisas que na vida real ela não teria a oportunidade de fazer por ter que aceitar a imposição do adulto. Assim ela assume o domínio sobre o seu próprio destino, cria seu mundo imaginário e a sua forma de obter poder. “Brincando, portanto, a criança coloca-se num papel de poder, em que ela pode dominar os vilões ou as situações que provocariam medo ou que a fariam sentir-se vulnerável e insegura”. (KISHIMOTO, 2003, p.66).

Segundo a autora, a criança necessita deste momento para compreender o que se passa em seu interior e em inúmeras vezes os pais se sentem incomodados com as fantasias de seus filhos e acabam não permitindo os momentos de faz de conta.

Ao longo dos anos o jogo simbólico faz com que a assimilação e a acomodação cheguem a um equilíbrio e a uma maturação do pensamento, o que permite que a criança faça reflexões sobre suas atitudes e ponto de vista. Isto ocorre devido a imitação presente no jogo simbólico, e é por meio dela que ocorre a acomodação, permitindo que a criança crie novas significações que servirão como instrumento para novas assimilações e para o desenvolvimento de sua inteligência.

O brincar de faz de conta é tão rico que nos permite uma auto avaliação do nosso próprio comportamento perante os pequenos, pois ao brincar com uma boneca ou com seus brinquedos a criança imita nossos gestos, e se ela se

demonstrar irritada, brava ou até mesmo intolerante diante de seus brinquedos é porque observa e reproduz nosso comportamento.

Oliveira (2005) afirma que:

> O jogo simbólico ou de faz-de-conta, particularmente, é ferramenta para a criação da fantasia, necessária a leituras não convencionais do mundo. Abre caminho para a autonomia, a criatividade, a exploração de significados e sentidos. Atua também sobre a capacidade da criança de imaginar e representar, articulada com outras formas de expressão. São os jogos, ainda, instrumentos para aprendizagem de regras sociais. Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo. (OLIVEIRA, 2005, p. 159).

É percebido que na Educação Infantil o lúdico é facilitador de aprendizagens significativas, sendo considerado primordial no desenvolvimento da criança, pois o contexto lúdico identifica a criança como um ser único e capaz, promovendo condições propiciadoras para aprimoramento da criatividade e habilidades.

Tal entendimento fica evidente quando é enfatizado em Brasil (2012):

> Durante a brincadeira, podem surgir confrontos: um empurra o outro para tomar o brinquedo, o que obriga a professora intervir, para a criança aprender a controlar sentimentos de raiva quando não consegue o brinquedo, levando-a a partilhar a brincadeira com o amiguinho. Os conflitos fazem parte da educação das crianças e devem ser experimentados, para que aprendam a compartilhar e viver em grupo. (BRASIL, 2012, p.35).

Na Educação Infantil é de suma importância ser pensado ações pedagógicas de consciência que estabelece a integração do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiares à infância.

Portanto pode-se afirmar que a acomodação obtida por meio dos jogos simbólicos promove todo um desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional bem como uma enorme contribuição para a sua vida social da criança.

2.2. A importância das brincadeiras, brinquedos e jogos na Educação Infantil

As atividades lúdicas são extremamente importantes no aprendizado das crianças, pois são atividades que reúnem, interessam e exigem concentração das crianças. A partir de jogos, brinquedos e brincadeiras, a criança consegue criar, imaginar, fazer de conta, experimentar, medir, enfim, aprender.

Por compreendermos que a escola tem uma função social e que oportuniza situações em que a criança se torne protagonista do seu processo de aprendizagem, levando em consideração a escuta das múltiplas infâncias.

Tem em vista esses apontamentos, Vanti (2012) reafirma que:

> Essa qualidade educativa de caráter social está presente nas oportunidades que a criança tem de vivenciar plenamente as múltiplas linguagens, que envolvem os diversificados aspectos que integram o seu desenvolvimento.
> (VANTI, 2012, p. 31).

Através de brinquedos, jogos e brincadeiras, a criança tem a oportunidade de se desenvolver, pois além de ter a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia estimuladas, ainda desenvolve a linguagem, a concentração e a atenção. Como já vimos anteriormente, o brincar contribui para que a criança se torne um adulto eficiente e equilibrado, além disso, as crianças aprendem muito mais se o conteúdo for apresentado em forma de jogos ou brincadeiras.

Segundo Fontana e Cruz (1997):

> A psicologia vem mostrando que a brincadeira tem um papel importante no desenvolvimento da criança e que ela satisfaz algumas de suas necessidades. Mas que necessidades são essas? O que leva a criança a brincar? Para Piaget, a brincadeira infantil é uma assimilação quase pura do real ao eu, não tendo nenhuma finalidade adaptativa. A criança pequena sente constantemente necessidade de adaptar-se ao mundo social adultos, cujos interesses e regras ainda lhe são estranhos, e a uma infinidade de objetos, acontecimentos e relações que ela ainda não compreende. De acordo com Piaget, a criança não consegue satisfazer todas as suas necessidades afetivas e intelectuais nesse processo de adaptação ao mundo adulto (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 120).

Sendo assim, notamos que as atividades lúdicas estimulam a imaginação e a criatividade das crianças, fazendo com que ideias e questionamentos sejam despertados. Por meio das brincadeiras, brinquedos e jogos é possível trabalhar

uma série de aspectos importantes para a percepção das crianças, como por exemplo: respeito, cooperação, igualdade, direitos e deveres, comunicação, interação, entre outros, além de desenvolver o senso crítico e a autonomia.

Mais adiante Fontana e Cruz (1997) enfatizam que:

> Vygotsky também analisa a emergência e o desenvolvimento da brincadeira nas relações sociais da criança com o mundo adulto. Segundo ele, na idade pré-escolar algumas modificações ocorrem no desenvolvimento da criança. Como demonstra Leontiev, importante psicólogo soviético, o mundo objetivo que a criança conhece está continuamente se expandindo e, nesse período, já não inclui apenas os objetos que constituem o ambiente que a envolve (como seus brinquedos, sua cama ou os utensílios e objetos com os quais ela está sempre em contato e sobre os quais pode agir), mas também os objetos com os quais os adultos operam e sobre os quais ela ainda não pode agir. Ou seja, a criança passa a se interessar por uma esfera mais ampla da realidade e sente necessidade de agir sobre ela. Agir sobre as coisas é a principal forma de que a criança dispõe para conhecê-las, compreendê-las. Nesse período, ela tenta atuar não apenas sobre as coisas às quais tem acesso, mas esforça-se para agir como um adulto: quer, por exemplo, dirigir um carro ou fazer comida. (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 121).

Portanto, nas brincadeiras qualquer coisa pode se transformar em outra, sem regras nem limitações. O professor pode propiciar situações em que a criança possa utiliza a imaginação e a vivência do seu cotidiano para enriquecer esses momentos de imaginação e criação.

Ao planejar cada ação pedagógica, tem destaque tudo o que possa ser prazeroso, ao mesmo tempo educativo e enriquecedor, sempre privilegiando o contexto lúdico, que permite a criança se apropriar de diferentes formas de comunicação e expressão, possibilitando o desenvolvimento e as conquistas individuais e coletivas das crianças.

Fontana e Cruz (1997) ainda ressaltam que:

> Surge, então, uma contradição entre a necessidade de agir sobre um número cada vez maior de objetos e o desenvolvimento das capacidades físicas. Em outras palavras, surgem na criança as necessidades não realizáveis imediatamente, no dizer de Vygotsky, e que se tornam motivo para as brincadeiras. Isso não significa, porém, que as crianças compreendem as motivações que as levam a brincar. (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 122).

É importante perceber e incentivar a capacidade criadora das crianças, pois esta se constitui numa das formas de relacionamento e recriação do mundo, na perspectiva da lógica infantil.

Assim, o lúdico se torna fonte inesgotável de interação, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de raciocinar, de julgar, de argumentar, de como chegar a um consenso, levando às experiências e possibilitando a conquista e a formação da sua identidade.

Para definir a brincadeira infantil, ressaltamos a importância do brincar para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo.

Brincadeira, segundo o dicionário Aurélio (2002), é "ato ou efeito de brincar", ou seja, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança, mas sim, a sua totalidade, a criança como um todo, no seu desenvolvimento integral.

Segundo Fontana e Cruz (1997):

> Brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar-se, ser. Na escola, a despeito dos objetivos do professor e de seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma de interação com o outro. Acontece no âmago das disputas sociais, implica a constituição do sentido. É criação, desejo, emoção, ação voluntária. (FONTANA e CRUZ, 1997, p.139).

A incorporação de brincadeiras, jogos e brinquedos na prática pedagógica, podem desenvolver diferentes atividades que contribuem para inúmeras aprendizagens e para a ampliação da rede de significados construtivos.

Siécola (2016) evidencia que:

> Nesse processo, é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com colegas da infância e que são diversas as coisas que apropriam no contato com os adultos ou com crianças mais velhas. Além disso, a medida que o grupo de crianças interagem, são construídas as culturas infantis. (SIÉCOLA, 2016, p. p4).

O professor poderá fazer o uso de jogos, brincadeiras, histórias e outros, para que de forma lúdica a criança seja desafiada a pensar e resolver situações problemáticas, para que imite e recrie regras utilizadas pelo adulto, além de resgatar as brincadeiras antigas e as músicas infantis, pois, essas atividades

contribuem para as crianças criar, interpretar, ampliar horizontes e vocabulário, se relacionar com o mundo em que vive, respeitando regras e o outro.
No confronto das possibilidades, no exercício das trocas e negociações, vai se delineando a disputa entre os modos de ver e dizer o mundo e o outro. Emergem, na dinâmica da brincadeira, as práticas sociais das crianças, suas histórias em construção no jogo “real” e conflitante das relações sociais.

Portanto na educação infantil o brincar cumpre um papel fundamental, é a atividade por meio da qual a criança mais aprende e se desenvolve.

Na escola o tempo livre colabora com o espaço rico para exploração do mundo. Sendo assim, é necessário que o educador olhe a criança na sua singularidade e universalidade e entre a singularidade e a totalidade. Um olhar a partir da criança não sobre a criança, pois a criança em casa época, cada espaço tem uma especificidade.

Segundo o dicionário Aurélio (2002), brinquedo é “objeto para as crianças brincarem”, sendo assim, o educador pode proporcionar atividades variadas prazerosas utilizando diversos brinquedos para estimular o gosto e o desenvolvimento das crianças.

Através de brinquedos diversos o educador pode trabalhar todos os elementos da cultura, como por exemplo: arte, valores, ciência e etc. Assim, a apropriação cultural ajudará na formação da personalidade da criança e contribuirá para o seu desenvolvimento pleno.

O brinquedo possibilita o desenvolvimento da criança, pois através do brinquedo a criança consegue explorar e vivenciar situações que estão relacionadas ao seu cotidiano, como enfatizam Fontana e Cruz (1997):

> Ao embalar a boneca, trocar sua roupa, dar-lhe banho ou comidinha, a criança pequena assume o papel de mãe, preocupando-se em produzir as ações maternas. Já a criança mais velha inclui essas ações em um contexto de relações sociais mais amplo, em que não importam apenas as ações que a mãe realiza com o filho, mas as relações entre ambos. Ela ralha com a boneca, leva-a ao médico ou à escola, o pai e outros irmãos podem aparecer, trazendo para o primeiro plano as relações sociais em que a mãe e criança estão inseridas. (FONTANA e CRUZ, 1997, p.135).

A criança brinca com os brinquedos fazendo relações entre a realidade e a fantasia, assim vai se construindo como sujeito, é observando, olhando,

conhecendo, tocando, manipulando e experimentando que a criança vai construindo conhecimento.

Os jogos propiciam a ampliação dos conhecimentos lúdico e prazeroso, além da interação com o outro.

Segundo o dicionário Aurélio (2002), jogo é “atividade física ou mental fundada em sistema de regras que definem a perda ou o ganho”. Sendo assim, as atividades com jogos permite que a criança ultrapasse seus limites e desenvolva autonomia, estimulando o seu desenvolvimento intelectual.

Fontana e Cruz (1997) evidenciam que:

> É possível, no entanto, fazer do jogo um momento de conhecimento e de convivência com as crianças, que nos permite conhecer seus modos e percursos de apropriação e elaboração do mundo, pois podemos voltar nosso olhar não apenas para aquilo que elas fazem, mas para o como elas fazem. (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 140).

Nas atividades com jogos a criança precisa ter dedicação, entusiasmo, sendo possível notar o desenvolvimento de diferentes condutas e diversos conhecimentos podem ser adquiridos.

Neste sentido, Carvalho (1992) afirma que:

> (...) desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos se mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção as atividades vivenciadas naquele instante. (CARVALHO, 1992, p. 14).

Mais adiante Carvalho (1992), acrescenta que:

> (...) o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto em jogo. (CARVALHO, 1992, p. 28).

Através dos jogos a criança expressa emoções, sensações e pensamentos sobre o mundo. Ele possibilita que a criança aprenda a respeitar regras, conviver com pessoas, a compartilhar ideias, objetos e brinquedos, solucionar conflitos, tornando-se autônoma.

Atividades com jogos propiciam um espaço de interação consigo mesmo e com o outro, sendo assim o jogo contribui para o desenvolvimento da saúde física, mental e o equilíbrio social e afetivo.

Brincar é uma importante forma de comunicação, é por meio deste ato que a criança pode reproduzir suas vivências. O ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre jogo e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de pesquisa bibliográfica vemos que a criança aprende enquanto brinca.

O brincar faz parte do universo infantil e possibilita o desenvolvimento cognitivo, social, biológico motor e afetivo da criança.

As brincadeiras, os brinquedos e os jogos permitem que as crianças se apropriem de novas descobertas e conquistas que servirão para formação da sua identidade e desenvolvimento de aprendizagens significativas.

A brincadeira, o brinquedo e os jogos são mecanismos essenciais para desenvolver a memória, a linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade e habilidade para melhor desenvolver a aprendizagem.

Vemos que a ludicidade é muito importante na infância, na qual ela deve ser vivenciada, não apenas como diversão, mas com objetivo de desenvolver as potencialidades da criança, para sua formação integral.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny**. Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5. Ed. São Paulo: Scipione ,1995.

AMARILHA, Marly**. Infância e literatura: traçando a história**. Revista Educação em Questão. Natal: EDUFRN, v. 10/11, p. 126-137, 2002.

ARIÉS, Phillipe. **História social da infância e da família**. Tradução Dora Flaksman. Guanabara, Rio de Janeiro, 1981.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 2016.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.mec.gov.br >. Acesso em 10 de outubro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brincadeira e interações nas diretrizes curriculares para a educação infantil: manual de orientação pedagógica: módulo 1/Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CALISSI, Luciana. SIVEIRA, Rosa Maria Godoy. O ECA nas escolas. João Pessoa: USPB, 2013.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis. **Educação infantil**: percurso, dilemas e perspectivas. Ilhéus, BA: Editus, 2003.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Constituição do Estado de São Paulo, 2001.

FONTANA, Roseli. CRUZ, Nazaré. **Psicologia e Trabalho Pedagógico.** Editora: Atual, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira,
2003.

KRAMER, Sônia. **A política da pré-escola no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1992.

KRAMER, Sônia. **Infância, Estado e sociedade no Brasil**. In: Conferência Brasileira de Educação. Brasília, DF: MEC, 1988.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **A creche no Brasil**: mapeamento de uma trajetória. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v.14, 1988.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**- 2º edição- São Paulo, 2005. – (Coleção Docência em Formação)

PAULA, Elaine de. **Crianças e Infâncias: Universos a Desvendar.** Programa de Mestrado em Educação da UFSC. I semestre de 2005. Disponível em: www.scielo.br

RANKEL, Luiz Fernando, STAHLSCHMIDT, Rosângela Maria. **Profissão Docente.** Faep. Curitiba, 2016.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos.** Petrópolis**,** Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SIÉCOLA, Marcia. **Legislação Educacional.** Faep**.** Curitiba, 2016.

STEINBERG, Shirley, KINCHELOE, Joe. **Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna**. In: Cultura infantil: a construção corporativa da infância. Tradução George Eduardo Japiassú Brício. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001.

VANTI, Elisa dos Santos. **Projetos Interdisciplinares**. Curitiba: Iesde, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes,

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA PRÁTICA: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES PARA A QUALIDADE DO PROCESSO EDUCATIVO

SUELI DE PAULA DA SILVA

RESUMO

A coordenação pedagógica ocupa um papel estratégico no contexto escolar, atuando como elemento articulador entre a gestão, os docentes, os estudantes, as famílias e os diferentes processos que constituem o cotidiano educacional. Sua atuação ultrapassa a dimensão burocrática e administrativa, envolvendo o acompanhamento do trabalho docente, a organização da formação continuada, a mediação das relações pedagógicas, a análise dos processos de ensino e aprendizagem e a construção coletiva de estratégias voltadas à melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, compreender a coordenação pedagógica na prática exige analisar tanto as atribuições formalmente estabelecidas para esse profissional quanto os desafios concretos encontrados no cotidiano das instituições escolares. O presente artigo tem como objetivo discutir a atuação do coordenador pedagógico, destacando suas principais funções, desafios e possibilidades de intervenção no ambiente escolar. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e qualitativa, fundamentada em estudos relacionados à gestão democrática, à formação de professores, ao trabalho coletivo e à organização do trabalho pedagógico. A análise evidencia que a coordenação pedagógica pode contribuir significativamente para a construção de práticas educativas mais reflexivas, colaborativas e inclusivas, desde que o coordenador disponha de condições adequadas para exercer suas atribuições e que a escola reconheça a importância do planejamento coletivo e da formação permanente. Conclui-se que a atuação do coordenador pedagógico deve estar orientada pela escuta, pelo diálogo, pela mediação e pelo compromisso com a aprendizagem dos estudantes, contribuindo para a consolidação de uma escola participativa e socialmente comprometida.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Gestão escolar. Formação docente. Trabalho coletivo. Prática educativa.

1 INTRODUÇÃO

A escola é um espaço social marcado pela convivência entre diferentes sujeitos, conhecimentos, experiências, valores e perspectivas. Nesse

ambiente, o processo educativo não se limita à transmissão de conteúdos, pois envolve relações humanas, organização institucional, planejamento, avaliação, formação profissional e construção coletiva de objetivos. Para que essas diferentes dimensões possam ser articuladas de maneira coerente, torna-se necessária a atuação de profissionais capazes de promover o diálogo entre os diversos integrantes da comunidade escolar e de acompanhar, refletir e intervir nos processos pedagógicos.

Nesse contexto, a coordenação pedagógica ocupa uma posição de grande relevância. O coordenador pedagógico atua diretamente na organização do trabalho educativo, contribuindo para o planejamento das ações escolares, o acompanhamento das práticas docentes, a análise dos resultados da aprendizagem e a construção de propostas que respondam às necessidades dos estudantes. Além disso, exerce importante função na formação continuada dos professores, favorecendo momentos de estudo, reflexão e troca de experiências.

Entretanto, a compreensão sobre o trabalho do coordenador pedagógico nem sempre é clara no cotidiano escolar. Em muitas instituições, esse profissional assume diferentes tarefas que ultrapassam suas atribuições pedagógicas. É comum que seja solicitado para resolver conflitos, substituir professores ausentes, atender famílias, organizar eventos, cumprir demandas administrativas e responder a situações emergenciais. Embora algumas dessas ações façam parte da dinâmica coletiva da escola, o acúmulo de funções pode dificultar o desenvolvimento de atividades relacionadas ao acompanhamento pedagógico e à formação docente.

A multiplicidade de demandas presentes no cotidiano escolar contribui para que a atuação do coordenador seja marcada por desafios. Muitas vezes, o planejamento das ações pedagógicas é interrompido por situações urgentes, fazendo com que o profissional atue de forma reativa. Dessa maneira, a coordenação pode ficar restrita à resolução imediata de problemas, deixando em segundo plano processos importantes, como o acompanhamento sistemático da aprendizagem, a análise das práticas de ensino e a organização de espaços permanentes de formação.

A coordenação pedagógica, entretanto, não deve ser compreendida apenas como uma função de controle ou fiscalização do trabalho docente. Sua atuação precisa estar fundamentada em princípios de colaboração, diálogo e construção coletiva. O coordenador não deve ocupar uma posição de superioridade em relação aos professores, mas atuar como parceiro no processo de reflexão sobre a prática educativa. Isso significa reconhecer os conhecimentos e as experiências construídos pelos docentes, promovendo condições para que o grupo possa analisar desafios, compartilhar estratégias e elaborar novas possibilidades de atuação.

Segundo Libâneo (2018), a organização e a gestão escolar devem estar orientadas para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, as funções exercidas pelos profissionais da escola precisam

estar articuladas a objetivos pedagógicos comuns. A coordenação pedagógica, nesse sentido, contribui para que o trabalho coletivo não se limite à divisão de tarefas, mas se constitua como espaço de planejamento, avaliação e construção de conhecimentos.

A atuação do coordenador também está relacionada à consolidação de práticas democráticas. A gestão democrática pressupõe a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar na definição de objetivos e na tomada de decisões. Nesse processo, o coordenador pode favorecer a comunicação entre professores, estudantes, famílias e equipe gestora, contribuindo para a construção de relações mais participativas e para o fortalecimento da identidade da instituição.

A importância da coordenação pedagógica torna-se ainda mais evidente diante das transformações sociais e educacionais contemporâneas. As escolas convivem com diferentes desafios, entre eles as desigualdades sociais, a diversidade cultural, as dificuldades de aprendizagem, a inclusão de estudantes com necessidades específicas, o uso das tecnologias digitais e as mudanças nas formas de acesso ao conhecimento. Esses fatores exigem práticas pedagógicas flexíveis, reflexivas e comprometidas com a garantia do direito à educação.

Diante desse cenário, o coordenador pedagógico precisa compreender a realidade da escola e participar da construção de estratégias que atendam às necessidades concretas da comunidade. Sua atuação deve considerar as características dos estudantes, as condições de trabalho dos professores, os recursos disponíveis e os objetivos definidos no Projeto Político-Pedagógico. A prática da coordenação, portanto, não pode ser desvinculada do contexto social e institucional em que a escola está inserida.

O presente artigo tem como objetivo geral analisar a atuação da coordenação pedagógica na prática escolar, destacando suas atribuições, seus desafios e suas contribuições para a organização do trabalho educativo. Como objetivos específicos, busca-se compreender a função do coordenador pedagógico no contexto da gestão escolar; discutir sua contribuição para a formação continuada dos professores; analisar os desafios presentes no cotidiano da coordenação; e refletir sobre possibilidades de fortalecimento do trabalho coletivo e da qualidade do ensino.

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em autores que discutem a organização do trabalho pedagógico, a gestão escolar, a formação docente e a construção de práticas educativas coletivas. A análise busca relacionar as contribuições teóricas com as situações vivenciadas no cotidiano das escolas, considerando que a prática da coordenação é construída por meio das relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos que participam da comunidade escolar.

A discussão sobre a coordenação pedagógica é relevante porque permite compreender que a qualidade da educação depende de ações articuladas e de processos permanentes de reflexão. O coordenador

pedagógico, quando possui condições adequadas para exercer suas atribuições, pode contribuir para a construção de uma cultura escolar baseada na colaboração, na formação contínua e no compromisso coletivo com a aprendizagem.

Assim, estudar a coordenação pedagógica na prática significa reconhecer que esse profissional desempenha uma função que vai além da organização de reuniões ou do acompanhamento de documentos. Seu trabalho envolve a mediação de processos, a construção de vínculos, a valorização dos professores e a busca por estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes.

2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

A organização escolar é composta por diferentes dimensões que se relacionam continuamente. Entre elas, destacam-se a gestão administrativa, a organização pedagógica, o planejamento, a avaliação, a formação dos profissionais e a participação da comunidade. Embora cada setor possua responsabilidades específicas, o funcionamento da escola depende da articulação entre as diferentes áreas.

Nesse cenário, a coordenação pedagógica apresenta-se como uma função responsável por acompanhar e integrar os processos relacionados ao ensino e à aprendizagem. O coordenador atua na organização das ações pedagógicas, na orientação do planejamento, na promoção da formação continuada e no acompanhamento das práticas desenvolvidas pelos professores.

Para compreender a atuação desse profissional, é necessário reconhecer que a escola não é uma instituição neutra ou isolada da sociedade. As relações estabelecidas em seu interior são influenciadas por fatores históricos, políticos, culturais e econômicos. Dessa forma, os desafios enfrentados pela coordenação também estão relacionados às condições sociais vivenciadas pelos estudantes e às políticas educacionais que orientam o funcionamento das instituições.

A escola possui a responsabilidade de garantir o acesso ao conhecimento e contribuir para a formação cidadã. Para alcançar esse objetivo, é necessário que as ações pedagógicas sejam planejadas de forma coletiva e estejam fundamentadas em princípios educacionais claros. O coordenador pedagógico pode contribuir para a construção dessa unidade, promovendo momentos de diálogo e reflexão sobre as finalidades da educação.

O Projeto Político-Pedagógico constitui um importante instrumento para a organização das ações escolares. Ele expressa a identidade da instituição, seus objetivos, princípios e compromissos com a comunidade. A coordenação pedagógica participa da elaboração, implementação e avaliação

desse documento, buscando garantir que as práticas desenvolvidas estejam relacionadas às metas coletivamente definidas.

Veiga (2013) destaca que o Projeto Político-Pedagógico deve ser compreendido como um processo de construção coletiva. Isso significa que sua elaboração não pode ficar restrita à equipe gestora ou a um grupo específico de profissionais. A participação dos professores, estudantes, famílias e demais integrantes da comunidade contribui para que o documento represente as necessidades e os objetivos da escola.

Nesse processo, o coordenador pedagógico pode exercer a função de mediador, organizando espaços de discussão e favorecendo a participação dos diferentes sujeitos. A construção coletiva exige escuta, diálogo e respeito às diferentes perspectivas. Dessa maneira, a coordenação contribui para que o planejamento escolar seja resultado de decisões compartilhadas e não apenas da reprodução de orientações externas.

A atuação do coordenador também está relacionada à organização do currículo. O currículo não se limita à lista de conteúdos que devem ser ensinados, mas envolve conhecimentos, valores, experiências e práticas construídas no contexto escolar. A coordenação pedagógica pode promover discussões sobre a seleção dos conteúdos, as metodologias utilizadas e as formas de avaliação, considerando as características dos estudantes e os objetivos educacionais.

A organização curricular precisa estar vinculada à realidade da comunidade escolar. Isso não significa abandonar os conhecimentos sistematizados, mas buscar formas de relacioná-los às experiências dos estudantes. O coordenador pode contribuir para que os professores desenvolvam propostas contextualizadas, significativas e capazes de estimular a participação e a autonomia.

Outro aspecto importante da atuação da coordenação é o acompanhamento do planejamento docente. O planejamento constitui uma etapa fundamental do processo educativo, pois permite definir objetivos, selecionar conteúdos, organizar estratégias e prever formas de avaliação. Entretanto, o planejamento não deve ser entendido como um documento fixo, elaborado apenas para cumprir exigências administrativas.

O planejamento precisa ser constantemente revisado a partir das necessidades observadas durante o processo de ensino. O coordenador pedagógico pode colaborar com os professores na análise das propostas, incentivando a reflexão sobre os objetivos das atividades e os resultados alcançados. Essa atuação deve ocorrer de forma colaborativa, respeitando a autonomia e os conhecimentos profissionais dos docentes.

A coordenação pedagógica também contribui para a integração entre os diferentes anos, etapas e áreas do conhecimento. Em muitas escolas, os professores desenvolvem suas atividades de forma isolada, com poucas oportunidades de compartilhar experiências. A ausência de espaços coletivos pode dificultar a continuidade das aprendizagens e a construção de projetos

interdisciplinares.

Ao organizar reuniões pedagógicas e momentos de estudo, o coordenador pode favorecer a aproximação entre os profissionais. Esses espaços permitem que os docentes compartilhem dificuldades, apresentem experiências e construam estratégias coletivas. O trabalho colaborativo contribui para a valorização dos conhecimentos produzidos pelos professores e para o fortalecimento da identidade profissional.

A atuação da coordenação, portanto, não deve ser reduzida ao cumprimento de tarefas burocráticas. Embora a organização de documentos e registros faça parte da rotina escolar, o foco principal do trabalho precisa estar relacionado à dimensão pedagógica. O coordenador deve acompanhar os processos de ensino e aprendizagem, promover a formação docente e contribuir para a construção de práticas educativas coerentes com os objetivos da instituição.

A presença de uma coordenação atuante pode favorecer a construção de uma cultura escolar baseada na reflexão. Quando os professores encontram espaços para discutir suas práticas, analisar resultados e elaborar novas estratégias, a escola amplia suas possibilidades de transformação. A coordenação, nesse sentido, contribui para que o cotidiano escolar seja compreendido como espaço de aprendizagem também para os profissionais.

Entretanto, para que esse trabalho seja efetivo, é necessário que o coordenador tenha tempo e condições adequadas para desenvolver suas atribuições.

A sobrecarga de tarefas e a ausência de espaços destinados ao planejamento podem comprometer a qualidade das ações. A valorização da coordenação pedagógica depende, portanto, do reconhecimento institucional de sua importância e da criação de condições que favoreçam o desenvolvimento de um trabalho contínuo.

3 O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O processo de ensino e aprendizagem constitui o centro das ações desenvolvidas pela escola. Embora diferentes profissionais participem da organização institucional, todas as atividades precisam estar relacionadas ao compromisso com o desenvolvimento dos estudantes. Nesse contexto, o coordenador pedagógico exerce uma função importante ao acompanhar as práticas educativas e promover reflexões sobre os resultados alcançados.

O acompanhamento pedagógico não deve ser compreendido como fiscalização ou controle do trabalho docente. A função do coordenador não é apenas verificar se os conteúdos foram ministrados ou se os planejamentos foram entregues. Sua atuação deve buscar compreender os processos desenvolvidos em sala de aula, identificar necessidades e construir, juntamente com os professores, estratégias que favoreçam a aprendizagem.

O acompanhamento exige a utilização de diferentes instrumentos, como a análise de planejamentos, a observação das práticas, o estudo dos resultados das avaliações e o diálogo com professores e estudantes. Esses elementos permitem compreender a realidade da escola e identificar fatores que podem contribuir ou dificultar o desenvolvimento das aprendizagens.

A observação das práticas pedagógicas, quando realizada de maneira respeitosa e colaborativa, pode contribuir para a reflexão profissional. O coordenador pode acompanhar determinadas atividades, registrar aspectos relevantes e promover conversas posteriores com o professor. O objetivo não deve ser apontar erros, mas analisar possibilidades de aprimoramento e reconhecer experiências bem-sucedidas. A devolutiva pedagógica constitui um momento importante desse processo. Ao dialogar com o professor, o coordenador deve considerar os objetivos da atividade, as características da turma, as dificuldades observadas e os resultados alcançados. A conversa precisa ser fundamentada na escuta e no respeito, evitando julgamentos que possam gerar insegurança ou resistência.

A análise dos resultados das avaliações também faz parte do trabalho da coordenação. Os dados obtidos podem auxiliar na identificação de aprendizagens consolidadas e de conteúdos que precisam ser retomados. Entretanto, os resultados não devem ser utilizados apenas para classificar estudantes ou comparar turmas. É necessário compreender os fatores que influenciam o desempenho e elaborar intervenções pedagógicas adequadas.

A avaliação, quando compreendida como processo contínuo, contribui para o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes. O coordenador pode incentivar a utilização de diferentes instrumentos avaliativos, considerando que cada estudante possui formas e tempos próprios de aprendizagem. A diversificação das estratégias permite obter uma visão mais ampla do processo educativo.

A análise coletiva dos resultados também pode contribuir para a construção de ações integradas. Ao discutir os dados com os professores, a coordenação favorece a identificação de desafios comuns e a elaboração de propostas compartilhadas. Esse processo pode envolver a reorganização de atividades, a criação de projetos de apoio e a definição de estratégias específicas para determinados grupos.

O acompanhamento da aprendizagem deve considerar não apenas os aspectos cognitivos, mas também as dimensões sociais, emocionais e culturais presentes no desenvolvimento dos estudantes. A escola atende sujeitos com diferentes histórias, experiências e condições de vida. Dessa maneira, as práticas pedagógicas precisam reconhecer a diversidade e promover oportunidades de participação para todos.

A educação inclusiva representa um importante desafio para a coordenação pedagógica. A presença de estudantes com diferentes necessidades exige a construção de práticas acessíveis e a articulação entre professores, profissionais especializados, famílias e equipe gestora. O

coordenador pode contribuir para a organização de ações que favoreçam a participação e a aprendizagem, evitando que a responsabilidade pela inclusão seja atribuída apenas a um profissional.

A coordenação também pode promover estudos sobre diversidade, acessibilidade e estratégias de ensino. A formação continuada permite ampliar os conhecimentos dos professores e fortalecer a construção de práticas inclusivas. Entretanto, a formação precisa estar relacionada às necessidades concretas da escola, considerando os desafios vivenciados no cotidiano.

A participação dos estudantes também deve ser considerada no acompanhamento pedagógico. Ouvir suas opiniões e compreender suas experiências pode contribuir para a construção de propostas mais significativas. O coordenador pode incentivar a criação de espaços de diálogo, nos quais os estudantes possam expressar suas dificuldades, interesses e expectativas.

A relação entre escola e família constitui outro elemento importante. A participação das famílias pode contribuir para o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e para o fortalecimento dos vínculos com a instituição. O coordenador pedagógico pode atuar na organização de reuniões e ações de diálogo, buscando construir relações baseadas no respeito e na cooperação. Entretanto, é necessário evitar a responsabilização exclusiva das famílias pelas dificuldades de aprendizagem. O processo educativo é influenciado por diferentes fatores, e a escola possui a responsabilidade de analisar suas práticas e garantir condições adequadas de ensino. A parceria com as famílias deve ser construída de forma acolhedora, considerando as diferentes realidades sociais e culturais.

Assim, o acompanhamento pedagógico constitui uma ação ampla, que envolve análise, diálogo, planejamento e intervenção. O coordenador atua como mediador entre as necessidades identificadas e a construção de estratégias coletivas. Seu trabalho pode contribuir para a melhoria da aprendizagem quando está fundamentado na colaboração e no compromisso com o desenvolvimento dos estudantes.

A prática da coordenação pedagógica exige, portanto, uma postura investigativa. O coordenador precisa observar a realidade, formular perguntas, analisar informações e avaliar os resultados das ações desenvolvidas. Esse processo permite que as decisões sejam fundamentadas nas necessidades concretas da escola e não apenas em orientações gerais.

Ao promover a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem, a coordenação contribui para a construção de uma escola que aprende continuamente. Professores, gestores e demais profissionais tornam-se participantes de um processo permanente de formação. Dessa maneira, o trabalho pedagógico deixa de ser uma atividade individual e passa a ser

compreendido como responsabilidade coletiva.

4 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

A formação continuada constitui uma das principais dimensões do trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica. A atuação docente ocorre em uma realidade social marcada por mudanças constantes, novas demandas educacionais, transformações tecnológicas, diversidade cultural e diferentes necessidades de aprendizagem. Nesse contexto, a formação inicial, embora seja fundamental para o exercício profissional, não é suficiente para responder a todos os desafios encontrados ao longo da trajetória docente. A aprendizagem profissional precisa ocorrer de maneira permanente, articulando conhecimentos teóricos, experiências práticas e reflexão sobre o cotidiano escolar.

A formação continuada não deve ser compreendida apenas como a participação em cursos, palestras ou eventos realizados fora da escola. Embora essas atividades possam contribuir para a ampliação dos conhecimentos, a formação também ocorre nas relações estabelecidas entre os profissionais, na análise das experiências vivenciadas e na construção coletiva de estratégias pedagógicas. A escola, portanto, pode constituir-se como um importante espaço de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Nesse processo, o coordenador pedagógico desempenha uma função essencial. Ao organizar momentos de estudo, discussão e planejamento coletivo, esse profissional favorece a reflexão sobre as práticas educativas e contribui para a construção de novos conhecimentos. A formação desenvolvida no próprio ambiente escolar possui a possibilidade de estabelecer relações diretas com os desafios enfrentados pelos professores, tornando-se mais significativa e contextualizada.

Segundo Nóvoa (2017), a formação de professores precisa estar relacionada à construção de uma cultura profissional baseada na colaboração e na partilha de experiências. O desenvolvimento docente não ocorre de forma isolada, pois os conhecimentos profissionais são construídos também por meio das interações, das trocas e da participação em comunidades de aprendizagem. Dessa maneira, a coordenação pedagógica pode contribuir para a criação de espaços nos quais os professores sejam reconhecidos como sujeitos ativos do processo formativo.

A formação continuada precisa considerar os conhecimentos já construídos pelos docentes. Os professores possuem experiências, saberes e estratégias desenvolvidas ao longo de suas trajetórias profissionais. Ignorar esses conhecimentos pode tornar os momentos formativos distantes da realidade e pouco relevantes para o grupo. O coordenador, portanto, deve valorizar as experiências dos profissionais e utilizar os desafios cotidianos

como pontos de partida para a reflexão.

Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são construídos a partir de diferentes fontes, incluindo a formação acadêmica, a experiência profissional, as relações estabelecidas no ambiente de trabalho e os conhecimentos produzidos pela própria prática. Essa compreensão permite reconhecer que a formação não consiste apenas na transmissão de teorias, mas envolve a análise crítica das experiências e a construção coletiva de novos significados.

O coordenador pedagógico, ao assumir a responsabilidade pela formação continuada, precisa evitar uma postura baseada exclusivamente na transmissão de orientações. Reuniões pedagógicas organizadas apenas para apresentar normas, informar prazos ou comunicar decisões administrativas podem reduzir o potencial formativo desses espaços. Embora as informações institucionais sejam necessárias, é importante garantir momentos destinados ao estudo, à reflexão e ao diálogo sobre o ensino e a aprendizagem.

A organização de uma formação significativa exige planejamento. O coordenador precisa identificar as necessidades do grupo, analisar os desafios presentes na escola e definir objetivos relacionados à realidade educacional. Para isso, pode utilizar diferentes estratégias, como questionários, rodas de conversa, análise de resultados de aprendizagem, observação das práticas pedagógicas e avaliação coletiva das ações desenvolvidas.

O levantamento das necessidades formativas não deve ser realizado apenas no início do ano letivo. As demandas podem se modificar ao longo do período escolar, de acordo com as situações vivenciadas pelos professores e pelos estudantes. Por esse motivo, a formação precisa ser compreendida como um processo flexível, capaz de incorporar novos temas e responder aos desafios que surgem no cotidiano.

Entre os temas que podem ser abordados nos momentos formativos, destacam-se a avaliação da aprendizagem, o planejamento, a alfabetização, a educação inclusiva, a diversidade cultural, as metodologias de ensino, o uso das tecnologias digitais, a gestão da sala de aula e as estratégias de recuperação das aprendizagens. A escolha dos temas deve estar relacionada às necessidades reais da instituição e aos objetivos estabelecidos no Projeto Político-Pedagógico.

A formação também pode ser desenvolvida por meio da análise de situações concretas. O estudo de casos permite que os professores discutam desafios encontrados no cotidiano e elaborem possíveis estratégias de intervenção. Essa metodologia favorece a aproximação entre teoria e prática, pois os conceitos estudados são relacionados às experiências vivenciadas pelos profissionais.

Outra possibilidade é a realização de grupos de estudo. Nesses espaços, os professores podem realizar leituras, discutir textos, compartilhar conhecimentos e refletir sobre as contribuições teóricas para a prática

educativa. O coordenador atua como mediador, organizando o processo e incentivando a participação do grupo. A formação, nesse caso, deixa de ser uma atividade individual e passa a constituir uma experiência coletiva.

A observação entre pares também pode contribuir para o desenvolvimento profissional. Quando realizada de forma respeitosa e colaborativa, permite que os professores conheçam diferentes estratégias e reflitam sobre suas próprias práticas. O objetivo não é estabelecer comparações ou avaliações punitivas, mas ampliar as possibilidades de aprendizagem profissional.

O compartilhamento de experiências bem-sucedidas constitui outra estratégia importante. Os professores desenvolvem diferentes projetos e atividades que podem contribuir para o trabalho de outros profissionais. Ao criar espaços para a apresentação dessas experiências, a coordenação valoriza os conhecimentos produzidos no cotidiano e fortalece a colaboração entre os integrantes da equipe.

Entretanto, a formação continuada não deve ser limitada à apresentação de experiências consideradas positivas. As dificuldades também precisam ser discutidas. A escola deve constituir um ambiente no qual os professores possam expressar dúvidas, reconhecer desafios e buscar apoio. A construção de uma cultura de confiança é fundamental para que os profissionais se sintam seguros para compartilhar situações que não alcançaram os resultados esperados.

A reflexão sobre a prática constitui um elemento central da formação. Freire (2016) afirma que a prática educativa exige reflexão crítica, pois a ação docente precisa ser constantemente analisada e reconstruída. A reflexão permite que o professor compreenda os fundamentos de suas escolhas e identifique possibilidades de transformação.

Nesse sentido, a coordenação pedagógica pode promover questionamentos que contribuam para a análise das práticas. Algumas questões podem orientar o processo: quais objetivos foram definidos? As atividades desenvolvidas favoreceram a participação dos estudantes? Quais dificuldades foram identificadas? Quais estratégias contribuíram para a aprendizagem? O que pode ser modificado? A reflexão sobre essas questões possibilita que o planejamento seja continuamente aperfeiçoado.

A formação continuada também deve contribuir para o fortalecimento da autonomia docente. O objetivo não é criar modelos rígidos que todos os professores devem reproduzir, mas ampliar os conhecimentos e oferecer condições para que os profissionais possam tomar decisões fundamentadas. A autonomia está relacionada à capacidade de analisar situações, selecionar estratégias e avaliar os resultados das ações desenvolvidas.

A coordenação pedagógica precisa reconhecer que cada professor possui características, experiências e formas próprias de organizar o trabalho. A formação deve respeitar essa diversidade, ao mesmo tempo em que promove a construção de objetivos comuns. O desafio consiste em equilibrar

a autonomia individual com a necessidade de articulação coletiva.

A construção de uma cultura formativa depende da participação de toda a equipe escolar. A formação não deve ser entendida como responsabilidade exclusiva do coordenador. A gestão precisa garantir condições de trabalho, organizar tempos destinados ao estudo e valorizar o desenvolvimento profissional. Os professores, por sua vez, devem participar ativamente dos processos, compartilhando conhecimentos e contribuindo para a construção das propostas.

A formação continuada, quando articulada ao cotidiano escolar, pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Os momentos de estudo permitem analisar dificuldades, revisar práticas e construir estratégias mais adequadas às necessidades dos estudantes. Entretanto, os resultados não são imediatos. A transformação das práticas exige tempo, acompanhamento e continuidade.

Por esse motivo, a coordenação precisa evitar ações formativas isoladas. Uma palestra realizada em um único encontro pode apresentar contribuições importantes, mas dificilmente será suficiente para modificar práticas consolidadas. É necessário organizar processos permanentes, nos quais os temas sejam retomados, aprofundados e avaliados.

O acompanhamento posterior às formações também é fundamental. Após a realização de estudos e discussões, o coordenador pode dialogar com os professores sobre as possibilidades de aplicação dos conhecimentos. Esse acompanhamento não deve assumir caráter fiscalizador, mas oferecer apoio para a implementação das estratégias.

Assim, a formação continuada constitui uma prática permanente de construção e reconstrução dos conhecimentos profissionais. O coordenador pedagógico atua como mediador desse processo, criando condições para que os professores reflitam, compartilhem experiências e desenvolvam novas possibilidades de atuação. A valorização da formação contribui para o fortalecimento da identidade docente e para a construção de uma escola comprometida com a aprendizagem.

5 O TRABALHO COLETIVO E A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS COLABORATIVAS

O trabalho coletivo constitui um dos fundamentos para a organização de uma escola participativa e comprometida com a qualidade da educação. Embora cada profissional possua atribuições específicas, o processo educativo depende da articulação entre as diferentes ações desenvolvidas no ambiente escolar. A construção de objetivos comuns, o compartilhamento de responsabilidades e a realização de planejamentos coletivos contribuem para a integração das práticas e para o fortalecimento da identidade institucional.

A coordenação pedagógica possui um papel importante na promoção

do trabalho coletivo. Ao organizar reuniões, grupos de estudo, momentos de planejamento e espaços de diálogo, o coordenador favorece a aproximação entre os profissionais. Entretanto, a simples realização de encontros não garante a construção de uma prática colaborativa. É necessário que os espaços sejam planejados de forma participativa e estejam relacionados às necessidades da escola.

O trabalho coletivo não significa que todos os professores devem desenvolver as mesmas atividades ou utilizar as mesmas metodologias. A colaboração pressupõe o reconhecimento das diferenças e a construção de objetivos compartilhados. Cada profissional pode contribuir com seus conhecimentos e experiências, enriquecendo as discussões e ampliando as possibilidades de intervenção.

A construção de práticas colaborativas exige relações baseadas na confiança. Os professores precisam sentir que podem compartilhar dúvidas, dificuldades e experiências sem serem julgados. Quando o ambiente institucional é marcado por competição ou medo, a participação pode ser limitada e os momentos coletivos podem perder seu potencial formativo.

O coordenador pedagógico pode contribuir para a construção de relações mais colaborativas por meio da escuta e do diálogo. A escuta permite compreender as necessidades dos professores e reconhecer as diferentes perspectivas presentes na equipe. O diálogo, por sua vez, favorece a construção de decisões coletivas e a elaboração de estratégias compartilhadas.

A atuação do coordenador deve considerar que os conflitos fazem parte das relações humanas. A existência de opiniões diferentes não representa necessariamente um problema. Quando mediados de forma respeitosa, os conflitos podem contribuir para a ampliação das discussões e para a construção de novas compreensões. O desafio está em criar condições para que as divergências sejam discutidas sem comprometer as relações profissionais.

O planejamento coletivo constitui uma importante estratégia para a organização do trabalho escolar. Por meio dele, os professores podem discutir objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação. O planejamento compartilhado contribui para a integração das ações e favorece a continuidade das aprendizagens.

A participação dos professores na elaboração do planejamento também contribui para o fortalecimento do compromisso com as propostas. Quando as decisões são impostas sem diálogo, pode ocorrer resistência ou dificuldade de implementação. A construção coletiva favorece o sentimento de pertencimento e possibilita que as ações sejam adaptadas às características da comunidade escolar.

O coordenador pedagógico pode atuar como mediador durante os momentos de planejamento. Sua função é organizar as discussões, apresentar informações relevantes e estimular a participação. Entretanto, não

deve assumir sozinho a responsabilidade pela elaboração das propostas. O planejamento precisa ser construído pelo grupo, considerando as diferentes experiências e conhecimentos.

A articulação entre os diferentes anos e etapas de ensino também depende do trabalho coletivo. A ausência de diálogo pode resultar em fragmentação curricular e dificuldades na continuidade das aprendizagens. A coordenação pode promover encontros entre os professores para discutir os conhecimentos desenvolvidos em cada etapa e estabelecer estratégias de integração.

Os projetos interdisciplinares representam outra possibilidade de construção coletiva. A integração entre diferentes áreas do conhecimento permite abordar temas de maneira ampla e contextualizada. O coordenador pode contribuir para a organização desses projetos, incentivando a participação dos professores e acompanhando o desenvolvimento das atividades.

Entretanto, a interdisciplinaridade não deve ser compreendida apenas como a realização de eventos ou atividades pontuais. A integração entre as áreas exige planejamento, definição de objetivos e articulação dos conhecimentos. O trabalho coletivo possibilita que os professores discutam as contribuições de cada área e construam propostas coerentes.

A colaboração também pode ocorrer por meio da troca de materiais e estratégias. Os professores podem compartilhar planos de aula, atividades, projetos e recursos didáticos. A coordenação pode organizar espaços físicos ou digitais destinados ao registro e à circulação dessas produções.

A valorização das experiências docentes é fundamental para a construção do trabalho coletivo. Os professores produzem conhecimentos a partir de suas práticas e podem contribuir para o desenvolvimento da equipe. Ao reconhecer essas produções, o coordenador fortalece a autoestima profissional e incentiva a participação.

O trabalho coletivo também envolve a construção de responsabilidades compartilhadas. A aprendizagem dos estudantes não deve ser atribuída exclusivamente ao professor responsável pela turma. A equipe escolar precisa analisar os desafios e participar da elaboração de estratégias. A coordenação pode favorecer essa compreensão, promovendo discussões sobre as responsabilidades de cada profissional.

A construção de uma cultura colaborativa exige continuidade. Reuniões isoladas não são suficientes para modificar relações e práticas. É necessário estabelecer uma rotina de encontros, garantir tempo para o planejamento e acompanhar as ações desenvolvidas. A continuidade permite que os profissionais construam vínculos e desenvolvam formas mais efetivas de colaboração.

Entretanto, o excesso de reuniões também pode gerar desgaste. Os encontros precisam possuir objetivos claros e organização adequada. A coordenação deve planejar pautas relevantes, respeitar o tempo dos

profissionais e garantir que as discussões resultem em encaminhamentos concretos.

A elaboração de pautas participativas pode contribuir para a qualidade dos encontros. Os professores podem sugerir temas e apresentar situações que desejam discutir. Essa participação torna os momentos mais relacionados às necessidades do grupo e favorece o envolvimento dos profissionais.

Após cada reunião, é importante registrar as principais discussões e os encaminhamentos definidos. Os registros contribuem para o acompanhamento das ações e evitam que as decisões sejam esquecidas. O coordenador pode organizar documentos que permitam retomar os objetivos e avaliar os resultados.

O trabalho coletivo também deve incluir os demais profissionais da escola. Funcionários, gestores, profissionais de apoio, estudantes e famílias possuem experiências e conhecimentos que podem contribuir para a construção das ações. A participação da comunidade amplia as possibilidades de compreensão da realidade e fortalece a relação entre escola e sociedade.

A gestão democrática está diretamente relacionada à construção do trabalho coletivo. A participação dos diferentes segmentos contribui para a definição de objetivos e para a tomada de decisões. O coordenador pedagógico pode atuar como articulador, promovendo espaços de diálogo e incentivando a participação.

A colaboração, entretanto, não elimina a necessidade de responsabilidades individuais. Cada profissional precisa assumir suas atribuições e contribuir para a realização das ações. O trabalho coletivo envolve a articulação entre responsabilidades pessoais e objetivos compartilhados.

Portanto, a construção de práticas colaborativas exige planejamento, diálogo, confiança e continuidade. A coordenação pedagógica possui a responsabilidade de criar condições para que os profissionais possam compartilhar conhecimentos, refletir sobre suas práticas e construir estratégias coletivas. Quando o trabalho é desenvolvido de maneira integrada, a escola amplia suas possibilidades de promover aprendizagens significativas.

6 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA

A gestão democrática constitui um princípio fundamental para a organização das instituições educacionais. A participação dos diferentes integrantes da comunidade escolar contribui para a construção de decisões mais representativas e para o fortalecimento dos vínculos entre a escola e a sociedade. A gestão democrática não se limita à realização de eleições ou à criação de órgãos colegiados, mas envolve a construção permanente de práticas baseadas no diálogo, na participação e na responsabilidade

compartilhada.

A coordenação pedagógica possui uma relação direta com a gestão democrática, pois sua atuação envolve a mediação entre diferentes sujeitos e a organização de espaços coletivos. O coordenador pode contribuir para que professores, estudantes, famílias e demais profissionais participem das discussões relacionadas ao processo educativo.

A participação precisa ser compreendida como um processo de construção. Não basta convidar os integrantes da comunidade para reuniões se suas opiniões não são consideradas. A participação efetiva exige acesso às informações, possibilidade de expressão e envolvimento nas decisões.

Nesse sentido, a coordenação pode promover espaços de escuta. A realização de reuniões, assembleias, rodas de conversa e consultas permite compreender as necessidades e expectativas dos diferentes grupos. As informações obtidas podem contribuir para o planejamento das ações e para a avaliação das práticas desenvolvidas.

A participação dos professores é essencial para a construção das propostas pedagógicas. Os docentes possuem conhecimento sobre as características das turmas, as dificuldades encontradas e as possibilidades de intervenção. A coordenação deve valorizar essas experiências e promover condições para que os professores participem das decisões.

A participação dos estudantes também possui grande relevância. Os alunos são sujeitos do processo educativo e podem contribuir com informações sobre suas experiências, interesses e dificuldades. A criação de espaços de escuta favorece o desenvolvimento da autonomia e fortalece o sentimento de pertencimento.

As famílias também precisam ser reconhecidas como parceiras. A relação entre escola e família deve ser construída por meio do diálogo e do respeito às diferentes realidades. O coordenador pode contribuir para a organização de encontros que ultrapassem a comunicação de problemas ou resultados, promovendo discussões sobre o desenvolvimento dos estudantes e os objetivos da educação.

A construção de uma gestão democrática depende da existência de objetivos coletivos. O Projeto Político-Pedagógico representa um instrumento importante nesse processo. Sua elaboração deve envolver a comunidade e expressar os princípios, valores e metas da instituição.

A coordenação pedagógica participa da construção e da atualização do Projeto Político-Pedagógico, promovendo discussões e articulando as contribuições dos diferentes segmentos. O documento precisa ser compreendido como referência para as ações e não apenas como uma exigência administrativa.

A avaliação coletiva das ações também faz parte da gestão democrática. A escola precisa analisar os resultados alcançados e identificar aspectos que precisam ser modificados. A coordenação pode organizar momentos de avaliação, utilizando diferentes instrumentos e considerando as

opiniões da comunidade.

A transparência constitui outro elemento fundamental. As informações relacionadas às decisões, aos projetos e aos resultados precisam ser compartilhadas. A comunicação clara contribui para a construção de relações de confiança e fortalece a participação.

A atuação democrática do coordenador exige uma postura de abertura ao diálogo. O profissional precisa reconhecer que não possui todas as respostas e que as decisões podem ser enriquecidas pelas contribuições do grupo. A liderança pedagógica não está relacionada à imposição, mas à capacidade de mobilizar pessoas em torno de objetivos comuns.

A liderança exercida pelo coordenador deve ser baseada na cooperação. Ao incentivar a participação, reconhecer as contribuições e apoiar os profissionais, o coordenador fortalece a capacidade coletiva de enfrentar desafios. A construção de uma liderança compartilhada contribui para a autonomia da equipe.

A gestão democrática também exige responsabilidade. A participação não significa ausência de organização ou indefinição de funções. É necessário estabelecer objetivos, definir responsabilidades e acompanhar os encaminhamentos. O coordenador pode contribuir para a organização desses processos, garantindo que as decisões sejam transformadas em ações.

Entretanto, a construção de práticas democráticas enfrenta diferentes desafios. Algumas escolas possuem estruturas centralizadoras, nas quais as decisões são tomadas por poucos profissionais. Em outros contextos, a participação ocorre apenas formalmente, sem influência efetiva sobre as ações.

A superação dessas dificuldades exige mudanças nas relações institucionais. A coordenação pode contribuir para a construção gradual de espaços mais participativos, valorizando a escuta e promovendo processos coletivos. A transformação não ocorre de maneira imediata, pois depende da construção de confiança e da continuidade das práticas.

A gestão democrática também está relacionada ao reconhecimento da diversidade. A escola atende sujeitos com diferentes histórias, culturas, condições sociais e formas de aprendizagem. A participação precisa considerar essas diferenças e garantir que todos tenham oportunidades de expressão.

A coordenação pedagógica pode promover discussões sobre inclusão, diversidade cultural, igualdade e respeito às diferenças. Essas temáticas devem estar presentes no planejamento e nas práticas educativas, contribuindo para a construção de uma escola acolhedora.

A articulação entre coordenação e gestão escolar é fundamental. O coordenador precisa atuar em parceria com a direção, compartilhando informações e planejando ações. A existência de objetivos comuns contribui para a integração das dimensões administrativas e pedagógicas.

Entretanto, a coordenação precisa preservar sua identidade

pedagógica. A participação nas ações de gestão não deve resultar no abandono do acompanhamento do ensino e da aprendizagem. É necessário estabelecer uma organização que permita conciliar as diferentes demandas.

A gestão democrática, portanto, representa um processo permanente de construção. A coordenação pedagógica contribui para esse processo ao promover espaços de diálogo, valorizar a participação e articular as ações da comunidade escolar. A construção de uma escola democrática depende do compromisso coletivo com a educação e com a garantia do direito à aprendizagem.

7 DESAFIOS ENFRENTADOS PELA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO COTIDIANO ESCOLAR

A atuação do coordenador pedagógico é marcada por diferentes desafios relacionados às condições de trabalho, à organização institucional e às demandas presentes no cotidiano escolar. Embora suas atribuições estejam voltadas para o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, muitas situações exigem intervenções imediatas e podem dificultar o desenvolvimento de ações planejadas.

Um dos principais desafios é a multiplicidade de funções assumidas pelo coordenador. Em algumas instituições, esse profissional é responsável por atender estudantes, conversar com famílias, resolver conflitos, substituir professores, organizar eventos, elaborar documentos e cumprir demandas administrativas. O acúmulo de tarefas pode reduzir o tempo destinado ao planejamento, à formação docente e ao acompanhamento pedagógico.

A sobrecarga de trabalho pode levar o coordenador a atuar predominantemente de forma reativa. Em vez de desenvolver ações planejadas, o profissional passa grande parte do tempo respondendo a situações urgentes. Essa dinâmica pode gerar sensação de fragmentação e dificultar a continuidade dos projetos.

A organização do tempo constitui, portanto, um desafio importante. O coordenador precisa estabelecer prioridades e criar estratégias para garantir a realização das atividades pedagógicas. Entretanto, a responsabilidade pela organização não deve ser atribuída apenas ao profissional. A equipe gestora precisa reconhecer a importância da coordenação e criar condições adequadas para o exercício das atribuições.

Outro desafio está relacionado à compreensão da função do coordenador. Alguns professores podem interpretar o acompanhamento pedagógico como fiscalização ou controle. Essa percepção pode gerar resistência e dificultar a construção de relações colaborativas.

A superação desse desafio exige diálogo e clareza. O coordenador precisa apresentar os objetivos do acompanhamento e construir processos baseados na confiança. A participação dos professores na definição das ações pode contribuir para reduzir resistências e fortalecer a parceria.

A construção de relações de confiança demanda tempo. O coordenador precisa demonstrar disponibilidade para ouvir, respeitar os conhecimentos dos professores e oferecer apoio diante das dificuldades. A atuação baseada na imposição tende a limitar a participação, enquanto a postura colaborativa favorece a construção de vínculos.

Os conflitos também fazem parte do cotidiano da coordenação. As diferenças de opinião, as dificuldades de comunicação e as divergências relacionadas às decisões podem gerar tensões. O coordenador precisa desenvolver habilidades de mediação, buscando compreender as diferentes perspectivas e construir soluções.

A mediação de conflitos não significa evitar as divergências. É necessário criar condições para que as questões sejam discutidas de maneira respeitosa. O diálogo pode contribuir para a construção de acordos e para o fortalecimento das relações profissionais.

Outro desafio é a dificuldade dos professores participarem dos momentos colectivos. O excesso de trabalho, o cansaço e a percepção de que as reuniões não apresentam resultados podem reduzir o envolvimento. Para enfrentar essa situação, a coordenação precisa organizar encontros significativos, relacionados às necessidades do grupo.

A qualidade das reuniões depende da definição de objetivos claros. Pautas extensas e excessivamente informativas podem reduzir o tempo destinado à reflexão. O coordenador deve selecionar temas relevantes, utilizar metodologias participativas e garantir encaminhamentos concretos.

A falta de recursos também pode dificultar o desenvolvimento das ações. Algumas escolas possuem limitações relacionadas aos materiais, aos espaços e ao acesso às tecnologias. O coordenador precisa buscar alternativas e organizar estratégias compatíveis com as condições disponíveis.

Entretanto, a ausência de recursos não deve ser utilizada como justificativa para a interrupção das ações pedagógicas. A criatividade e a colaboração podem contribuir para a construção de propostas. A articulação com a comunidade e a utilização dos recursos existentes também podem ampliar as possibilidades.

A diversidade presente nas escolas representa outro desafio. Os profissionais precisam atender estudantes com diferentes experiências, ritmos e necessidades. A coordenação deve promover discussões sobre práticas inclusivas e apoiar os professores na construção de estratégias.

A inclusão exige a participação de toda a equipe. O coordenador pode contribuir para a articulação entre professores, profissionais especializados e famílias. A construção de práticas acessíveis depende do planejamento coletivo e do reconhecimento das diferenças.

As dificuldades de aprendizagem também exigem acompanhamento. O coordenador precisa analisar os resultados, identificar necessidades e apoiar a elaboração de intervenções. Esse processo deve considerar os

diferentes fatores que influenciam o desenvolvimento dos estudantes.

A utilização das tecnologias digitais representa uma demanda contemporânea. O coordenador pode promover formações e incentivar o uso pedagógico dos recursos. Entretanto, é necessário considerar as condições de acesso e os conhecimentos dos profissionais.

A resistência às mudanças pode constituir outro desafio. Alguns professores podem demonstrar insegurança diante de novas propostas. O coordenador precisa compreender as razões da resistência e promover processos de formação que favoreçam a participação.

As mudanças não devem ser impostas de maneira imediata. A construção coletiva permite que os profissionais compreendam os objetivos e participem da elaboração das estratégias. A implementação gradual pode favorecer a adaptação e a continuidade.

A falta de continuidade das políticas educacionais também pode afetar o trabalho. Mudanças frequentes nas orientações e nos programas podem gerar insegurança e dificultar o planejamento. A coordenação precisa analisar as propostas e buscar formas de integrá-las aos objetivos da escola.

O desgaste emocional constitui outro aspecto importante. O coordenador lida com diferentes demandas e relações, podendo enfrentar situações de tensão. A valorização profissional e a construção de redes de apoio são fundamentais para a manutenção do bem-estar.

A formação específica para a função também representa uma necessidade. Nem todos os profissionais assumem a coordenação com experiência ou preparação adequada. A formação continuada deve contemplar conhecimentos relacionados à liderança, à gestão pedagógica, à mediação e ao acompanhamento do ensino.

A atuação do coordenador exige conhecimentos teóricos e práticos. O profissional precisa compreender as políticas educacionais, as teorias de aprendizagem, as metodologias de ensino e os processos de avaliação. Ao mesmo tempo, deve desenvolver habilidades de comunicação, organização e mediação.

A construção da identidade profissional ocorre ao longo da trajetória. As experiências vivenciadas, as relações estabelecidas e os processos formativos contribuem para a definição das formas de atuação. A reflexão sobre a prática permite que o coordenador compreenda seus desafios e desenvolva novas estratégias.

Portanto, os desafios da coordenação pedagógica não devem ser compreendidos como obstáculos individuais. Eles estão relacionados às condições institucionais e às características do sistema educacional. A superação exige a participação da equipe gestora, dos professores e da comunidade.

A valorização da coordenação depende do reconhecimento de sua importância para a qualidade da educação. A garantia de tempo, recursos e condições adequadas contribui para o desenvolvimento de ações contínuas.

Quando o coordenador consegue exercer sua função pedagógica, amplia-se a possibilidade de construção de uma escola reflexiva, colaborativa e comprometida com a aprendizagem.

8 A LIDERANÇA PEDAGÓGICA E A ATUAÇÃO DO COORDENADOR

A liderança pedagógica constitui uma dimensão fundamental do trabalho do coordenador. Entretanto, o conceito de liderança não deve ser associado exclusivamente à autoridade formal, ao controle das ações ou à centralização das decisões. No contexto educacional, liderar significa mobilizar pessoas, construir objetivos compartilhados, favorecer a participação e criar condições para o desenvolvimento coletivo.

O coordenador pedagógico exerce uma liderança voltada à organização dos processos de ensino e aprendizagem. Sua atuação envolve a articulação entre os profissionais, o acompanhamento das práticas docentes e a promoção de espaços de reflexão. A liderança pedagógica, portanto, está relacionada à capacidade de orientar o trabalho coletivo sem desconsiderar a autonomia e os conhecimentos dos professores.

A construção de uma liderança colaborativa exige diálogo. O coordenador precisa conhecer a realidade da escola, compreender as necessidades dos profissionais e reconhecer as diferentes experiências presentes na equipe. A escuta constitui um instrumento importante, pois permite identificar dificuldades, expectativas e possibilidades de ação.

A liderança baseada apenas na imposição pode gerar resistência e limitar a participação. Quando as decisões são tomadas sem a contribuição dos professores, existe o risco de que as propostas sejam compreendidas como determinações externas. Por outro lado, a construção coletiva favorece o comprometimento e amplia as possibilidades de implementação das ações.

A atuação do coordenador deve buscar o equilíbrio entre a participação e a organização. A gestão democrática não significa ausência de direcionamento. Em determinados momentos, é necessário definir prioridades, organizar encaminhamentos e acompanhar o desenvolvimento das propostas. A liderança pedagógica contribui para que as decisões coletivas sejam transformadas em ações concretas.

A clareza dos objetivos também é essencial. Os profissionais precisam compreender as finalidades das propostas e a relação entre as ações desenvolvidas e os objetivos educacionais da escola. O coordenador pode contribuir para a construção dessa compreensão, relacionando o planejamento ao Projeto Político-Pedagógico e às necessidades dos estudantes.

A liderança pedagógica também envolve a capacidade de mobilizar a equipe diante dos desafios. A escola enfrenta situações complexas que exigem análise, diálogo e construção de estratégias. O coordenador pode

estimular a participação, valorizar as contribuições e apoiar os professores na busca por soluções.

A valorização profissional constitui outro elemento importante. O reconhecimento das experiências e dos esforços desenvolvidos pelos professores fortalece os vínculos e contribui para a construção de um ambiente mais colaborativo. O coordenador deve reconhecer as práticas que apresentam resultados positivos e incentivar o compartilhamento de conhecimentos.

Entretanto, a valorização não deve ocorrer apenas por meio de elogios. É necessário criar condições para que os professores participem das decisões, desenvolvam projetos e ampliem sua autonomia. A valorização está relacionada ao reconhecimento dos docentes como profissionais capazes de produzir conhecimentos e contribuir para a transformação da escola.

A liderança pedagógica também exige coerência. As ações do coordenador precisam estar relacionadas aos princípios defendidos pela instituição. Se a escola busca promover a participação, o coordenador deve criar espaços de escuta. Se o objetivo é fortalecer o trabalho coletivo, é necessário incentivar a colaboração. A coerência entre discurso e prática contribui para a construção de relações de confiança.

A capacidade de tomar decisões também faz parte da atuação. O coordenador precisa analisar informações, considerar diferentes perspectivas e definir encaminhamentos. As decisões devem ser fundamentadas em dados, conhecimentos pedagógicos e necessidades observadas no cotidiano.

A análise dos resultados de aprendizagem pode contribuir para a tomada de decisões. Os dados obtidos por meio das avaliações permitem identificar avanços e dificuldades. Entretanto, é necessário evitar interpretações simplificadas. Os resultados precisam ser analisados considerando as condições sociais, as características das turmas e os processos desenvolvidos.

A liderança pedagógica também envolve a construção de uma visão de futuro. O coordenador pode contribuir para que a equipe reflita sobre os objetivos da escola e sobre as mudanças necessárias. A definição de metas deve ser realizada de maneira participativa e considerar as possibilidades concretas de implementação.

A construção de metas exige acompanhamento. Não basta definir objetivos no início do ano e retomar as discussões apenas ao final do período. O coordenador precisa organizar momentos de avaliação, analisar os resultados e propor ajustes. O acompanhamento contínuo permite identificar dificuldades e modificar estratégias.

A liderança também está relacionada à capacidade de aprender. O coordenador não deve ser compreendido como alguém que possui todas as respostas. Sua atuação exige abertura para novas experiências, disposição para rever práticas e interesse pela formação permanente. A aprendizagem profissional ocorre por meio da reflexão e das relações estabelecidas no

cotidiano.

A construção de uma liderança compartilhada amplia a participação da equipe. Os professores podem assumir responsabilidades, coordenar projetos e contribuir para a organização das ações. A distribuição das responsabilidades favorece o desenvolvimento da autonomia e evita a concentração das decisões.

A liderança pedagógica, portanto, não representa uma atuação individual. Ela é construída nas relações e depende da participação dos diferentes sujeitos. O coordenador atua como articulador, promovendo condições para que a equipe desenvolva objetivos comuns e construa estratégias voltadas à melhoria do ensino.

9 A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO CONTEXTO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

A escola é um espaço de convivência entre pessoas com diferentes histórias, valores, experiências e formas de compreender a realidade. A diversidade presente no ambiente escolar contribui para a construção de aprendizagens, mas também pode gerar divergências e conflitos. Essas situações fazem parte das relações humanas e precisam ser compreendidas como oportunidades de diálogo e reflexão.

O coordenador pedagógico frequentemente participa da mediação de conflitos envolvendo professores, estudantes, famílias e outros profissionais. Essa atuação exige escuta, equilíbrio e capacidade de compreender diferentes perspectivas. O objetivo não deve ser apenas encerrar uma situação, mas contribuir para a construção de relações mais respeitosas.

A mediação não significa decidir quem está certo ou errado. O coordenador precisa criar condições para que os envolvidos possam expressar suas opiniões e compreender os diferentes pontos de vista. A escuta permite identificar as causas do conflito e construir possibilidades de encaminhamento.

A comunicação constitui um elemento fundamental. Muitas situações são agravadas pela ausência de diálogo, pela interpretação equivocada de informações ou pela falta de clareza. O coordenador pode contribuir para a construção de formas mais adequadas de comunicação, incentivando o respeito e a objetividade.

A mediação exige imparcialidade e responsabilidade. O coordenador deve evitar julgamentos precipitados e buscar informações antes de definir encaminhamentos. A análise precisa considerar o contexto e as características da situação.

Os conflitos entre professores podem estar relacionados a diferenças de opinião, divisão de responsabilidades, formas de organização ou dificuldades de comunicação. A coordenação pode organizar momentos de diálogo, estabelecendo regras de respeito e garantindo que todos tenham

oportunidade de se manifestar.

A resolução dos conflitos não deve ocorrer por meio da imposição. Quando possível, os envolvidos precisam participar da construção dos acordos. A participação favorece o compromisso e contribui para a continuidade das relações profissionais.

Os conflitos envolvendo estudantes também exigem atenção. O coordenador pode atuar em parceria com professores, equipe gestora e famílias, buscando compreender os fatores relacionados à situação. A intervenção deve considerar os aspectos pedagógicos, sociais e emocionais presentes no desenvolvimento.

As práticas restaurativas podem contribuir para a construção de soluções baseadas no diálogo e na responsabilização. Essas práticas buscam compreender os impactos das ações e promover a reparação das relações. A escola pode desenvolver estratégias que favoreçam a escuta e a construção de acordos.

Entretanto, a mediação não significa ignorar regras ou responsabilidades. A escola precisa possuir princípios claros e estabelecer limites. O diálogo deve ocorrer em conjunto com a definição de encaminhamentos adequados.

A relação com as famílias também pode apresentar desafios. Algumas situações envolvem expectativas diferentes sobre o papel da escola, dificuldades de comunicação ou preocupações relacionadas ao desenvolvimento dos estudantes. O coordenador deve promover uma relação baseada no respeito e na transparência.

As reuniões com as famílias precisam ultrapassar a comunicação de problemas. É importante compartilhar avanços, apresentar propostas e construir estratégias de acompanhamento. A participação das famílias pode contribuir para o fortalecimento dos vínculos e para a compreensão dos objetivos educacionais.

O coordenador deve considerar as diferentes condições sociais e culturais das famílias. A comunicação precisa ser acessível e respeitosa, evitando julgamentos. A construção de parcerias depende do reconhecimento das diferentes realidades.

A mediação também pode envolver situações relacionadas à inclusão e à diversidade. A escola precisa garantir que todos os estudantes sejam respeitados e tenham oportunidades de participação. O coordenador pode promover discussões e organizar ações voltadas à prevenção de práticas discriminatórias.

A construção de uma cultura de respeito exige continuidade. Não é suficiente realizar atividades pontuais. Os princípios relacionados à convivência precisam estar presentes no planejamento, nas práticas pedagógicas e nas relações institucionais.

A prevenção dos conflitos também constitui uma responsabilidade da coordenação. A criação de espaços de diálogo, a definição clara de

responsabilidades e a organização de canais de comunicação podem reduzir a ocorrência de situações mais complexas.

O registro das ocorrências pode contribuir para o acompanhamento. Os documentos devem apresentar informações objetivas e respeitar os princípios éticos. O objetivo do registro é organizar informações e apoiar a construção de estratégias, evitando exposições desnecessárias.

A atuação do coordenador na mediação exige formação. Conhecimentos relacionados à comunicação, à gestão de conflitos e às relações interpessoais podem contribuir para a qualidade das intervenções. A formação continuada permite ampliar as estratégias e desenvolver novas formas de atuação.

A mediação de conflitos, portanto, representa uma dimensão importante da coordenação pedagógica. Quando fundamentada na escuta, no diálogo e no respeito, pode contribuir para a construção de relações mais colaborativas e para o fortalecimento da comunidade escolar.

10 O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DE ORGANIZAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

O planejamento constitui uma ação fundamental para a organização do trabalho educativo. Por meio dele, são definidos objetivos, conteúdos, metodologias, recursos e formas de avaliação. O planejamento permite antecipar possibilidades, organizar as ações e estabelecer relações entre as atividades desenvolvidas e os objetivos da escola.

Entretanto, o planejamento não deve ser compreendido como um documento rígido ou uma exigência burocrática. A realidade escolar é dinâmica e apresenta situações que exigem adaptações. O planejamento precisa ser flexível e estar aberto à revisão.

O coordenador pedagógico possui uma função importante no acompanhamento dos processos de planejamento. Sua atuação pode contribuir para que os professores relacionem as propostas às necessidades dos estudantes e aos objetivos definidos no Projeto Político-Pedagógico.

O planejamento coletivo favorece a articulação entre as diferentes áreas e etapas. Os professores podem compartilhar conhecimentos, discutir estratégias e construir propostas integradas. A coordenação atua como mediadora, organizando os encontros e incentivando a participação.

A definição de objetivos claros é uma etapa essencial. Os objetivos orientam a seleção dos conteúdos e a organização das atividades. O coordenador pode contribuir para que os professores reflitam sobre as aprendizagens esperadas e sobre as estratégias necessárias.

A escolha das metodologias deve considerar as características dos estudantes. As propostas precisam favorecer a participação e a construção de conhecimentos. A diversidade de estratégias amplia as possibilidades de

aprendizagem e permite atender diferentes necessidades.

O planejamento também deve considerar a inclusão. As atividades precisam ser acessíveis e oferecer oportunidades de participação. O coordenador pode apoiar os professores na construção de adaptações e estratégias que respeitem as diferenças.

A articulação entre planejamento e avaliação é fundamental. Os instrumentos avaliativos precisam estar relacionados aos objetivos definidos. A avaliação permite acompanhar o desenvolvimento e identificar necessidades de intervenção.

O coordenador pode promover discussões sobre as diferentes formas de avaliação. A utilização de atividades, projetos, registros, observações e produções dos estudantes permite obter informações variadas. A diversificação contribui para uma compreensão mais ampla do processo.

A análise dos resultados deve orientar o replanejamento. Quando são identificadas dificuldades, é necessário analisar as possíveis causas e construir estratégias. O replanejamento não representa fracasso, mas uma oportunidade de adequar as ações.

O planejamento também deve considerar os conhecimentos prévios dos estudantes. As experiências e os saberes construídos fora da escola podem contribuir para a aprendizagem. A valorização desses conhecimentos favorece a construção de propostas significativas.

A participação dos estudantes pode contribuir para o planejamento. Ao conhecer seus interesses e necessidades, os professores podem desenvolver atividades mais contextualizadas. A escuta favorece a construção de práticas que reconhecem os estudantes como sujeitos ativos.

O planejamento de projetos representa uma possibilidade de integração. Os projetos podem envolver diferentes áreas e promover a investigação de temas relevantes. A coordenação pode apoiar a definição dos objetivos e o acompanhamento das ações.

A organização do tempo também precisa ser considerada. O planejamento deve estabelecer etapas e prever momentos de avaliação. A distribuição adequada das atividades contribui para a continuidade do processo.

O coordenador pode utilizar diferentes instrumentos para acompanhar o planejamento, como registros, relatórios e reuniões. Esses instrumentos devem apoiar a reflexão e evitar a burocratização.

A documentação pedagógica também possui importância. O registro das experiências permite acompanhar o desenvolvimento das propostas e identificar avanços. Os documentos podem contribuir para a avaliação e para o compartilhamento de conhecimentos.

A reflexão sobre o planejamento deve ocorrer de forma permanente. Os professores precisam analisar os resultados e discutir as possibilidades de aprimoramento. A coordenação pode promover espaços destinados à

avaliação das práticas.

O planejamento, portanto, representa um processo de organização e transformação. Quando construído de forma coletiva e relacionado à realidade, contribui para a melhoria do ensino. O coordenador atua como articulador, favorecendo a reflexão e apoiando a construção de estratégias.

11 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

A avaliação constitui uma dimensão essencial do processo educativo. Por meio dela, é possível acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, identificar aprendizagens e reconhecer necessidades. Entretanto, a avaliação não deve ser compreendida apenas como atribuição de notas ou classificação.

A avaliação precisa possuir caráter formativo. Isso significa que as informações obtidas devem contribuir para a tomada de decisões e para a reorganização das práticas. O objetivo é compreender o processo e construir estratégias que favoreçam a aprendizagem.

O coordenador pedagógico pode promover discussões sobre as concepções de avaliação presentes na escola. A análise coletiva permite identificar práticas e construir princípios comuns.

A avaliação deve estar relacionada aos objetivos do planejamento. Os critérios precisam ser claros e compreensíveis. Os estudantes também devem conhecer as expectativas e participar do processo.

A utilização de diferentes instrumentos contribui para uma avaliação mais ampla. As atividades escritas, os projetos, as apresentações, as observações e os registros permitem analisar diferentes dimensões da aprendizagem.

O coordenador pode apoiar os professores na elaboração dos instrumentos. A reflexão sobre os objetivos e os critérios contribui para a construção de propostas coerentes.

A devolutiva aos estudantes é fundamental. A avaliação precisa apresentar informações que contribuam para a compreensão dos avanços e das dificuldades. Os comentários devem orientar novas possibilidades de aprendizagem.

A avaliação também deve considerar os diferentes ritmos. Os estudantes possuem experiências e formas distintas de aprender. A escola precisa oferecer oportunidades e estratégias diversificadas.

A análise dos resultados pode ser realizada coletivamente. Os professores podem discutir as dificuldades comuns e elaborar intervenções. A coordenação organiza os dados e promove a reflexão.

Entretanto, os resultados não devem ser utilizados para responsabilizar individualmente os professores ou estudantes. A aprendizagem é influenciada por diferentes fatores. A análise precisa

considerar o contexto e as condições de ensino.

A recuperação das aprendizagens deve ocorrer de maneira contínua. Não deve ser compreendida apenas como uma atividade realizada ao final do período. O acompanhamento permite identificar necessidades e desenvolver intervenções.

O coordenador pode contribuir para a organização de estratégias de apoio. Essas ações devem estar relacionadas às dificuldades identificadas e considerar as características dos estudantes.

A avaliação institucional também possui relevância. A escola precisa analisar suas práticas, projetos e resultados. A participação da comunidade contribui para a compreensão das necessidades.

A coordenação pode organizar processos de avaliação institucional, utilizando questionários, reuniões e análises de dados. As informações devem orientar o planejamento.

A avaliação, quando compreendida como processo de aprendizagem, contribui para a construção de práticas mais inclusivas. O coordenador atua como mediador, promovendo a reflexão e apoiando os professores.

12 ESTRATÉGIAS PRÁTICAS PARA O FORTALECIMENTO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

A atuação do coordenador pedagógico pode ser fortalecida por meio de estratégias organizadas e relacionadas às necessidades da escola. A construção de um plano de trabalho permite definir prioridades e acompanhar os resultados.

O plano de trabalho deve apresentar objetivos, ações, responsáveis, prazos e formas de avaliação. A participação da equipe contribui para a construção de propostas mais adequadas.

A organização de uma rotina também favorece o desenvolvimento das ações. O coordenador pode estabelecer períodos destinados ao planejamento, à formação e ao acompanhamento.

A realização de reuniões pedagógicas com pautas claras contribui para a participação. Os encontros devem possuir objetivos e encaminhamentos.

A formação continuada pode ser organizada a partir das necessidades identificadas. Os grupos de estudo e a análise de práticas favorecem a reflexão.

A criação de espaços de escuta contribui para a construção de relações. O coordenador pode realizar conversas individuais e coletivas.

O acompanhamento das aprendizagens deve utilizar diferentes informações. A análise dos resultados permite identificar necessidades.

A documentação das ações contribui para a continuidade. Os registros permitem acompanhar os projetos e avaliar os resultados.

A articulação com a equipe gestora é fundamental. A definição de objetivos comuns favorece a integração.

A participação das famílias também pode ser ampliada. A escola pode organizar encontros e ações de diálogo.

A utilização das tecnologias pode contribuir para a comunicação e o compartilhamento de materiais. Entretanto, é necessário considerar as condições de acesso.

A avaliação das ações permite identificar avanços. O coordenador pode organizar momentos de reflexão.

O fortalecimento da coordenação depende da valorização profissional. A garantia de condições adequadas contribui para a qualidade.

A construção de uma cultura colaborativa exige continuidade. As ações precisam ser acompanhadas.

A coordenação pedagógica, quando organizada de forma participativa, contribui para a transformação da escola. O coordenador atua como articulador e mediador.

A prática da coordenação deve estar relacionada ao compromisso com a aprendizagem. As ações precisam considerar as necessidades.

Assim, as estratégias práticas devem ser construídas coletivamente. A participação amplia as possibilidades e fortalece a escola.

13 METODOLOGIA

O presente artigo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de levantamento e análise bibliográfica. A escolha dessa abordagem está relacionada ao objetivo de compreender a atuação da coordenação pedagógica no cotidiano escolar, considerando suas atribuições, desafios, possibilidades de intervenção e contribuições para a organização do trabalho educativo.

A pesquisa qualitativa busca analisar fenômenos sociais a partir de seus significados, relações e contextos. No campo educacional, essa abordagem possibilita compreender os processos de ensino, aprendizagem, gestão e formação profissional de maneira ampla, considerando a complexidade das relações estabelecidas no ambiente escolar.

De acordo com Minayo (2014), a pesquisa qualitativa trabalha com aspectos da realidade que não podem ser reduzidos apenas a dados numéricos. Dessa forma, permite analisar valores, experiências, relações, práticas e significados construídos pelos sujeitos. A utilização dessa abordagem contribui para a compreensão da coordenação pedagógica como uma prática social e profissional desenvolvida em diferentes contextos.

A pesquisa bibliográfica foi escolhida por possibilitar o estudo de produções teóricas relacionadas à coordenação pedagógica, à gestão escolar, à formação continuada, ao trabalho coletivo, ao planejamento e à avaliação. Foram considerados livros, artigos científicos, documentos educacionais e estudos produzidos por pesquisadores que discutem a

organização do trabalho pedagógico.

Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em materiais já elaborados, especialmente livros e artigos científicos. Esse tipo de pesquisa permite analisar diferentes perspectivas sobre determinado tema e construir interpretações fundamentadas em conhecimentos produzidos anteriormente.

O levantamento bibliográfico considerou autores reconhecidos no campo da educação e da formação docente, entre eles Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Maurice Tardif, António Nóvoa, Ilma Passos Alencastro Veiga e outros pesquisadores que discutem a organização escolar e a construção de práticas educativas reflexivas. A análise foi organizada a partir de temas relacionados à atuação do coordenador pedagógico. Inicialmente, foram estudadas as funções da coordenação no contexto da organização escolar. Em seguida, foram discutidas as contribuições para a formação continuada dos professores, o fortalecimento do trabalho coletivo, a construção da gestão democrática e o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem.

Também foram analisados os desafios enfrentados pelo coordenador no cotidiano, como o excesso de demandas administrativas, a multiplicidade de funções, a falta de tempo para o planejamento, a necessidade de mediação de conflitos e as dificuldades relacionadas à construção de práticas colaborativas.

A análise dos materiais buscou estabelecer relações entre os fundamentos teóricos e as situações presentes no cotidiano escolar. Essa articulação permitiu compreender que a coordenação pedagógica não pode ser analisada apenas a partir das atribuições formais, pois sua prática é influenciada pelas condições institucionais, pelas relações profissionais e pelas características da comunidade.

A pesquisa também considerou a importância do contexto. As escolas possuem diferentes realidades, recursos e formas de organização. Dessa maneira, as estratégias utilizadas pela coordenação precisam ser construídas de acordo com as necessidades observadas.

A abordagem adotada não possui o objetivo de apresentar um modelo único de atuação. Busca-se discutir princípios e possibilidades que possam contribuir para a reflexão sobre a prática. A coordenação pedagógica é construída de maneira dinâmica e depende das relações estabelecidas entre os profissionais.

A análise bibliográfica permitiu identificar que a atuação do coordenador apresenta potencial para contribuir com a melhoria da qualidade da educação. Entretanto, os resultados dependem de condições adequadas de trabalho, da participação da equipe e da existência de espaços destinados ao planejamento e à formação.

Assim, a metodologia adotada possibilitou reunir diferentes contribuições teóricas e relacioná-las aos desafios da prática. A análise contribui para a compreensão da coordenação pedagógica como uma ação coletiva, reflexiva e comprometida com a aprendizagem.

14 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO E TRANSFORMAÇÃO

A coordenação pedagógica pode ser compreendida como um espaço de reflexão sobre os processos desenvolvidos na escola. A atuação do coordenador não se limita à organização de reuniões ou ao acompanhamento de documentos. Seu trabalho envolve a análise das práticas, a construção de estratégias e a promoção de experiências formativas.

A reflexão sobre a prática permite compreender os objetivos das ações e identificar possibilidades de transformação. O coordenador pode contribuir para a construção de perguntas que orientem a análise: quais aprendizagens foram alcançadas? Quais dificuldades permanecem? As estratégias utilizadas favorecem a participação? O que pode ser modificado?

A construção de uma escola reflexiva depende da participação dos profissionais. Os professores precisam possuir espaços para discutir experiências e compartilhar conhecimentos. A coordenação organiza esses momentos e favorece a construção coletiva.

A transformação das práticas não ocorre apenas pela apresentação de novas metodologias. É necessário compreender os fundamentos das ações e analisar as condições de implementação. O coordenador pode apoiar os professores nesse processo.

A formação continuada contribui para a transformação quando está relacionada às necessidades. Os estudos precisam dialogar com os desafios encontrados no cotidiano. A articulação entre teoria e prática amplia as possibilidades de aprendizagem profissional.

A coordenação também pode promover a análise dos resultados. Os dados relacionados à aprendizagem oferecem informações importantes. Entretanto, precisam ser interpretados considerando o contexto.

A reflexão coletiva permite identificar fatores que influenciam os resultados. A equipe pode discutir as práticas e elaborar intervenções. O processo favorece a responsabilidade compartilhada.

A transformação exige continuidade. Ações isoladas apresentam resultados limitados. A coordenação precisa organizar processos permanentes de acompanhamento e avaliação.

A documentação das experiências contribui para a construção da memória institucional. Os registros permitem acompanhar projetos e identificar avanços. A documentação também favorece o compartilhamento.

A coordenação pode incentivar a produção de registros pelos professores. Os relatos e relatórios contribuem para a reflexão. A escrita

permite organizar informações e construir novos conhecimentos.

A construção de práticas transformadoras também depende da participação dos estudantes. A escuta permite compreender interesses e necessidades. Os estudantes podem contribuir para a avaliação das propostas.

As famílias também podem participar. O diálogo fortalece os vínculos e contribui para a compreensão das realidades. A coordenação pode organizar espaços de participação.

A transformação da escola exige compromisso coletivo. O coordenador não possui responsabilidade isolada. A equipe precisa participar da construção das ações.

A valorização profissional também contribui. Os professores precisam possuir condições para planejar e participar. A garantia de tempo favorece a qualidade.

A coordenação pedagógica pode fortalecer a cultura de colaboração. A construção de objetivos comuns favorece a integração.

A reflexão e a transformação estão relacionadas. A análise das práticas permite identificar necessidades. As mudanças podem ser avaliadas e reconstruídas.

Assim, a coordenação representa um espaço de aprendizagem. O coordenador atua como mediador e articulador. Sua prática contribui para a construção de uma escola comprometida com a qualidade.

15 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo possibilitou compreender a importância da coordenação pedagógica para a organização do trabalho educativo e para o fortalecimento dos processos de ensino e aprendizagem. A atuação do coordenador envolve diferentes dimensões, entre elas o acompanhamento das práticas docentes, a formação continuada, a organização do planejamento, a análise dos processos avaliativos, a mediação das relações e a promoção do trabalho coletivo.

A coordenação pedagógica não deve ser compreendida apenas como uma função administrativa ou burocrática. Embora a organização de documentos e o cumprimento de demandas institucionais façam parte da rotina, a principal finalidade da atuação deve estar relacionada ao desenvolvimento das ações pedagógicas e à garantia do direito à aprendizagem.

O coordenador desempenha uma função de articulação. Sua atuação aproxima professores, equipe gestora, estudantes, famílias e demais profissionais. A construção de relações baseadas no diálogo e na colaboração contribui para a integração das ações e para o fortalecimento da identidade da escola.

A formação continuada dos professores constitui uma das principais responsabilidades da coordenação. Os momentos de estudo e reflexão favorecem a análise das práticas e a construção de novos conhecimentos. A formação precisa considerar as experiências dos docentes e estar relacionada às necessidades do contexto.

O trabalho coletivo também apresenta grande relevância. A colaboração permite compartilhar conhecimentos e construir estratégias. O coordenador pode criar espaços destinados ao planejamento e à discussão.

A gestão democrática depende da participação. A coordenação pode promover espaços de escuta e contribuir para a construção de decisões. A participação fortalece o compromisso coletivo.

Os desafios enfrentados pela coordenação são diversos. O excesso de demandas, a falta de tempo e a multiplicidade de funções podem dificultar o desenvolvimento das ações. A superação exige condições adequadas.

A valorização profissional constitui uma necessidade. O coordenador precisa possuir tempo e recursos. A equipe gestora deve reconhecer a importância da função. A liderança pedagógica deve estar baseada na colaboração. O coordenador precisa mobilizar a equipe e valorizar os conhecimentos. A liderança não deve ser autoritária.

A mediação de conflitos também faz parte da prática. O diálogo e a escuta contribuem para a construção de relações. O coordenador pode promover soluções.

O planejamento representa um instrumento importante. A organização das ações permite definir objetivos. O acompanhamento contribui para a avaliação.

A avaliação deve possuir caráter formativo. As informações precisam orientar intervenções. O coordenador pode promover a análise dos resultados.

A coordenação também possui responsabilidade na construção de práticas inclusivas. A diversidade precisa ser reconhecida. A escola deve garantir oportunidades.

A atuação do coordenador precisa considerar o contexto. As estratégias devem estar relacionadas às necessidades. Não existe um modelo único.

A prática da coordenação é construída continuamente. A reflexão permite analisar experiências. A formação contribui para o desenvolvimento.

Conclui-se que a coordenação pedagógica possui potencial para contribuir com a transformação da escola. Quando desenvolvida de maneira participativa, fortalece o trabalho coletivo e a aprendizagem.

A qualidade da educação depende da articulação. O coordenador atua como mediador. Sua contribuição está relacionada à construção de processos reflexivos.

Portanto, é necessário garantir condições para o exercício da

função. A valorização contribui para a continuidade. A escola pode ampliar suas possibilidades. A coordenação pedagógica na prática representa um compromisso com a aprendizagem. Sua atuação deve estar fundamentada no diálogo, na ética e na colaboração.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa.

54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.

Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133. Out. /Dez. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013.

IMPORTÂNCIA DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM

LÍLIAN MARIA DE SOUZA LOMBARDI

RESUMO

É importante compreender o modo como as pessoas aprendem e as condições necessárias para a aprendizagem, bem como identificar o papel de um professor nesse processo.

Palavras-chave: Aprendizagem; Jean Piaget; Paulo Freira; Vygotsky.

INTRODUÇÃO

O processo da aprendizagem tem promovido uma constante preocupação entre os pesquisadores da área, os quais compreendem que não existe uma fórmula pronta, capaz de resolver o problema da dificuldade de aprender.

A compreensão de como o aluno aprende e quais aspectos deste processo de aprendizagem podem ser explorados por estratégias metodológicas em busca de uma aprendizagem significativa. São passos importantes para o planejamento e implantação de práticas de ensino de boa qualidade.

Teorias de aprendizagem buscam reconhecer a dinâmica envolvida nos atos de ensinar e aprender, partindo do reconhecimento da evolução cognitiva do homem, e tentam explicar a relação entre o conhecimento pré-existente e o novo conhecimento. A aprendizagem não seria apenas inteligência e construção de conhecimento, mas, basicamente, identificação pessoal e relação através da interação entre as pessoas. Tais teorias se tornam importantes porque possibilitam ao professor adquirir conhecimentos, atitudes e habilidades que lhe permitirão alcançar melhor os objetivos do ensino (FREITAS, 2007).

Na aprendizagem escolar, existem os seguintes elementos centrais, para que o desenvolvimento escolar ocorra com sucesso: o aluno, o professor e a situação de aprendizagem. As teorias de aprendizagem têm em comum o fato

de assumirem que indivíduos são agentes ativos na busca e construção de conhecimento, dentro de um contexto significativo.

O poder que o progresso da ciência, da tecnologia e das necessidades do ensino, principalmente o público, exige que o processo Ensino e Aprendizagem sejam continuamente atualizados, principalmente em função de alguns fatores: a construção do conhecimento, as metodologias, as técnicas de ensino, a atualização de conteúdos e a relação professor- alunos e os demais componentes da comunidade educativa. Descobrindo assim, a função social da escola,na perspectiva de construir uma permanente interação com o meio e com o ambiente (FREITAS,2007).

TEORIAS DA APRENDIZAGEM SEGUNDO PIAGET, VYGOTSKY E FREIRE

JEAN PIAGET– 1896/1980

Durante o período de 1930 a 1960, Jean Piaget, em seu Instituto de Estudos de Crianças J. Rosseau, em Genebra, realizou a observação direta e sistemática de crianças, elaborando uma teoria que revolucionária a compreensão ao desenvolvimento intelectual.

A perspectiva teórica de Piaget ocupou-se do estudo do desenvolvimento humano (alunos) através da observação, ou seja, das diferentes etapas ao longo da infância e da adolescência para explicar o desenvolvimento cognitivo, o que significa que a natureza e os componentes da inteligência mudavam com o tempo.

O desenvolvimento cognitivo depende das intenções do indivíduo com o meio, para tal necessitamos conhecer em que momento a criança esta preparada para responder a determinada tarefa. As transformações que se produzem na mente humana podem assemelhar-se ao que ocorre em um verme que primeiro se converte em casulo e por último em mariposa. A compreensão de como é produzido o desenvolvimento do sistema cognitivo evita que se ensine ao aluno tarefas que não estão apropriadas à etapa que se encontra.

Psicólogos americanos na década de 30 demonstravam interesse por seu trabalho, porém não houve consolidação pelo fato de estar claramente em contradição com a perspectiva dominante na psicologia educativa, que propunha investigar a criança deixando de lado as leis da aprendizagem proposta por Thorndike, considerava o que a criança fazia ou dizia era demasiadamente completo ou irrelevante.

As descobertas de Piaget tiveram grande impacto na pedagogia, mas de certa forma, demonstraram que a transmissão de conhecimentos é uma possibilidade limitada. Por um lado, não se pode fazer uma criança aprender o que ela ainda não tem condições de absorver. Por outro, mesmo tendo essas condições, não vai se interessar a não ser por conteúdos que lhe façam falta em termos cognitivos. O cientista suíço revolucionou o modo de encarar a educação de crianças ao mostrar que elas não pensam como os adultos e constroem o próprio aprendizado.

Educar, para Piaget, é “provocar a atividade” – isto é, estimular a procura do conhecimento. “ O professor não deve pensar no que a criança é, mas no que ela pode se tornar”.

Segundo ele, as crianças não raciocinam como os adultos e apenas gradualmente se inserem nas regras, valores e símbolos da maturidade psicológica. Essa inserção se dá mediante dois mecanismos: assimilação e acomodação.

O primeiro consiste em incorporar objetos do mundo exterior e esquemas mentais preexistentes. Já na acomodação se refere a modificações dos sistemas de assimilação por influência do mundo externo.

Para Piaget, as estruturas operacionais não resultam de aprendizagem nem de programas hereditários inato: assim não podem nascer senão de uma construção.

“ O conhecimento não pode ser uma cópia, visto que é sempre uma relação entre objeto e sujeito”.

“ Se o indivíduo é passivo intelectualmente, não conseguirá ser livre

moralmente”.

LEV SEMINOVICH VYGOTSKY -(1896 - 1934)

As teorias cognitivas da aprendizagem explicam os términos da troca do processo cognicitivo. Lev Vygotsky argumentava sobre sua capacidade adaptativa de explicar o pensamento humano, que o meio social influência a aprendizagem, pois ha integraçao dos fatores social e pessoal.

O funcionamento da atividade social ajuda explicar a troca na concisciência e fundamenta uma teoria psicológica que unifica o comportamento e a mente. Ainda defende que no entorno social influi a cogniçao por meio de seus intrumentos, e por isso decide seus objetivos culturais pela sua linguagem, pelas instituiçoes sociais, que internalizada transforma a mente.

Vygotsky aborda em sua teoria que um comportamento fundamental de desenvolvimento psicológico domina o processo externo de transmitir o pensamento e as elaboraçoes culturais, conforme os símbolos: a linguagem, os números e a escrita.

A pesquisa de Vygotsky mostra que grande parte do conhecimento que a criança imagina é adquirido através do seu relacionamento com o mundo, isto acontece antes que ela tenha a oportunidade de adquirir a cultura que vive. Evidência também na criança uma predisposiçao biológica a obter certos conceitos que não depende do meio.

Vigotsky foi um pensador complexo e tocou em muitos pontos polêmicos da pedagogia contemporânea, ele atribuia um papel preponderante as relaçoes sociais denominando sua corrente pedagógica em socioconstrutivista ou sociointeracionista.

O que interessa para o teórico é a interação que o indivíduo estabelece com determinado ambiente, a chamada experiência significativa. Exemplo: uma criança nasce com condições biológica de falar, mas só desenvolverá a fala se estiver em contato com outras pessoas.

Um outro conceito chave de Vygostky e a mediação, pois segundo o teórico toda relaçao do indivíduo com o mundo é feita por meios de instrumentos técnicos, pois o homem se apropria desses instrumentos para transformar o meio.

Umas das obras de Vygotsky, o livro Pensamento e Linguagem abordam as raízes genéticas do pensamento e linguagem, a formação e desenvolvimento de conceitos, pensamento e palavra. Para ele, toda palavra tem significado a ser investigado e um objetivo: o intercâmbio social.

Para Vygotsky, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem passa pela formação de conceitos. É portanto necessário o problema para existir a formação de conceitos. E é no meio ambiente que está esta tarefa. Para ele passamos por três fases, compreendendo alguns estágios até a formação de conceitos:

1ª fase : Agregação (criança pequena) Tentativa e erro, organização do campo visual e agregação dos amontoados.

2ª fase : Pensamento por Complexo. Cinco tipos de complexos: associativo, combinação de objetos, em cadeia, difuso e pseudoconceito.

3ª fase : Conceitos Potenciais.

Em resumo, os processos para a formação de conceitos fluem de suas linhas principais: formação de complexos e conceitos potenciais. A formação de complexos e conceitos passa mais pela interação social do que pelos conceitos prontos passados pelo professor. Vygotsky critica a educação tradicional que ensina diretamente os conceitos científicos e nega ao aluno a formação de seus próprios conceitos.

Outra contribuição de Vygotsky na educação é o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal”. Onde define a zona de desenvolvimento proximal como sendo à distância entre o desenvolvimento real de uma criança e aquilo que ela tem o potencial de aprender. Em outras palavras, a zona de desenvolvimento proximal é o caminho entre o que a criança consegue fazer

sozinha e o que ela está perto de conseguir fazer sozinha. Saber identificar essas duas capacidades e trabalhar o percurso de cada aluno entre ambas são as duas principais habilidades que um professor precisa ter. Entender este conceito é fundamental para compreender melhor os alunos e suas diferentes posturas frente à aprendizagem. Entender os limites de cada um resulta numa avaliação mais apurada, mais estudada e, por conseguinte mais investigativa. O professor então deve romper com alguns conceitos tradicionais de avaliação, que partem do modelo proposto e não da realidade do aluno, e partir para uma reflexão e ação sobre interação social, limite de cada aluno e formas de avaliação que incluam e não excluam.

O professor é um mediador da aprendizagem, onde a criança mostra o significado daquilo que aprendeu para satisfazer e atender o professor.

A avaliação é contínua, pois o aluno aprende com o meio em que vive, ou seja, domina o meio externo, que internalizada e transforma a mente.

Para Vygotsky, a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor, ou seja, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem. Segundo ele, o bom ensino é aquele que estimula a criança a atingir um nível de compreensão e habilidade que ainda não domina completamente, puxando dela um novo conhecimento. O ensino de um novo conteúdo não se resume à aquisição de uma habilidade ou de um conjunto de informações, mas amplia as estruturas cognitivas da criança.

Vygotsky tem assim uma contribuição vasta na educação. O educador que quer encontrar caminhos em sua ação didático-pedagógica deve estar atento a algumas postulações importantes na teoria de Vygotskiniana:

O desenvolvimento deve ser olhado de maneira prospectiva (para além do momento atual).

– O percurso do desenvolvimento humano se dá de fora para dentro.

É fundamental a atuação do grupo social na mediação entre cultura e indivíduo.

“Saber que não vem da experiência não é realmente saber” .

“O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa” .

“ O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto o único tipo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento” .

PAULO FREIRE– 1921/1997

O mais célebre educador brasileiro, autor da pedagogia do oprimido, defendia como objetivo da escola ensinar o aluno a “ler o mundo” para poder transformá-lo.

Para Freire, o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno. Isso significa, em relação às parcelas desfavorecidas da sociedade, levá-las a entender sua situação de oprimidas e a agir em favor da própria libertação. Enquanto a escola conservadora procura acomodar os alunos ao mundo existente, a educação que defendia tinha a intenção de inquietá-los.

Para ele a função do professor era possibilitar a criação ou produção de conhecimentos levando-os a conhecer conteúdos, mas não como verdade absoluta. Freire dizia que ninguém ensina ninguém, mas as pessoas também não aprendem sozinhas. “Os homens se educam entre si mediados pelo mundo”. Para isso é necessário que as relações sejam afetivas e democráticas, garantindo a todos a possibilidade de se expressar.

Basicamente, seu método propõe a identificação e catalogação das palavras-chaves do vocabulário dos alunos – as chamadas palavras geradoras. Os mecanismos de linguagem seriam estipulados depois do desdobramento em sílabas das palavras geradoras. O conjunto das palavras geradoras deve conter

as diferentes possibilidades silábicas e permitir o estudo de todas as situações que possam ocorrer durante a leitura e a escrita. *"Isso faz com que a pessoa incorpore as estruturas lingüísticas do idioma materno".*

O método de Paulo Freire pretendia habilitar o aluno a "ler o mundo", trata-se de aprender a ler a realidade (conhecê-la) para em seguida poder reescrever essa realidade (transformá-la).

Segundo Paulo Freire existem três momentos para que ocorra a aprendizagem: O primeiro é aquele em que o educador se inteira daquilo que o aluno conhece, não apenas para poder avançar no ensino de conteúdos, mas principalmente para trazer a cultura do educando para dentro da sala de aula. O segundo momento é o de exploração das questões relativas aos temas em discussão – o que permite que o aluno construa o caminho do senso comum para uma visão crítica da realidade. Finalmente, volta-se do abstrato para o concreto, na chamada etapa de problematização: o conteúdo em questão apresenta-se "dissecado", o que deve sugerir ações para superar impasses; é a conscientização do aluno.

> *"Não é possível pensar em linguagem sem ideologia e sem poder" .*
>
> *"Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda".*

CONCLUSÃO

Partindo-se do pressuposto de que a função do professor é proporcionar a interação do conteúdo ao qual se refere o conceito a ser ministrado. Intermediá-lo da melhor maneira possível, pensar a respeito dele, descobrir e permitir que o aluno faça este processo de perceber, captar e descobrir favorecendo o mecanismo de aprendizagem significativa, o conteúdo deve ser assimilado ou transformado em função do ato de aprender que se estabelece, pela forma como ele é comunicado. Favorecendo a possibilidade dos educandos perceberem-se como co-autores de suas

aprendizagens, o que lhes permite fazer escolhas, decidir e se envolver com essas escolhas, assumindo responsabilidades, planejando suas ações e sendo sujeitos em todo esse processo.

Então, o ato de ensinar ciências não pode ser organizado tendo em vista unicamente um dos elementos que o constituem, sob pena de perder o seu significado educacional.(MEC, 2005).

O conhecimento deve ser construído juntamente com o contexto em que está inserido, não sendo possível, assim, separar os aspectos sociais, emocionais e cognitivos contidos nesse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

AMORIM, A. C. R. **O ensino de Biologia e as relações entre Ciência/Tecnologia/Sociedade: O que dizem os professores e o Currículo do ensino médio?** Em: *Anais do VI Encontro "Perspectiva do Ensino de Biologia*" (pp. 74-77). São Paulo,1997.: Faculdade de Educação da USP.

BASTOS, F. **O conceito de célula viva entre os alunos de segundo grau**. *São Paulo*,1992 , ano 11, 55, 63-69.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Apresentação dos Temas Transversais e Ética/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 8 v.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Brasília: Ministério da Educaçãoe Cultura, 1999, 71p.

CABRERA, Waldirléia Baragatti, **a ludicidade para o ensino médio na disciplina de biologia:** Contribuições ao processo de aprendizagem em conformidade com os pressupostos teóricos da Aprendizagem Significativa Dissertação (Programa de Pós-graduação), Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2007.

CAON Céres Muniz , **Concepções de professores sobre o ensino e a aprendizagem de ciências e de biologia,** Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2005

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIORDAN, A.; VECCHI, G. ***As origens do saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos.*** 2 Ed. Porto Alegre: de (1996).

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, v.18, n.60, p.15-37,dez. 1997

LIBÂNEO, J. CA didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de vasili Davídov. ***Revista Brasileira de Educação*, número** 27, . (2004). set-dez, 5-24.

LIMA, E. Souza. O papel do jogo na construção do pensamento da criança. In: CICLO BÁSICO EM JORNADA ÚNICA. **Uma nova concepção de trabalho pedagógico.** São Paulo, CENP, SEE, 1988.

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Formação Docente: da teoria à prática em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E curriculum,** ISSN 1809-3876, São Paulo, v.1, n.2, junho de 2006. Disponível em: http://www.pucsp.br/ecurriculum . Acessado em 20/03/2009.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: EPU. 1999, pag.194.

MORTIMER, E. F. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? **Revista Investigações em Ensino de Ciências**, v. 1, n. 1, abr. 1996.

MURPHY, M. P.; O'NEILL, L. A. J. ***"O que é vida?" 50 anos depois: Especulações sobre o futuro da Biologia.*** São Paulo: Fundação Editora da UNESP. (Orgs.) (1997).

PEDRANCINI, Vanessa Daiana, et all**,** Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil. Acadêmica do Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática**, *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*** *Vol. 6, Nº 2, 299-309 (2007)*

PELIZZARI, A. et al. (2002). **Teoria da aprendizagem significativa**, segundo Ausubel. *Revista PEC*, 2(1), 37-42.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, USP, v. 1. n. 1, p.72-89, jul/dez.1996

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

REVISTA NOVA ESCOLA, **Os grandes pensadores**. Edição Especial, 2005.

VYGOTSKY, L. S. ***A construção do pensamento e da linguagem***. São Paulo: Martins Fontes.1991, 91p

ZUCCHI, O. J. **Educação Ambiental e os Parâmetros Curriculares Nacionais: Um estudo de caso das concepções e práticas dos professores do ensino fundamental e médio em Toledo-Paraná.**

Florianópolis, 2002. 139f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2002.

O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

IARA PIRES DE MORAES [8]

RESUMO

A inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental exige práticas pedagógicas que considerem as diferentes formas de aprender, participar e demonstrar conhecimentos. Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) apresenta-se como uma possibilidade para reduzir barreiras presentes no ensino e ampliar as oportunidades de participação dos estudantes nas atividades escolares. O presente artigo tem como objetivo discutir as contribuições do DUA para a construção de práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Fundamental, considerando as necessidades e potencialidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Trata-se de uma revisão bibliográfica, realizada a partir de estudos científicos e documentos relacionados à educação inclusiva, às práticas pedagógicas e ao DUA. As produções analisadas indicam que o planejamento de atividades com diferentes formas de apresentação dos conteúdos, participação e expressão pode favorecer o envolvimento dos estudantes e ampliar suas possibilidades de aprendizagem. Nesse processo, a atuação do professor é fundamental, pois cabe a ele organizar situações de ensino que considerem a diversidade presente na sala de aula, sem reduzir as expectativas em relação ao desenvolvimento dos estudantes. Conclui-se que o DUA pode contribuir para uma prática mais inclusiva quando utilizado de forma planejada e articulada às características da turma, favorecendo não apenas o acesso às atividades, mas também a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Desenho Universal para a Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

[8] Graduação em Letras pela Universidade de Mogi das Cruzes (2005); Professora de Ensino Fundamental II e Médio de Inglês na EMEF Marechal Mallet.

A Educação Especial na perspectiva inclusiva tem ganhado espaço nas discussões sobre o direito à educação e sobre a necessidade de garantir condições adequadas de aprendizagem para todos os estudantes. No Ensino Fundamental, essa realidade se torna ainda mais evidente diante da diversidade presente nas salas de aula, que reúne alunos com diferentes características, necessidades, formas de aprendizagem e ritmos de desenvolvimento.

Nesse contexto, a inclusão escolar precisa ser compreendida para além da matrícula e da presença física do estudante, envolvendo sua participação nas atividades e seu acesso efetivo às experiências de aprendizagem.

O trabalho pedagógico desenvolvido com estudantes público-alvo da Educação Especial exige atenção às barreiras que podem dificultar sua participação no cotidiano escolar. Muitas vezes, uma mesma forma de apresentar um conteúdo ou conduzir uma atividade não atende às diferentes possibilidades existentes em uma turma. Por isso, pensar em estratégias diversificadas desde o planejamento pode favorecer a participação dos estudantes e ampliar as oportunidades de aprendizagem.

O Desenho Universal para a Aprendizagem surge, nesse contexto, como uma possibilidade de organizar o ensino de maneira mais acessível e flexível, considerando diferentes formas de aprender e de demonstrar conhecimentos.

A proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem está relacionada à construção de práticas pedagógicas que considerem a diversidade desde o início do planejamento. Em vez de preparar uma atividade única e realizar modificações somente quando determinado estudante encontra dificuldades, busca-se organizar diferentes possibilidades de acesso aos conteúdos, de envolvimento nas propostas e de expressão da aprendizagem. Essa perspectiva pode contribuir para que o professor pense a sala de aula de forma mais ampla, reconhecendo que os estudantes não aprendem necessariamente da mesma maneira e que as diferenças fazem parte do processo educativo.

Entretanto, colocar propostas inclusivas em prática ainda representa um desafio para muitas escolas. A falta de formação específica, o tempo reduzido para planejamento, a quantidade de estudantes por turma, a escassez de recursos e as próprias condições de trabalho podem dificultar a elaboração de práticas diversificadas.

Soma-se a isso a necessidade de compreender que a inclusão não depende apenas da utilização de recursos diferenciados, mas de uma mudança na forma de planejar, ensinar e acompanhar o desenvolvimento dos estudantes.

A escolha deste tema justifica-se pela importância de discutir alternativas que possam contribuir para uma participação mais efetiva dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental. Refletir sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem permite analisar possibilidades de planejamento que considerem a diversidade da turma sem reduzir as expectativas em relação aos estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas.

Dessa forma, o tema apresenta relevância para a prática docente e para a construção de uma escola que busque oferecer condições mais adequadas de acesso, participação e aprendizagem.

Diante disso, o objetivo geral deste estudo é analisar as contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Fundamental, com atenção aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Como objetivos específicos, busca-se compreender os principais fundamentos do Desenho Universal para a Aprendizagem; identificar possibilidades de utilização dessa abordagem no planejamento e nas práticas pedagógicas; e refletir sobre os desafios encontrados pelos professores para sua implementação no cotidiano escolar. Para alcançar esses objetivos, será realizada uma revisão bibliográfica, baseada na análise de produções científicas e documentos relacionados à Educação Especial, à educação inclusiva e ao Desenho Universal para a Aprendizagem.

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

A inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do Ensino Fundamental exige que o trabalho pedagógico considere as diferenças existentes entre os alunos e as barreiras que podem interferir em sua participação. Nesse cenário, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) apresenta-se como uma abordagem que busca ampliar as possibilidades de

acesso ao currículo, considerando desde o planejamento as diferentes formas pelas quais os estudantes podem se envolver, compreender os conteúdos e demonstrar o que aprenderam.

Zerbato e Mendes (2021) apontam que essa perspectiva pode favorecer práticas mais acessíveis, diminuindo a dependência de adaptações individualizadas realizadas somente depois que as dificuldades aparecem.

O DUA parte da compreensão de que a diversidade faz parte das salas de aula e, por isso, o planejamento não deve ser construído pensando em um aluno considerado padrão. A proposta procura antecipar possíveis barreiras e oferecer diferentes caminhos para que os estudantes tenham acesso às experiências de aprendizagem.

Dessa forma, o professor pode utilizar recursos visuais, auditivos, materiais concretos, diferentes formas de participação e variadas possibilidades de expressão, sem necessariamente criar uma atividade completamente diferente para cada estudante. Para Costa-Renders (2025), essa característica torna o DUA uma possibilidade importante para apoiar práticas de ensino inclusivas relacionadas à Educação Especial.

A proposta também estabelece relação direta com a acessibilidade curricular. No Ensino Fundamental, muitos estudantes encontram dificuldades não necessariamente por não possuírem condições de aprender determinado conteúdo, mas porque a maneira como ele é apresentado pode não considerar suas necessidades.

Pieczarka e Valdivieso (2023), ao analisarem estudos sobre o DUA e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, destacam sua utilização como possibilidade de diferenciação curricular e de redução de barreiras presentes no processo de escolarização. Assim, ampliar as formas de acesso ao conhecimento pode favorecer a participação sem retirar do estudante o direito de trabalhar os conteúdos previstos para sua etapa escolar.

Um dos aspectos importantes do DUA está relacionado às diferentes formas de apresentar uma mesma informação. Um conteúdo pode ser trabalhado por meio de textos, imagens, vídeos, explicações orais, esquemas, objetos ou experiências práticas, dependendo dos objetivos da atividade e das características da turma.

Essa diversidade não significa utilizar todos os recursos ao mesmo tempo, mas escolher possibilidades que ampliem a compreensão. O professor passa, portanto, a considerar que uma única forma de representação pode criar obstáculos desnecessários para determinados estudantes.

Outro princípio importante envolve as diferentes maneiras de participação e expressão da aprendizagem. Nem sempre o estudante precisa demonstrar aquilo que aprendeu exclusivamente por meio de uma atividade escrita ou de uma avaliação tradicional. Dependendo do objetivo pedagógico, pode apresentar uma resposta oralmente, utilizar imagens, realizar uma atividade prática, produzir um esquema ou utilizar recursos tecnológicos.

Heredero, Góes e Góes (2026) destacam que o planejamento fundamentado no DUA precisa considerar diferentes formas de engajamento, representação e ação e expressão, relacionando esses elementos à construção de currículos mais flexíveis.

A utilização do DUA também modifica a forma de pensar o planejamento das aulas. Em vez de elaborar uma atividade e posteriormente verificar quais estudantes precisarão de adaptações, o professor pode analisar antecipadamente quais obstáculos podem surgir e pensar em alternativas. Esse movimento favorece um planejamento mais atento à diversidade e pode reduzir a necessidade de modificações feitas de maneira improvisada. Zerbato e Mendes (2021) relacionam justamente essa antecipação de barreiras à possibilidade de ampliar a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A prática pedagógica inclusiva, entretanto, não depende apenas da escolha de materiais ou recursos diferenciados. É necessário observar como a atividade é conduzida, quais expectativas são estabelecidas e quais oportunidades de participação são oferecidas aos estudantes.

Cordeiro, Souza e Paiva (2025) apresentam uma experiência pedagógica baseada na acessibilidade e no DUA, evidenciando que os princípios da abordagem podem orientar ações concretas voltadas à participação de estudantes com deficiência. Nesse sentido, o DUA precisa estar relacionado aos objetivos da aula e não ser utilizado apenas como um conjunto de recursos.

No Ensino Fundamental, essa discussão ganha importância porque os conteúdos curriculares tornam-se progressivamente mais complexos. Leitura,

escrita, matemática, ciências e demais componentes curriculares exigem diferentes habilidades e podem apresentar barreiras específicas para alguns estudantes.

O planejamento baseado no DUA pode contribuir para que o professor encontre caminhos variados para trabalhar esses conhecimentos, mantendo os objetivos de aprendizagem e ampliando as possibilidades de acesso. Ramos, Luigi Junior e Zorzanello (2025), por exemplo, demonstraram a possibilidade de utilizar princípios do DUA na elaboração de uma sequência didática voltada ao ensino inclusivo.

A avaliação também precisa ser considerada dentro dessa perspectiva. Se o ensino oferece diferentes caminhos para a aprendizagem, a avaliação não deve ficar limitada a uma única forma de verificar os conhecimentos construídos. Isso não significa diminuir os critérios ou facilitar indiscriminadamente as atividades, mas considerar formas adequadas de expressão que permitam identificar o que o estudante efetivamente aprendeu.

O DUA, nesse sentido, pode contribuir para uma avaliação mais coerente com a diversidade da sala de aula, desde que os instrumentos estejam relacionados aos objetivos definidos pelo professor.

Outro aspecto fundamental é a formação docente. Para utilizar o DUA de maneira consistente, o professor precisa compreender seus fundamentos e relacioná-los às situações concretas de sua turma. Não basta conhecer os princípios de forma teórica se não houver condições para refletir sobre o currículo, os materiais, as estratégias e as formas de avaliação.

Zerbato e Mendes (2021) evidenciam a importância da formação de professores para que os princípios do DUA possam ser incorporados às práticas inclusivas e não permaneçam apenas como conhecimento teórico.

A implementação dessa abordagem também está relacionada às condições de trabalho encontradas nas escolas. O planejamento de propostas diversificadas exige tempo, organização e acesso a diferentes recursos. Além disso, o professor precisa conhecer seus estudantes e acompanhar continuamente suas respostas às estratégias utilizadas.

Costa-Renders (2025) ressalta que o DUA possui potencial para apoiar a educação inclusiva, mas sua utilização precisa estar relacionada a uma

compreensão ampla das barreiras existentes no processo educativo e não apenas à aplicação de estratégias isoladas.

Outro cuidado necessário é não transformar o DUA em uma nova forma de padronização. Embora a abordagem proponha princípios para orientar o planejamento, cada turma possui características próprias e exige decisões pedagógicas contextualizadas. Uma estratégia que funciona para determinado grupo pode precisar de ajustes em outro.

Por isso, o professor deve observar as respostas dos estudantes e avaliar continuamente se as propostas estão contribuindo para sua participação. O planejamento precisa permanecer aberto a mudanças sem perder de vista os objetivos curriculares.

A participação da família e o trabalho coletivo da escola também podem fortalecer as práticas inclusivas. O professor da classe comum, o atendimento educacional especializado e os demais profissionais envolvidos com o estudante podem compartilhar informações e pensar estratégias de maneira articulada. Essa colaboração contribui para que as necessidades educacionais não sejam tratadas como responsabilidade exclusiva de um único profissional. A perspectiva inclusiva exige, portanto, uma organização escolar que favoreça o diálogo e a construção conjunta de alternativas pedagógicas.

A tecnologia pode constituir outro recurso importante quando utilizada de maneira planejada. Recursos digitais, leitores de tela, vídeos, imagens, aplicativos educativos e ferramentas de comunicação podem ampliar as possibilidades de acesso aos conteúdos. Entretanto, a simples presença da tecnologia não garante inclusão. É necessário analisar se o recurso realmente reduz uma barreira e se está relacionado ao objetivo da atividade. O DUA pode auxiliar justamente nessa escolha, pois direciona o olhar do professor para as diferentes possibilidades de acesso, participação e expressão.

As contribuições de Zerbato e Mendes (2021) e Costa-Renders (2025) aproximam-se ao compreender o DUA como uma possibilidade de superar práticas centradas exclusivamente em adaptações individuais. Enquanto Zerbato e Mendes enfatizam a formação docente e a criação de meios de acessibilidade ao ensino, Costa-Renders amplia a discussão ao situar o DUA como suporte para práticas inclusivas relacionadas à Educação Especial.

Na análise dessas perspectivas, percebe-se que a proposta não elimina a necessidade de considerar as particularidades de cada estudante, mas procura evitar que a diferenciação seja pensada somente depois que uma barreira já tenha impedido sua participação.

A comparação entre Pieczarka e Valdivieso (2023) e Cordeiro, Souza e Paiva (2025) permite observar outra dimensão do DUA. O primeiro trabalho evidencia sua relação com a acessibilidade curricular de estudantes com deficiência intelectual, enquanto o segundo apresenta uma experiência pedagógica relacionada à acessibilidade e à prática inclusiva.

Considerando essas contribuições, entende-se que o DUA pode atuar tanto no planejamento curricular quanto na organização concreta das atividades, aproximando a discussão teórica das necessidades encontradas no cotidiano escolar.

Também se observa uma aproximação entre as discussões de Ramos, Luigi Junior e Zorzanello (2025) e Heredero, Góes e Góes (2026). A proposta de sequência didática apresentada pelos primeiros demonstra que os princípios do DUA podem ser incorporados à elaboração de atividades específicas, enquanto o estudo mais recente sobre planejamento docente reforça a necessidade de pensar o currículo de forma flexível e atento às barreiras.

A partir dessa comparação, compreende-se que a utilização do DUA depende de planejamento intencional, mas não de um modelo rígido de aula que precise ser repetido em diferentes contextos.

Por fim, considerando o conjunto dos estudos analisados, entende-se que o principal potencial do Desenho Universal para a Aprendizagem está na possibilidade de deslocar parte da atenção da dificuldade individual do estudante para as barreiras presentes no próprio processo de ensino. Isso não significa ignorar as características e necessidades específicas de cada aluno, mas reconhecer que o planejamento pode oferecer diferentes caminhos para que todos tenham condições de participar.

No Ensino Fundamental, essa perspectiva pode contribuir para práticas mais acessíveis, nas quais a inclusão esteja relacionada não apenas à presença do estudante na sala comum, mas também ao seu direito de aprender, participar e demonstrar seus conhecimentos.

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO CAMINHO PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

A inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental exige que a escola esteja preparada para lidar com diferentes formas de participação e aprendizagem. A presença desses estudantes nas classes comuns representa um avanço importante, mas não garante, por si só, que estejam tendo acesso efetivo ao currículo e às experiências propostas. Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) apresenta-se como uma abordagem que pode auxiliar o professor a planejar o ensino considerando a diversidade existente na sala de aula. Para Zerbato e Mendes (2021), a proposta possibilita pensar meios de acessibilidade ao ensino desde o planejamento, reduzindo a dependência de adaptações realizadas somente após o surgimento das dificuldades.

O DUA parte da compreensão de que não existe uma única maneira de aprender e que as barreiras podem estar presentes na própria forma como o ensino é organizado. Por essa razão, sua proposta envolve a criação de diferentes possibilidades para que os estudantes tenham acesso aos conteúdos, participem das atividades e expressem aquilo que aprenderam. Costa-Renders (2025) destaca que o DUA pode funcionar como suporte às práticas de ensino que envolvem a Educação Especial na perspectiva inclusiva, especialmente quando o planejamento considera antecipadamente as barreiras que podem dificultar a participação dos estudantes.

A diversidade presente nas salas de aula torna necessário repensar propostas pedagógicas excessivamente padronizadas. Uma atividade baseada exclusivamente na leitura de um texto, por exemplo, pode criar dificuldades desnecessárias para determinados estudantes, enquanto a utilização de imagens, recursos audiovisuais, materiais concretos ou explicações orais pode ampliar as possibilidades de compreensão. Isso não significa abandonar o currículo ou simplificar os conteúdos, mas oferecer diferentes caminhos para que os objetivos de aprendizagem possam ser alcançados. Zerbato e Mendes (2021) defendem justamente a ampliação dos meios de acesso ao ensino como uma forma de favorecer a participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Outro aspecto relevante está relacionado à possibilidade de o estudante demonstrar seus conhecimentos por diferentes meios. A avaliação e as atividades escolares não precisam estar restritas à produção escrita quando esse não for o objetivo principal da proposta. Dependendo da situação, uma apresentação oral, uma produção visual, uma atividade prática ou o uso de recursos tecnológicos podem constituir formas adequadas de expressão. Heredero, Góes e Góes (2025) destacam que o DUA está relacionado à organização de currículos flexíveis e aos princípios de engajamento, representação e ação e expressão, ampliando as possibilidades de participação dos estudantes.

A aplicação do DUA também interfere diretamente no planejamento docente. Antes de elaborar uma atividade, o professor pode analisar quais barreiras poderão surgir e pensar em diferentes alternativas para evitá-las. Essa antecipação modifica a lógica de um planejamento que prepara uma única proposta e somente depois realiza adaptações para alguns estudantes. Para Costa-Renders (2025), a utilização do DUA como suporte à prática inclusiva contribui para deslocar o olhar das limitações individuais e considerar também as barreiras produzidas pelas próprias formas de organização do ensino.

A formação dos professores é outro elemento necessário para que essa abordagem seja utilizada de maneira adequada. Conhecer os princípios do DUA é importante, mas não suficiente para garantir sua presença nas práticas pedagógicas. O professor precisa compreender como relacionar esses princípios aos objetivos curriculares, aos recursos disponíveis e às características dos estudantes com os quais trabalha.

Zerbato e Mendes (2021), ao investigarem uma proposta de formação docente baseada no DUA, identificaram possibilidades de transformação das práticas pedagógicas voltadas à participação e à aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

No cotidiano do Ensino Fundamental, o DUA pode estar presente em diferentes componentes curriculares. Em Língua Portuguesa, por exemplo, um conteúdo pode ser apresentado por meio de texto, imagens, áudio e recursos visuais; em Matemática, podem ser utilizados materiais concretos, representações gráficas e diferentes estratégias de resolução. Em Ciências e Geografia, experiências, mapas, esquemas e recursos audiovisuais podem

ampliar as formas de acesso aos conteúdos. Ramos, Luigi Junior e Zorzanello (2025) demonstram essa possibilidade ao apresentarem uma proposta de sequência didática baseada no DUA para o ensino cartográfico inclusivo.

A utilização de recursos tecnológicos também pode ampliar as possibilidades de participação, desde que esteja vinculada aos objetivos pedagógicos. Ferramentas digitais, recursos de acessibilidade, vídeos, imagens, leitores de texto e diferentes formas de apresentação das informações podem contribuir para reduzir determinadas barreiras. Silva, Lima e Silva (2024) discutem as contribuições das tecnologias digitais de informação e comunicação articuladas ao DUA, destacando seu potencial para ampliar a acessibilidade curricular e favorecer práticas inclusivas.

Entretanto, a utilização de recursos diferenciados não deve ser confundida com a simples oferta de materiais. O DUA envolve uma mudança na maneira de pensar o ensino, e não apenas a ampliação do número de recursos utilizados durante uma aula. Uma atividade com muitos materiais pode continuar sendo pouco acessível se não considerar os objetivos, as necessidades dos estudantes e as formas pelas quais eles poderão participar. Cordeiro, Souza e Paiva (2025) mostram, a partir de uma experiência pedagógica, que a articulação entre acessibilidade e DUA depende de escolhas intencionais relacionadas às condições concretas de aprendizagem.

A avaliação também precisa acompanhar essa perspectiva. Se o professor oferece diferentes caminhos para que os estudantes tenham acesso ao conteúdo, é necessário considerar também diferentes possibilidades de demonstrar o conhecimento construído.

Isso não significa reduzir os critérios de aprendizagem, mas adequar os meios utilizados para verificar o que foi aprendido. O planejamento inclusivo, portanto, precisa estabelecer uma relação coerente entre objetivos, estratégias, recursos e avaliação, evitando que a forma de avaliar se transforme em uma nova barreira para o estudante.

Outro ponto importante é compreender que o DUA não elimina a necessidade de atenção individualizada. Alguns estudantes podem continuar necessitando de recursos específicos, tecnologias assistivas, apoio especializado ou adaptações relacionadas às suas características. A proposta do DUA procura ampliar a acessibilidade para todos, mas isso não significa que

todos os estudantes responderão da mesma maneira às estratégias oferecidas. Costa-Renders (2025) reforça que o DUA deve ser compreendido como suporte às práticas inclusivas, considerando a diversidade e as barreiras presentes no contexto educacional.

A implementação dessa abordagem ainda encontra obstáculos nas escolas. A formação insuficiente, a falta de tempo para planejamento, a escassez de recursos e as condições de trabalho podem dificultar a construção de propostas diversificadas. Além disso, é necessário que a escola desenvolva uma cultura de colaboração entre professores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, equipe gestora e demais envolvidos no processo educativo. Cordeiro, Souza e Paiva (2025) evidenciam que práticas baseadas no DUA podem favorecer a acessibilidade, mas dependem de uma organização pedagógica comprometida com a participação dos estudantes.

Ao comparar as contribuições de Zerbato e Mendes (2021) e Costa-Renders (2025), percebe-se que ambas as perspectivas colocam a acessibilidade no centro da discussão sobre o DUA, embora partam de contextos e análises diferentes. Zerbato e Mendes enfatizam especialmente a formação docente e a transformação das práticas pedagógicas, enquanto

Costa-Renders amplia a discussão ao analisar o DUA como suporte às práticas de ensino relacionadas à Educação Especial. Na compreensão construída a partir dessas contribuições, entende-se que o planejamento inclusivo precisa considerar tanto a formação do professor quanto a identificação das barreiras que podem limitar a participação dos estudantes.

A aproximação entre Ramos, Luigi Junior e Zorzanello (2025) e Silva, Lima e Silva (2024) permite perceber que o DUA pode ser incorporado a situações concretas de ensino sem ficar restrito ao campo teórico. Enquanto Ramos, Luigi Junior e Zorzanello apresentam uma possibilidade de organização de sequência didática, Silva, Lima e Silva destacam o uso das tecnologias digitais como recurso para ampliar as formas de acesso ao conhecimento. Considerando essas ideias, observa-se que o DUA pode assumir diferentes configurações de acordo com o componente curricular, os recursos disponíveis e as características da turma.

As contribuições de Cordeiro, Souza e Paiva (2025) também dialogam com a perspectiva de Zerbato e Mendes (2021), principalmente ao evidenciarem

que a acessibilidade precisa fazer parte do planejamento e da prática pedagógica.

Entretanto, a experiência apresentada por Cordeiro, Souza e Paiva acrescenta uma dimensão prática à discussão, mostrando que os princípios do DUA precisam ser relacionados às situações reais encontradas pelos estudantes. A partir dessa comparação, considera-se que conhecer os princípios da abordagem é apenas uma etapa, sendo necessário transformá-los em escolhas pedagógicas coerentes com os objetivos de aprendizagem.

Por fim, a análise das referências utilizadas permite compreender que o Desenho Universal para a Aprendizagem não deve ser tratado como uma fórmula pronta para resolver todas as dificuldades encontradas na inclusão escolar. Sua principal contribuição está na possibilidade de ampliar os caminhos de acesso, participação e expressão, levando o professor a considerar a diversidade desde o início do planejamento.

No Ensino Fundamental, essa perspectiva pode favorecer práticas mais flexíveis e acessíveis, sem reduzir os objetivos curriculares ou as expectativas em relação aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Dessa maneira, a inclusão passa a ser pensada não apenas como presença na sala de aula, mas como participação efetiva e possibilidade concreta de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão bibliográfica permitiu compreender que o Desenho Universal para a Aprendizagem pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis no Ensino Fundamental. Ao considerar diferentes formas de apresentar os conteúdos, participar das atividades e demonstrar conhecimentos, o DUA amplia as possibilidades de envolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Nesse processo, o professor possui papel essencial, principalmente no planejamento das atividades e na identificação antecipada de possíveis barreiras à aprendizagem. A utilização de recursos diversificados, estratégias flexíveis e formas diferenciadas de avaliação pode favorecer a participação dos estudantes, sem reduzir os objetivos de aprendizagem estabelecidos para a turma.

Conclui-se que o DUA representa uma possibilidade importante para fortalecer a educação inclusiva, mas sua efetivação depende de formação docente, planejamento e condições adequadas de trabalho. Mais do que utilizar recursos diferenciados, é necessário repensar as práticas pedagógicas para garantir que os estudantes tenham oportunidades reais de participar, aprender e demonstrar seus conhecimentos no Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

CORDEIRO, Kelly Maia; SOUZA, Izadora Martins da Silva de; PAIVA, Carla de. **Prática pedagógica inclusiva na perspectiva da acessibilidade e do Desenho Universal para Aprendizagem**. *Educação Unisinos*, v. 29, p. 1-19, 2025. DOI: 10.4013/edu.2025.291.04.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. **Desenho Universal para Aprendizagem como suporte à prática de ensino que envolve a Educação Especial na perspectiva inclusiva: uma revisão integrativa**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 31, e0018, 2025. DOI: 10.1590/1980-54702025v31e0018.

HEREDERO, Eladio Sebastian; GÓES, Anderson Roges Teixeira; GÓES, Heliza Colaço. **Planejamento docente no contexto do Desenho Universal para Aprendizagem: fundamentos e estratégias**. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 38, n. 1, e84, 2025. DOI: 10.5902/1984686X93528.

RAMOS, Louise Christine Rodrigues; LUIGI JUNIOR, Ricardo Abrate; ZORZANELLO, Liamar Bonatti. **Desenho universal para a aprendizagem: uma proposta de sequência didática para o ensino cartográfico inclusivo**. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 38, n. 1, e28, 2025. DOI: 10.5902/1984686X86681.

SILVA, Everton Schwartz da; LIMA, Daiana Aparecida Teles Vieira de; SILVA, Sandra Salete de Camargo. **Desenho universal para a aprendizagem e as tecnologias digitais de informação e comunicação: contribuições para a educação inclusiva**. *Revista InCantare*, v. 20, n. 1, p. 1-13, 2024. DOI: 10.33871/2317417X.2024.20.1.9170.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, e233730, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147233730.

ARTETERAPIA: A INFLUÊNCIA DAS CORES E DO OLHAR HUMANO EM TRABALHOS COLETIVOS

ELAINE CRISTINA DOS SANTOS[9]

Resumo: Buscando contribuir para oferecer referências teóricas para o uso de recursos expressivos na arteterapia, nesse artigo se fala na técnica da pintura que pode ser usada de diferentes formas no meio arteterapêutico. Essa técnica é tão comum à arteterapia que se pode dizer que praticamente se confunde com ela, especialmente pelas possibilidades expressivas que comporta. A atividade de lançar as tintas sobre diferentes suportes mobiliza todo o corpo, em especial a respiração e a parte superior do corpo. E, com a mesma intensidade, mobiliza a fantasia, em função das cores, luzes, sombras e formas que vão surgindo a partir dos gestos que as mãos vão fazendo sobre a tela, tecido ou papel.

Palavras- chave: Recursos. Pintura. Função das cores

Abstract: Seeking help provide theoretical references for the use of expressive resources in art therapy; this article is spoken in painting technique that can be used in different ways in the middle art therapy. This technique is so common to art therapy can be said that almost merges with it, especially the expressive possibilities that entails. The activity of laying the ink on different substrates mobilizes the whole body, especially the respiration and upper body. And with the same intensity, it mobilizes fantasy, depending on the colors, lights, shadows and shapes that emerge from the gestures that the hands are making on the canvas, cloth or paper.

Keywords: Resources. Painting. Function of colors.

1. Introdução

Uma pintura coletiva permite refletir sobre as diferenças entre a feita sobre o solo, diferente da pintura feita sobre a parede

Nessa atividade pode haver um tema proposto a um grupo, que pode ser trabalhado com apenas um tipo de tinta (guache), ou seja, uma organização para que um grupo possa se organizar e se articular na realização da tarefa.

[9]Aluna do curso de pós- graduação Arteterapia e Educação. E-mail: elaine-cs10@hotmail.com

Este método, conta, além do desafio de pintar, outro que é o de permanecer em silencioso para concentração, percepção do gesto do outro e cuidado com o próprio gesto, dialogando e interferindo no do colega.

O processo é estimulante, pois o movimento dos braços e mãos ocupados com as tintas se intensifica na medida em que estando de pé, os participantes podem se locomover com mais agilidade diante do painel que estava a sua frente.

Pintar de pé permite olhar de frente o que está se constelando na pintura, distanciar-se das imagens, percebê-las em aspectos diferentes do que ocorre quando a pessoa se encontra presa e olhando sobre o papel que se encontra no solo.

A diferença, então, entre a pintura feita no chão, com todos sentados e voltados para uma parte única do papel, como se fosse exclusividade sua, para a pintura feita sobre a parede, com todos de pé, transitando entre si, é que se chama por uma espécie de dança dos corpos, da respiração, dos olhares e das imagens que vão se delineando e dialogando entre si sobre o papel.

A liberdade dada aos corpos e ao olhar dos participantes quando ficam de pé estimula um movimento entre as pessoas que se reflete na liberdade de interferir, completar ou sobrepor partes da pintura já feitas por outros.

2. Goethe

No século XIX o poeta Goethe se apaixonou pela questão da cor e passou 40 anos tentando terminar o que considerava sua obra máxima: um tratado sobre as cores que poria abaixo a teoria de Newton.

A principal objeção de Goethe a Newton era de que a luz branca não podia ser constituída por cores, cada uma delas mais escura que o branco. Assim ele defendia a idéia das cores serem resultado da interação da luz com a "não luz" ou a escuridão.

Porém as observações de Goethe em nada feriram a teoria de Newton, parte devido ao enorme prestígio do físico inglês, e parte porque suas explicações para os fenômenos eram muitas vezes insatisfatórias e ele não propunha nenhum método científico para provar suas teses. Sua publicação "A

teoria das cores" caiu em descrédito na comunidade científica, não despertou interesse entre os artistas e era deveras complexo para leigos.

Suas observações foram resgatadas no início do século XX pelos estudiosos da gestalt e sobre pintores modernos como Paul Klee e Kandinsky.

Atualmente, o estudo da teoria das cores nas universidades se divide em três matérias com as mesmas características que Goethe propunha para cores: a cor física (óptica física), a cor fisiológica (óptica fisiológica) e a cor química (óptica fisico-química).

Os estudos de Goethe ainda podem ser encontrados em livros de psicologia, arte e mesmo livros infanto-juvenis que apresentam ilusões de óptica.

Roda criada por Goethe em 1810

3. Psicologia e Fisiologia da Cor

Uma vez de se tratar não de uma propriedade do objeto, mas de um elemento perceptivo, a cor tem uma série de implicações na Psicologia. Dessa Forma, a percepção da cor pode causar uma série de sensações, de acordo com cada cultura, que costuma ser muito explorada pela publicidade. A cultura ocidental faz associar, por exemplo, o verde a esperança, o vermelho à fome, o púrpura ao luxo e o roxo ao luto.

A Gestalt (psicologia da forma) também se preocupou com a percepção das cores.

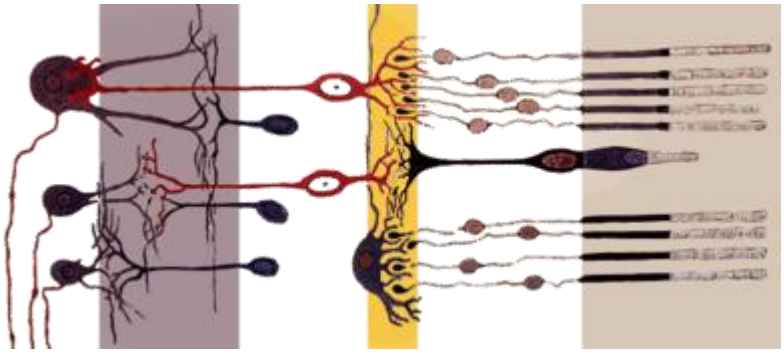
3.1 Constância da Cor

O fenômeno da constância da cor faz com que as superfícies pareçam manter aproximadamente a mesma cor sob diferentes iluminações. O sistema nervoso aparentemente extrai aquilo que é invariante sob as mudanças de iluminação. Embora a radiação luminosa mude, nossa mente mantém os padrões sob a luz branca, agrupa-os e classifica-os como se fossem sempre os mesmos.

3.2 O olho humano

A retina é composta por milhões de células altamente especializadas que captam e processam a informação visual a ser interpretada pelo cérebro. A fóvea, no centro visual do olho, é rica em **cones**, um dos dois tipos de células fotorreceptoras. O outro tipo, o **bastonete**, se espalha pelo resto da retina. Os cones, segundo a teoria tricromática (teoria de Young-Helmholtz), são responsáveis pela captação da informação luminosa vinda da luz do dia, das cores e do contraste. Os bastonetes são adaptados à luz noturna e à penumbra.

As cores percebidas pelo olho humano dividem-se em três tipos e respondem preferencialmente a comprimentos de ondas diferentes de luz. Temos cones sensíveis aos vermelhos e laranjas, aos verdes e amarelos e aos azuis e violetas. Aos primeiros se dá o nome de **R** (*red/vermelho*), aos segundos **G** (*green/verde*) e aos últimos **B** (*blue/azul*).



A estrutura celular da retina (à direita, 1 **cone** e 9 **bastonetes**; ao centro, 2 células bipolares; à esquerda, 3 axónios de células ganglionares que pertencem ao nervo óptico).

Os cones são distribuídos de forma desequilibrada sobre a retina. 94% são do tipo R (vermelhos e laranjas) e G (verdes e amarelos), enquanto apenas 6% são do tipo B (azuis e violetas. Esta aparente distorção é um equilíbrio maior, que regrediu com o tempo.

3.3 Simbologia das cores

De acordo com o site inglês, Pro Teacher (2011), há a crença de que as cores teriam diferentes efeitos psicológicos sobre as pessoas, embora isso seja uma dúvida ainda, conforme a comunidade científica. Os supostos efeitos seriam:

- Vermelho é paixão, entusiasmo, encontro entre pessoas. Estimula ações agressivas;
- Amarelo é concentração, disciplina, comunicação, ativa o intelecto. Está associado a positividade e a boa sorte;
- Laranja é equilíbrio, generosidade, entusiasmo, alegria. Além de ser atraente e aconchegante;
- Verde é esperança, abundância, cura. Estimula momentos de paz e equilíbrio. É a cor da revelação, também representa a ganância.
- Azul é purificação, expulsa energias negativas. Favorece a amabilidade, a paciência a serenidade. Estimula a busca da verdade interior;
- Lilás é a cor que tem mais influencia em emoções e humores. Também está ligada a intuição e a espiritualidade;
- Branco é purificador e transformador. Representa a perfeição e o amor divino. Estimula a imaginação e a humildade. Produz a sensação de limpeza e claridade, alem de frieza e esterilidade;
- Preto, pode ser representado como uma capa de aço, onde aquilo que está dentro não sai e aquilo que está fora não entra.
- Rosa Pode ser representado pela humildade e amizade

3.4 A função das cores

Cor é como o cérebro, interpreta os sinais eletro nervoso vindos do olho, resultantes da reemissão da luz vinda de um objeto que foi emitida por uma fonte

luminosa por meio de ondas eletromagnéticas; e que corresponde à parte do espectro eletromagnético que é visível. A Cor não é um fenômeno físico. Um mesmo comprimento de onda pode ser percebido diferentemente por diferentes pessoas, ou seja, cor é um fenômeno fisiológico, de caráter subjetivo e individual.

GOETHE passou anos trabalhando de forma intensa na obra *Da Teoria das Cores*, em que propunha uma nova teoria das cores, em oposição à teoria de Newton. Essa obra por muito tempo foi deixada de lado, em boa parte devido à maneira violenta pela qual pretende provar que Newton estava errado. Goethe fez diversas observações corretas sobre a natureza das cores, especialmente sobre o aspecto da percepção emocional e psicológica, que serão retomadas anos mais tarde pela escola da Gestalt e não ferem a teoria de Newton, mas tentou justificá-las com argumentos falaciosos. Esses argumentos fizeram-no cair em descrença na comunidade científica.

Para GOETHE, as cores são paixões e ações da luz. Na verdade, luz e cores se relacionam, embora de se tiver a necessidade de pensá-las como pertencendo à natureza em seu todo: é ela inteira que assim quer se revelar ao sentido da visão.

A cor é um meio para se exercer influência direta sobre a alma. A cor é a tecla. O olho é o martelo. A alma é o piano de inúmeras cordas. Quanto ao artista, é a mão que, com a ajuda desta ou daquela tecla, obtém da alma a "vibração certa".

Essa "vibração certa" não seria fruto apenas do domínio da técnica, já que esse pintor/autor pensa as cores a partir de uma premissa muito singular .

Para Kandinsky (1996), tanto as formas como as cores possuiriam o que ele chama de um "conteúdo intrínseco" próprio, uma capacidade de agir como estímulo psicológico. Desse modo, um triângulo suscitaria movimentos "espirituais" diferentes de um círculo. Assim como as formas, as cores também teriam um conteúdo "semântico" particular. Por fim, o referido conteúdo semântico de uma forma pode variar segundo a cor a que ela está ligada, inaugurando um cruzamento de sentidos complementares de cada cor quando conjugada com uma determinada forma.

Ao se referir ao azul, por exemplo, ele explica:

Quanto mais profundo é o azul, mais ele atrai o homem para o infinito, mais acorda nele a nostalgia da pureza e, enfim, do supra-sensorial. É a cor do

céu, tais como a imaginaram ao ouvir o som da palavra céu. O azul é a cor tipicamente celeste. (KANDINSKY , p. 74)

Ao se referir ao amarelo, como contraponto, ele explica "O amarelo... inquieta o homem, pica-o, irrita-o e mostra o caráter da força expressa na cor, força que atua finalmente sobre a alma de uma forma insolente e importuna." (KANDINSKY , p. 87).

Trabalhando com um segundo par de opostos, ele contrapõe o vermelho e o negro, explicando que "... o vermelho é ‘efervescência e ardor, ‘força imensa consciente do seu objetivo (KANDINSKY, p. 127). Por sua vez "O negro tem um som interior de vazio desprovido de possibilidades, um vazio morto, como se o Sol fosse extinto." (KANDINSKY, p. 87).

É interessante notar o modo poético e psicológico como o autor propõe o significado das cores, indicando a partir de traços idiossincráticos da própria cor seu significado simbólico. Nessa pesquisa poética sobre o espiritual na arte, Kandinsky nos oferece uma possibilidade de compreensão das cores que abrange diferentes aspectos de cada uma delas, como o "movimento da cor", seu "simbolismo", sua "temperatura", seu "som musical", e possivelmente o mais significativo de todos, seu "estado de espírito". Notem que ele está atribuindo tais qualidades às cores, alçando-as quase a uma condição de sujeitos, especialmente quando especula sobre seu "estado de espírito”. Vejamos como o autor/pintor aplica esses critérios de análise em relação ao primeiro par de cores por ele proposto.

- Amarelo:
  Movimento: o amarelo possui um movimento irradiante e excêntrico (ou seja, excêntrico, para fora do centro), representando um salto para além de todo limite, nele vemos a dispersão da força em torno de si mesma.
  Simbolismo: uma cor essencialmente material e terrestre, fascinante e extravagante, explosão de energia, desperdício das forças.
  Temperatura: a cor mais quente de todas.
  Som Musical: associada a sons extremos agudos.

Estado de Espírito: a cor da loucura e do delírio, uma explosão emocional, um acesso de fúria. Uma cor que possui uma forte intensidade e atormenta o homem.

Seguindo os mesmos critérios de análise, desta vez em relação ao azul.

- Azul:
  Movimento: o azul possui um movimento de distanciamento do homem físico, possui um movimento concêntrico (concêntrico, ou seja, em direção ao centro).
  Simbolismo: uma cor imaterial, capaz de despertar no ser humano um profundo desejo de pureza e de contato com o divino.
  Temperatura: é considerada a cor mais fria de todas.
  Som Musical: sons graves.
  Estado de Espírito: o azul traz consigo a paz e a calma, mas também detecta um estado de tristeza à medida que se escurece na direção do preto.

Desse modo, é importante que o arteterapeuta amplie seu repertório para compreender o significado das cores que aparecem, faltam ou dominam as pinturas de seus pacientes, escapando de uma tradução simplista que pode ser encontrada em livros que definem literal e estreitamente o sentido das cores. Na leitura de Kandinsky, temos um rico caminho para mergulhar nos significados das cores a partir dos elementos anímicos das próprias cores, e a partir delas, propor um diálogo com o que provocam na alma do paciente. Evidentemente, esses significados precisam ser conjugados com a perspectiva cultural do indivíduo, pois as cores, como sabemos, congregam significados advindos da experiência pessoal e coletiva.

Por fim, para GOETHE, a arteterapia não se resume a um trabalho terapêutico só expressivo, ela requer diálogo e relação com as imagens que surgem na pintura e em outras atividades. Além disso, ela pede que o indivíduo se perceba em relação à experiência vivida, no caso da pintura, às cores "escolhidas" inconscientemente, às imagens que se apresentaram por meio do material. É nesse diálogo simbólico que se promove aprofundamento psicológico em relação às imagens, de modo que seu potencial efetivamente mobiliza o

individuo não apenas pela catarse de ideias e emoções, mas simultaneamente na relação que se estabelece com o que surgiu na experiência, já que segundo Goethe "Cada olhar envolve uma observação, cada observação uma reflexão, cada reflexão uma síntese: ao olharmos atentamente para o mundo já estamos teorizando.

Conclusão

Nesse exercício de movimento e cores, aprofunda- se a intimidade entre os participantes que se ocupam da tarefa, de maneira que ao final, pode-se ver e sentir que se trata de uma pintura coletiva, e não de uma produção feita por indivíduos que pintavam em grupo.

Ao final, algo contemplativo, todos podem falar da experiência vivida, dos aspectos observados com as diferentes posturas corporais durante a pintura, e da relação com os outros e com as imagens. Ressaltar a necessidade do respeito, e por que não dizer de certo desrespeito para pintar, observando suas partes, cores, contornos do que já se fez.

A pintura do painel promove proximidade entre os alunos, na medida em que os incentiva a se conectar por meio do gesto silencioso, o objetivo como subjetivo. Permanecer em silêncio é o maior dos desafios, pois pintar um tema comum buscando a integração com o que o outro cria, sendo desafiador para aprimorar o cuidado e atenção ao outro e a si mesmo. Isto é a natureza das cores.

Referências

GOETHE, Johann Wolfgang von. Doutrina das cores. 2ª ed. São Paulo: Nova Alexandria, 1996

KANDINSKY, Wassily. Do espiritual na arte e na pintura em particular. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Psicologia e Fisiologia da cor. Light. http://proteacher.com/110017.shtm. Acessado em 08 jun 2014.

WWW.SLEDITORA.COM
WHATSAPP (11)978414455
SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM