



SL EDUCACIONAL

MARÇO DE 2025 V.7 N.3

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/03/2025



CIMESB

Formação de Professores

Revista SL Educacional

Nº 3

Março 2025

Publicação

Mensal (março)

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. 3 (2025) - São Paulo: SL
Editora, 2025 – Mensal

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

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/03/2025

Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

O ENSINO DE HISTÓRIA PARA CRIANÇAS	
ANGÉLICA ANNUNCIACÃO DA SILVA	4
IMPACTO DO AMBIENTE FAMILIAR NA ALFABETIZAÇÃO INFANTIL	
DORALINA FERREIRA NUNES ALMEIDA	13
DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE ATRAVÉS DE ATIVIDADES LÚDICAS	
ELAINE CRISTINA DOS SANTOS	29
ALFABETIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES	
ELISEANE DE CASSIA POLLO LIMA.....	41
A HISTÓRIA SOCIAL E O CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO	
EREDILAINE ARROIO RODRIGUES	54
EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA	
LUCAS DE OLIVEIRA	64
A DISPERSÃO DO POVO DA ÁFRICA	
MÉRCIA ADRIANA DA SILVA.....	72
TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA NEUROPSICOPEDAGOGIA	
PRISCILA ALVES DA COSTA.....	83
A IMPORTÂNCIA DO IMAGINÁRIO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	
ROSEMARY FERNANDES DE ALMEIDA COSTA	96
A INCLUSÃO ESCOLAR PARA INDIVÍDUOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL MEDIANTE PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	
THIENE AGUIAR KAGER	110
HISTÓRIA DA ARTE E DO TEATRO E DA EDUCAÇÃO	
VERONEIDE REZENDE DA SILVA	127
O PAPEL DA METACOGNIÇÃO NA APRENDIZAGEM	
DELMA MOTA TRINDADE	168
O USO DE MODELOS DIDÁTICOS E ANALOGIAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA	
CAROLINA ALVES CARDOSO SIQUEIRA	181
O PAPEL DA PSICOPEDAGOGIA NO ENSINO DE HABILIDADES MATEMÁTICAS	
GLAUCIA THIEGHE MARTINS.....	189
NEURODESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	
ADERLANDIA MARIA AMARO DOS SANTOS	201
REFLEXÕES SOBRE LÍNGUA E ESCRITA NA ATUALIDADE	
LUCAS BISSOLATI COSTA	213
ALFABETIZAÇÃO SEM BARREIRAS	
RITA DE CASSIA SÃO JOSÉ	225
O PAPEL DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
VITOR HUGO CONCEIÇÃO.....	233
NEUROPSICOPEDAGOGIA E ACESSIBILIDADE	
DILMA COSTA ROZANTE	243
A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	
FABIANO DA SILVA PINTO	255
USO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA A LEITURA E ESCRITA	
JOANA DE OLIVEIRA STRAIOTO	261
A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA ESCOLA: CAMINHOS POSSÍVEIS E REFLEXÕES NECESSÁRIAS	
LILIANE NASCIMENTO LICIARDO	272
O LÚDICO, O BRINQUEDO E A CRIANÇA	
DANIELA SANTOS ELIAS.....	278
AÇÕES DE ALGUNS PROFESSORES ALFABETIZADORES QUE CONTRIBUAM PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	
DAYANE CRISTINA DA SILVA	288
A CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DO RACIOCÍNIO MATEMÁTICO	
KARINA RODRIGUES MEDEIROS	299
ARTE E EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO SOCIOCULTURAL	
NEIDE CASTRO SLOVAK	306
OS NATIVOS DIGITAIS	
LUANA CRUZ BISPO.....	313

SUMÁRIO

IMPACTO DOS TRANSTORNOS DE APRENDIZADO NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS TATIANA COSTA DA ROCHA VICENTIN.....	326
PROJETO DE INTERVENÇÃO ANA CAROLINA RECACHO DE OLIVEIRA	340
CURRÍCULO E ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA RENATA PEREIRA CARDOSO DE TOLEDO.....	353
CRIE MAIS SITUAÇÕES DE ORALIDADE, AFASTANDO-AS DA LÍNGUA PORTUGUESA MAGDA ARAÚJO NOVAES DE OLIVEIRA	359
O PAPEL DA AVALIAÇÃO NO TRABALHO PEDAGÓGICO: UMA SÍNTESE DO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO, DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO ANDRÉ PEREIRA MAZINI	368
O BARROCO BRASILEIRO RITA DE CASSIA SOUZA.....	378
ESTUDANDO A ESCOLA DA PONTE IDALIZE CAMARGO MAEDA	387
A PRÁTICA DE JOGOS COMO AUXÍLIO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL REGINA GOMES DE JESUS CALEGARI	414
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA NA INFÂNCIA DE CRIANÇAS AUTISTAS TATIANA MARIA DA SILVA ALVES MOREIRA.....	442
O PAPEL DOS JOGOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM GRAZIELE VASCONCELOS DOS SANTOS	453
INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS, DIVERSIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS HUMANIZADAS CLAUDINEI DE SOUZA SANTOS	460
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO LEITORA ESTELITA MARIA DA CUNHA VOLPONI.....	468
CARACTERÍSTICAS DA POESIA CONCRETA EM TEXTOS DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO FERNANDA DE CÁSSIA DA SILVA.....	475
A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA DE FREIRE PARA A FORMAÇÃO DO DOCENTE: AGENTE QUE ENSINA E APRENDE CLAUDIA CORDEIRO GONÇALVES.....	489

O ENSINO DE HISTÓRIA PARA CRIANÇAS

ANGÉLICA ANNUNCIÇÃO DA SILVA

RESUMO

Escolas, sejam elas de Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Médio, têm sua parcela de responsabilidade na formação humanista dos alunos. Como nos diz Eric Hobsbawm (apud PINSKY e PINSKY, 2010, p. 19), “ser membro da comunidade humana é situar-se com relação a seu passado”, e este passado nada mais é que “uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e padrões da sociedade”. A escola deve se aproximar do patrimônio cultural da humanidade, e é papel do professor fazer a articulação entre esse patrimônio e o universo cultural do aluno.

Palavras-chave: Escola; Criança; Ensino de História.

É fato que o homem civilizado tem causado alguns males para o planeta, como: destruir a natureza, matar, deixar um terço da população mundial com fome (PINSKY e PINSKY, 2010), queimar índios por aí afora, dentre outras coisas; mas também é verdade que o homem escreve poesia, peças de teatro, romances etc. Estamos falando de cultura, cultura produzida pelo homem, e o professor tem a função de mostrar isso às crianças. É importante que elas saibam que, graças a essa cultura, temos roupas para nos vestir, somos capazes de construir casas e temos capacidade de nos defendermos, ainda que não tenhamos garras como um leão, ou bico como algum outro animal.

Quando o professor aborda temas históricos com as crianças, ele precisa fazer com que elas se percebam enquanto sujeitos históricos. Para que isso ocorra, eles precisam se dar conta dos esforços que nossos antepassados fizeram para que pudéssemos estar aqui hoje (PINSKY e PINSKY, 2010). Um país em que a educação é de qualidade, que tem o ser humano e suas realizações como eixo central, pode dar um salto qualitativo enquanto nação.

Assim, fica claro que, se o professor quer trabalhar Datas Comemorativas com as crianças, ele deve se lembrar de que ele “[...] é o elemento que estabelece a intermediação entre o patrimônio cultural da humanidade e a cultura do educando. É necessário que ele conheça, da melhor forma possível, tanto um

quanto o outro” (PINSKY e PINSKY, 2010, p. 23). Ou seja, o professor deve estabelecer uma relação entre o passado e o presente, abordar questões sociais e culturais que fazem parte da nossa vida. Temas como desigualdades sociais, raciais, diferenças culturais entre outras coisas, promovendo assim uma educação para a cidadania.

No caso do Ensino Fundamental ou Médio, a incumbência de trabalhar a educação para a cidadania acaba sendo do professor de História e Geografia. Entretanto, quando falamos em Educação Infantil, ela passa a ser responsabilidade de todos os professores. Infelizmente, não podemos garantir um efeito significativo com esse trabalho, pois o professor na escola ensina “democracia, solidariedade, igualdade e honestidade”, enquanto que, em casa, eles veem todos os dias na televisão “esses valores serem espezinhados pelos adultos. Clamar por cidadania em uma sociedade individualista [...] é uma tarefa extremamente difícil, que demandaria mudanças consideráveis” (PERRENOUD, 2011, p. 124), não só nas práticas dos professores, mas no sistema educacional como um todo.

De acordo com Audigier (2008, apud PERRENOUD, 2011, p. 124), “cidadania é, primeiramente, um status de direito público, e o objetivo da educação para a cidadania é fornecer os meios para assumir esse status, o que supõe o exercício de direitos e o cumprimento das obrigações”.

A Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 22 diz que a educação básica deve: “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Notamos aí que os conteúdos, estratégias de trabalho e intervenção dos professores estão todos pautados por esse princípio maior, que estabelece uma relação entre a prática social do aluno, formação para a cidadania e mundo do trabalho (KARNAL, 2010). Isso significa que a escola precisa assegurar não a fixação de conteúdos, mas a articulação entre conhecimento, competências e valores.

A respeito de propostas curriculares mais atuais, que têm mais chances de promover nas crianças aprendizados significativos, Bezerra (2010) nos diz que estas:

constroem a trama expositiva procurando envolver o aluno por meio da problematização dos temas, de sua abordagem, da relação necessária com o mundo cultural do aluno; as atividades constituem o cerne do trabalho pedagógico apresentado, pensado sempre do ponto de vista da construção de um conhecimento escolar significativo (p. 41).

Sabemos que a aprendizagem significativa só se dá quando existe a relação ou aproximação do que o aluno já conhece com o objeto de conhecimento

(AUSUBEL, 1968). Também conhecido como “*conhecimento prévio*”, é ele que vai dar condições para que o aluno estabeleça novas relações e, conseqüentemente, adquira novos conhecimentos. Assim, o autor nos diz o seguinte:

Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fato isolado mais importante que informação na aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie isso nos seus ensinamentos. (p. 31)

Ainda nessa direção, é importante destacar que a articulação entre a história vivida pela criança e os conteúdos apresentados pelo professor requer planejamento e capacidade de fazer um diagnóstico da realidade de onde se parte (BEZERRA, 2010), e as interações com os conteúdos para se chegar ao objetivo almejado.

É sabido que, na Educação Infantil, é por meio do objeto de conhecimento “Natureza e Sociedade” que se explora, com a criança, conhecimentos de mundo e dela mesma. E é justamente por aí que se adentram também conhecimentos de História, introduzidos na maioria das vezes por meio de Datas Comemorativas.

Entretanto, é preciso que fique claro que ensinar História para crianças é estimulá-las a descobrirem e refletirem, primeiramente, informações sobre sua própria história (TONHOLO, 2013). Quando trazemos a informação pronta e acabada, estamos contribuindo para a formação de seres passivos no que diz respeito ao conhecimento e, se quisermos que essas crianças sejam participantes na sociedade, precisamos oportunizar que elas entendam os processos do conhecimento. As crianças devem, dentre outras coisas:

estabelecer relações, construir noções de diferenças e semelhanças, de continuidade e permanência. Comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência os conceitos de simultaneidade e tempo/espço (Höfling, 2003, p. 181).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, em seu Artigo 29, diz que “A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” É justamente nessa etapa que a criança começa a construir-se enquanto sujeito. Ela constrói diferentes linguagens e estabelece relações com os objetos de conhecimento que são: Movimento, Música, Artes

Visuais, Natureza e Sociedade, Linguagem Oral e Escrita e Matemática (RCNEI, 1998).

As crianças devem, sim, estudar História na Educação Infantil, mesmo não sendo alfabetizadas, porém, vivenciando experiências de forma lúdica, e interagindo com o meio natural e social. Dessa maneira, elas se apropriam de conhecimentos sobre o mundo, procurando respostas aos seus questionamentos (TONHOLO, 2013).

Temáticas históricas na Educação Infantil, podem

[...]buscar identificar as relações sociais de grupos locais, regionais, nacionais e de outros povos; perceber as diferenças e semelhanças, os conflitos/contradições e as solidariedades, igualdades e desigualdades existentes nas sociedades [...] (Bezerra, 2010, p. 44)

Há escolas que justificam o trabalho com Datas Comemorativas, dizendo que estas possibilitam o conhecimento de diferentes culturas. Pois bem, de acordo com Bezerra (2010, p. 46), “cultura não é apenas um conjunto manifestações artísticas. Envolve as formas de organização do trabalho, da casa, da família, do cotidiano das pessoas, dos ritos das religiões, etc.”.

No que diz respeito à cidadania, o trabalho com temas históricos na escola pode levar ao aprendizado e/ou aprimoramento de atitudes e valores necessários para o exercício da cidadania, além da valorização de si mesmo, respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas, políticas entre outras coisas.

Para as crianças, o conhecimento histórico se intensifica a partir do estudo de temáticas que façam sentido para as mesmas. Zamboni diz que “a reconstrução do passado é inteligível quando situado no universo conhecido pelo aluno e diretamente relacionado a seus interesses” (2002, p. 73). Partindo desta afirmação, o trabalho com Datas Comemorativas faria todo o sentido, já que elas partem do que é próximo a crianças. Entretanto, o que precisamos saber é se um trabalho, que parte de particular para o geral, alcança aprendizagens significativas.

O ensino de História permite uma melhor compreensão do mundo e faz parte do processo de formação do cidadão “ajudando-o a perceber, à luz do passado, os elementos em jogo atualmente, atinentes à política, à economia, à demografia ou à cultura, podendo assim ter uma opinião formada” (PERRENOUD, 2011, p. 110). Porém, esta concepção do ensino de História está longe de ser a dominante nas instituições de ensino, nem todos os professores aderem a ela, mesmo quando constam do currículo formal. Alguns acreditam até que, se o foco

fosse a educação para a cidadania, ela (a História) perderia toda sua confiabilidade científica.

CULTURA ESCOLAR E TRADIÇÃO INVENTADA

O que é Cultura escolar?

No que diz respeito à Cultura Escolar, já que também existem escolas que argumentam que trabalham determinadas datas porque sempre foi assim, é necessário ressaltar que:

embora cultura escolar não seja um conceito simples de delimitar, considera-se que, na escola, foram sendo historicamente construídas normas e práticas definidoras dos conhecimentos que seriam ensinados e dos valores e comportamentos que seriam inculcados, gerando o que se pode chamar de cultura escolar. Conhecimentos, valores e comportamentos que, embora tenham assumido uma expressão peculiar na escola, e, principalmente, em cada disciplina escolar, são produtos e processos relacionados com as lutas e os embates da sociedade que os produziu e foi também produzida nessa e por essa escola. (DANIEL; MENEGAZZO; PESSANHA, 2004)

No início de sua história, a cultura escolar era exatamente igual à cultura da população. Porém, aos poucos, com a criação dos grupos escolares que chegaram para substituir as escolas isoladas, houve algumas mudanças, não só quanto ao espaço físico, mas, principalmente no que se refere à sensibilidade, linguagem, comportamentos e costumes, as escolas se tornaram espaços de construção da cultura escolar (FARIA FILHO, 1996). Entretanto, a mesma não se articulava ao conhecimento, mas pretendia criar uma instituição ordenadora da vida social.

Estamos falando do ano de 1930, década em que foram inaugurados ministérios, institutos, órgãos, leis orgânicas que tiveram a função de evidenciar um discurso a fim de convencer as pessoas de que se estava fazendo a revolução e a civilização do Brasil (CARVALHO e NUNES, 1990).

A promulgação de tais leis, decretos e outros instrumentos legais, com o intuito de organizar a educação brasileira, a inclusão de algumas disciplinas, e a mudança de direção que se deu a outras, nada mais foi do que uma tentativa de ordenação, de ajustar os indivíduos (alunos) na direção que o movimento vitorioso de 1930 escolheu (DANIEL; MENEGAZZO; PESSANHA, 2004).

Williams (1992) entende que a palavra “cultura” tem dois sentidos. O primeiro diz respeito ao modo de vida e sistema de significações de um determinado grupo; o segundo sentido, mais especializado, trata da produção intelectual e práticas como arte, linguagem, filosofia, moda publicidade entre outros. Já Certeau (1998) identifica cultura como as práticas, maneiras de fazer das pessoas comuns. Geertz (1978) analisa cultura como um conjunto de significados, expectativas e comportamentos convergentes ou divergentes que um grupo de pessoas constrói e compartilha socialmente.

Certeau (1998) analisa cultura como as práticas das pessoas comuns, as maneiras de fazer que, predominantes na vida social, não aparecem muitas vezes senão a título de resistência ou inércia em relação ao desenvolvimento da produção sociocultural; uma ciência prática do singular que faz dos espaços público e privado um lugar de vida possível. Um pouco mais explícito, Geertz (1978) considera cultura o tecido de significados, expectativas e comportamentos, discrepantes ou semelhantes, que um grupo humano compartilha e constrói socialmente. Viñao-Frago define cultura como um

[...] mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha o indivíduo humano, tão-somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz (*apud* ESCOLANO, 1998, p. 168).

Todos esses autores entendem cultura não só como produto, mas também como processo que dá significado às práticas humanas. Esse tipo de concepção nos permite ampliar a visão sobre os bens culturais e seus modos de reprodução (DANIEL; MENEGAZZO; PESSANHA, 2004). É preciso superar visões limitadoras que só entendem como cultura a chamada erudita, em detrimento de outros modos de expressão (MENEGAZZO, 2001).

Considerando que a escola se tornou lugar de transmissão de saberes, símbolos e valores, ela é sempre analisada como lugar de cultura, de reprodução dos valores da sociedade. Na mesma direção, Antônio Cândido (1971) sugere que:

“[...] a própria vida interna da escola [...] reelabora, segundo a sua dinâmica interna, as normas, valores, práticas comunitárias, dando-lhes uma coloração nova, mas nem por isso alheia ao encadeamento geral da sociedade [...]” (p. 128).

Fica claro então que a especificidade na vida da escola nos leva a considerar a existência de uma cultura escolar. Entretanto, o uso dessa expressão não significa que ela está desvinculada ou contrária a cultura da sociedade que a produziu e por ela foi produzida (DANIEL; MENEGAZZO; PESSANHA, 2004). Porém, o fato é que, nesse espaço, foram sendo constituídas normas e práticas

que por sua vez definiam valores e comportamentos impostos além dos conhecimentos que deveriam ser ensinados, isso é a cultura escolar. Assim, para escolas que constroem seu currículo em torno de Datas Comemorativas, é fundamental que tomem cuidado para não caírem na armadilha de transmitir símbolos e valores da sociedade em detrimento da cultura que as crianças trazem consigo.

Para Daniel, Menegazzo e Pessanha (2004), se quisermos fazer uma análise da cultura escolar, será necessário analisar os conhecimentos que a sociedade almejava ensinar, porém dificilmente encontraremos tais informações em relatórios, atas e boletins. Devemos procurar em registros menos formais, como cadernos, provas, livros, planos de ensino e outros materiais didáticos.

Conforme a pesquisadora, ressalta-se aqui a importância do ensino de História nessa fase em que as crianças estão construindo sua identidade, e crescendo enquanto indivíduos pertencentes a uma sociedade. Porém, esses momentos não podem ser vazios de significado para as crianças. Por conseguinte, entende-se que esta temática deveria ocupar lugar de destaque nas práticas pedagógicas, sendo discutida e estudada no âmbito da Educação Infantil.

Tradição Inventada

Para Ostetto (2000), as comemorações se mostram obrigatórias em grande parte das escolas. Assim, os professores se veem repetindo o mesmo tipo de atividade durante muitos anos. Por conseguinte, o que a princípio tinha por objetivo a aprendizagem, acaba se tornando um momento tedioso, que não enriquece o repertório cultural das crianças. Nota-se, assim, que as Datas Comemorativas nas escolas se mostram como uma tradição inventada.

Segundo Maia (2017), tradições são acontecimentos que pertencem ao passado, porém não foram esquecidos, já que são recordados, alimentados e vividos o tempo todo por um grupo dominante que assim determinou. Entretanto, por não estarem mais presentes na cultura e identidade das pessoas, estes fatos, ideias e histórias acabam sendo esquecidas. E, de acordo com Hobsbawm (2012, p. 9) compreende-se por tradição inventada um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado.

Ainda na mesma direção, Hobsbawm (2012, p. 10) reconhece que “são reações a situações novas que ou assumem a forma de referência a situações

anteriores, ou estabelecem seu próprio passado através da repetição quase que obrigatória”. A consequência disso, em sala de aula, são atividades frequentemente sem significado para as crianças, porque, de acordo com Maia (2011), na maioria das vezes, não existe a preocupação por parte da escola em promover reflexões ou debates a fim de identificar ou não a necessidade de determinadas datas fazerem parte do currículo escolar.

Segundo a autora acima citada, a tradição inventada é identificada na escola quando ainda que diversificando os desenhos a serem pintados, as músicas dançadas ou cantadas pelas crianças e os “presentinhos” entregues aos pais, “o costume se repete, assim como um ritual, uma tradição” (VIEIRA e OSTETTO, 2018, p. 10).

Referências Bibliográficas

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro. **História na sala da aula**: conceitos, práticas e propostas. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

HOBBSAWM, Eric. Introdução: a invenção das tradições. In HOBBSAWM, Eric J. RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

MAIA, Marta Nidia V. G. **Educação Infantil**: com quantas datas se faz um currículo? 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, 2011.

OSTETTO, L. E. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**. 10. ed. Campinas/SP: Papirus, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** Porto Alegre: Penso, 2013

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro. **História nasala da aula: conceitos, práticas e propostas**.5ed. São Paulo: Contexto, 2010.

IMPACTO DO AMBIENTE FAMILIAR NA ALFABETIZAÇÃO INFANTIL

DORALINA FERREIRA NUNES ALMEIDA

Resumo

Este estudo investiga a importância do ambiente familiar no processo de alfabetização infantil e no desenvolvimento acadêmico e emocional das crianças. Através da análise de teorias psicopedagógicas, como as de Piaget, Vygotsky e Bronfenbrenner, discute-se a relevância do suporte oferecido pela família, destacando-se as práticas de estímulo à leitura, o apoio afetivo e o valor atribuído à educação no contexto familiar. A pesquisa também aborda a influência de fatores socioeconômicos e culturais, analisando como eles podem impactar a disponibilidade de recursos e o engajamento dos pais na educação dos filhos, com implicações diretas para o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: ambiente familiar, alfabetização infantil, desenvolvimento emocional, apoio educacional, fatores socioeconômicos.

Introdução

A alfabetização é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento integral de uma criança, servindo como porta de entrada para o conhecimento, a autonomia e a compreensão do mundo ao seu redor. Desde os primeiros anos de vida, os estímulos e experiências oferecidos pelo ambiente familiar desempenham um papel crucial na formação de habilidades de leitura, escrita e interpretação. O desenvolvimento dessas competências, no entanto, vai muito além do ensino formal encontrado no ambiente escolar; ele é profundamente influenciado pela estrutura, valores e práticas estabelecidas dentro do lar, onde a criança realiza suas primeiras interações sociais e adquire suas percepções iniciais sobre o aprendizado. Dessa forma, o ambiente familiar é amplamente reconhecido como um espaço essencial de incentivo à alfabetização e ao

desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais que sustentam o aprendizado ao longo da vida.

As interações familiares são responsáveis por promover um ambiente rico em estímulos que despertam a curiosidade e o interesse pelo aprendizado. Desde a leitura compartilhada de livros infantis até as conversas diárias que ampliam o vocabulário e incentivam a comunicação, os pais e responsáveis têm a oportunidade de agir como mediadores ativos no desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças. Em especial, a leitura em voz alta e o contato precoce com materiais escritos são práticas que demonstram o valor do aprendizado e da comunicação, fornecendo à criança modelos comportamentais e exemplos concretos de como o conhecimento é construído e utilizado no cotidiano. Essas experiências iniciais moldam a disposição da criança para a aprendizagem formal e incentivam uma relação positiva com o ambiente escolar.

Ademais, a importância do envolvimento dos pais vai além da instrução direta. As atitudes e valores transmitidos no ambiente familiar, muitas vezes de forma implícita, exercem uma influência significativa sobre a formação da personalidade e do comportamento escolar da criança. Estudos indicam que o interesse dos pais pela educação dos filhos e o investimento em práticas de apoio ao aprendizado se traduzem em ganhos significativos no desenvolvimento acadêmico e na autoestima dos alunos. Quando a criança percebe que seus pais valorizam a educação e o conhecimento, ela tende a internalizar esses valores, desenvolvendo um compromisso pessoal com o aprendizado e uma motivação intrínseca que a impulsiona na trajetória escolar.

As bases teóricas que sustentam a relevância do ambiente familiar para o desenvolvimento infantil são amplamente abordadas nas pesquisas de psicólogos e pedagogos, como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Urie Bronfenbrenner. Piaget, por exemplo, discute as fases de desenvolvimento cognitivo e aponta que as crianças aprendem melhor quando os estímulos são adequados ao seu nível de compreensão, o que implica na importância da mediação dos pais em atividades apropriadas a cada etapa de crescimento. Vygotsky, por outro lado, destaca a importância do contexto social e das interações com pessoas mais experientes, como os pais e cuidadores, para a aquisição do conhecimento, pois essas relações proporcionam a Zona de Desenvolvimento Proximal, na qual a criança consegue resolver problemas e

aprender com o apoio de outros. Já Bronfenbrenner aborda a ideia do desenvolvimento como um processo sistêmico, onde o ambiente familiar é uma das principais influências no desenvolvimento da criança dentro de um ecossistema social mais amplo.

É importante reconhecer que o ambiente familiar não exerce influência apenas nos aspectos cognitivos e acadêmicos, mas também desempenha um papel central no desenvolvimento emocional e comportamental das crianças. Quando os pais proporcionam um ambiente afetivo seguro e estável, as crianças tendem a desenvolver uma autoconfiança maior e uma resiliência emocional que facilitam a adaptação aos desafios escolares. Esse ambiente positivo é fundamental para que a criança se sinta segura em explorar novas experiências e em enfrentar os desafios que fazem parte do processo de alfabetização. A autoestima e a segurança emocional, cultivadas no contexto familiar, são fundamentais para que a criança enfrente as dificuldades escolares com mais disposição, pois sabe que conta com o suporte de sua família.

Ainda assim, vale ressaltar que nem todas as famílias dispõem dos mesmos recursos e oportunidades para oferecer um ambiente educacional enriquecedor. Fatores socioeconômicos, culturais e contextuais podem influenciar a disponibilidade de materiais didáticos, o tempo que os pais têm para dedicar aos filhos e o acesso a atividades culturais e educativas. Em muitos casos, pais em situação de vulnerabilidade social enfrentam dificuldades para proporcionar as mesmas condições de estímulo e apoio que outras famílias, o que pode impactar o desenvolvimento acadêmico das crianças. No entanto, mesmo em contextos desafiadores, a valorização da educação e o incentivo ao aprendizado, por meio de práticas simples, como conversas diárias e o interesse genuíno pelo desempenho escolar dos filhos, podem mitigar alguns dos efeitos das limitações estruturais e gerar um impacto positivo no aprendizado.

Ao longo deste trabalho, busca-se analisar de forma aprofundada o papel do ambiente familiar na alfabetização e no desenvolvimento das crianças, considerando não apenas a mediação direta dos pais no aprendizado, mas também o impacto dos valores, práticas e contextos socioeconômicos que caracterizam cada família.

Papel dos pais na alfabetização

A alfabetização é um processo complexo e essencial na formação dos indivíduos, sendo reconhecida como um direito fundamental. A atuação dos pais, portanto, tem um papel decisivo nesse processo, dado que a família representa o primeiro contato da criança com o mundo da leitura e da escrita. Para entender o impacto da família na alfabetização infantil, é preciso considerar a perspectiva de Vygotsky (1998), que ressalta a importância das interações sociais para o desenvolvimento cognitivo. De acordo com Vygotsky, o ambiente familiar fornece uma zona de desenvolvimento proximal que favorece a aprendizagem, pois as crianças são expostas a estímulos que as desafiam a superar suas capacidades iniciais com a ajuda de adultos. Além disso, estudos apontam que o estímulo à leitura e à escrita no ambiente doméstico ajuda a desenvolver habilidades linguísticas e cognitivas essenciais para o início da escolaridade formal (SMITH, 2013).

Em complemento à visão de Vygotsky, Piaget (1971) argumenta que a alfabetização não é apenas a aquisição de habilidades técnicas, mas uma transformação cognitiva profunda. Assim, a maneira como os pais interagem com seus filhos no contexto da leitura e da escrita influencia significativamente o desenvolvimento dessas capacidades. Segundo pesquisa realizada por Scarpa (2006), pais que leem para seus filhos e promovem atividades lúdicas relacionadas à linguagem têm filhos com maior facilidade de adaptação ao ambiente escolar e maior interesse pela leitura. Essa interação no ambiente doméstico proporciona um espaço de estímulo que fortalece a conexão entre o aprendizado formal da escola e o aprendizado informal da casa. Os dados indicam que, quando os pais demonstram interesse em atividades relacionadas ao letramento, as crianças tendem a associar a leitura e a escrita a experiências prazerosas e positivas, o que potencializa a aprendizagem.

Por outro lado, Bronfenbrenner (1996) aborda o conceito de sistemas ecológicos, nos quais a família ocupa o microssistema fundamental para o desenvolvimento infantil. Segundo Bronfenbrenner, o envolvimento dos pais na educação inicial dos filhos influencia a formação de atitudes, comportamentos e percepções que são fundamentais no processo de alfabetização. Nesse sentido, é relevante destacar que o apoio emocional oferecido pelos pais também desempenha um papel crucial. Como indicado por Oliveira (2010), a alfabetização não depende

apenas de estímulos cognitivos, mas também de um ambiente afetivo positivo, em que a criança se sente segura para explorar e cometer erros. O estudo de Oliveira (2010) reforça que, em ambientes onde há incentivo ao aprendizado e compreensão por parte dos pais, as crianças apresentam menor ansiedade e mais autoconfiança em relação às suas habilidades, fatores que se mostram determinantes para o sucesso escolar.

Outro aspecto importante, segundo Soares (2003), é a consciência fonológica, que está intimamente relacionada à alfabetização e pode ser desenvolvida em casa com atividades simples. O desenvolvimento da consciência fonológica permite que a criança compreenda os sons da língua, facilitando a relação entre o som e a escrita. Pais que realizam jogos de rimas, cantigas e leituras de histórias em voz alta promovem esse desenvolvimento antes mesmo de o ensino formal se iniciar. Estudos de Moraes (1999) evidenciam que crianças que possuem essa habilidade tendem a apresentar menos dificuldades na fase inicial da alfabetização, pois já compreendem a estrutura da linguagem. A prática de leitura em voz alta é apontada por Moraes como uma técnica eficaz e acessível para as famílias, independentemente do nível de escolaridade dos pais, demonstrando que a alfabetização não é um processo restrito ao ambiente escolar.

Além dos aspectos cognitivos, estudos também mostram a relevância do modelo de leitura que os pais representam para os filhos. Conforme Tardif (2002), quando os pais demonstram o hábito de ler e valorizar a leitura em sua rotina, as crianças são mais propensas a imitar esse comportamento. A teoria do aprendizado social de Bandura (1977) corrobora essa ideia, ao afirmar que as crianças aprendem comportamentos por meio da observação e da imitação de figuras de referência, como os pais. Dessa forma, um ambiente doméstico em que os livros estão presentes e acessíveis, e onde os pais praticam a leitura, cria um cenário favorável para a formação do hábito de ler nas crianças. A pesquisa de Nogueira (2015) identifica que famílias que possuem o hábito de ler juntas desenvolvem, além das habilidades de leitura, uma relação mais próxima e significativa entre pais e filhos, evidenciando o impacto das práticas de letramento familiar.

É fundamental reconhecer, contudo, que a participação dos pais na alfabetização também está sujeita a desafios e desigualdades. Em contextos de

vulnerabilidade social, muitas famílias enfrentam dificuldades em oferecer um ambiente alfabetizador, seja pela falta de tempo, de recursos ou de conhecimento sobre a importância desse processo. Soares (2004) aponta que a alfabetização em casa pode ser dificultada por condições socioeconômicas desfavoráveis, que limitam o acesso a materiais como livros e jogos educativos, além da sobrecarga de trabalho dos pais. Entretanto, mesmo nesses contextos, a simples valorização do aprendizado e o incentivo ao estudo em casa, conforme apontado por Cunha (2008), podem contribuir para a formação do gosto pela leitura e a motivação para aprender.

Diante disso, o papel dos pais na alfabetização é um fator essencial que contribui para a formação inicial da criança e para sua trajetória educacional. A base proporcionada pela família ao estimular a leitura e a escrita cria um vínculo com o saber que vai além das exigências escolares e promove a autonomia intelectual da criança. Como indicam os estudos, a família é o primeiro agente de socialização e letramento, e o envolvimento parental no processo de alfabetização deve ser incentivado, pois é a partir dessas experiências iniciais que a criança desenvolve sua relação com a leitura, a escrita e o conhecimento.

Efeitos do ambiente familiar no aprendizado

O ambiente familiar desempenha um papel crucial no processo de aprendizado dos indivíduos, pois é nesse contexto que se iniciam as primeiras interações sociais e, conseqüentemente, as primeiras trocas de conhecimento e valores. Segundo Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento humano é influenciado por diversos sistemas inter-relacionados, sendo o microssistema, composto pela família, o mais próximo e influente para a formação das competências iniciais da criança. Bronfenbrenner destaca que a qualidade das interações familiares, assim como os valores e práticas transmitidos pelos pais, têm um impacto direto no desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais das crianças. Por meio de atividades diárias e de interações afetivas, os pais moldam as primeiras percepções e atitudes dos filhos em relação ao aprendizado, o que pode fortalecer ou, em alguns casos, dificultar o desempenho escolar e a motivação para o estudo. Essa influência inicial é reforçada pelo estudo de Carvalho (2011), que indica que as crianças cujos pais demonstram apoio e

incentivo apresentam maior predisposição para enfrentar os desafios escolares, revelando uma conexão entre o ambiente emocional seguro e o desenvolvimento cognitivo.

As interações familiares são, portanto, fundamentais para o aprendizado, como aponta Vygotsky (1998), que enfatiza o papel das interações sociais na construção do conhecimento. Para Vygotsky, o aprendizado ocorre na zona de desenvolvimento proximal, onde a criança é estimulada por um adulto ou colega mais experiente a realizar tarefas além de sua capacidade autônoma. No contexto familiar, os pais e familiares mais próximos atuam como mediadores, proporcionando apoio e orientação nas atividades de aprendizagem, o que permite que a criança desenvolva novas habilidades. Esse ambiente de apoio é crucial para o desenvolvimento de competências como a leitura, a escrita e o pensamento crítico, sendo a participação ativa dos pais nas atividades educativas de seus filhos uma das variáveis mais significativas para o desempenho acadêmico, segundo pesquisa de Soares (2004). A presença de livros, a prática de leitura em conjunto e a participação dos pais em atividades escolares são algumas das práticas que contribuem para o sucesso acadêmico das crianças, favorecendo a aquisição de habilidades linguísticas e cognitivas desde a infância.

A influência do ambiente familiar no aprendizado também está relacionada ao nível de instrução e aos valores culturais que os pais possuem. Conforme dados de Nogueira (2015), pais que possuem maior escolaridade tendem a adotar práticas de letramento que expõem as crianças a conteúdos ricos e diversificados, estimulando a curiosidade e o desejo de aprender. Esses pais, em geral, também possuem expectativas mais elevadas em relação ao desempenho acadêmico de seus filhos, o que contribui para que as crianças desenvolvam uma autoimagem positiva e confiem em suas capacidades intelectuais. A pesquisa de Tardif (2002) evidencia que crianças de famílias em que o aprendizado é valorizado tendem a apresentar maior interesse e engajamento com os estudos, revelando a importância de um ambiente familiar que incentiva a busca pelo conhecimento. Entretanto, Tardif (2002) também destaca que essa influência pode variar conforme o contexto socioeconômico, pois famílias em situações de vulnerabilidade social frequentemente enfrentam

dificuldades para proporcionar um ambiente alfabetizador, o que pode limitar as oportunidades de aprendizado e reduzir o desempenho escolar.

Além disso, o suporte emocional oferecido pela família tem grande impacto no aprendizado das crianças, como indicam estudos de Oliveira (2010). A criação de um ambiente familiar acolhedor e estável contribui para o desenvolvimento da autoestima e da resiliência dos filhos, características fundamentais para o sucesso acadêmico e a adaptação ao ambiente escolar. Oliveira (2010) argumenta que crianças que recebem apoio emocional dos pais, especialmente em momentos de dificuldade acadêmica, demonstram maior capacidade de enfrentar obstáculos e lidar com o estresse escolar. O suporte emocional ajuda a criar uma base de segurança a partir da qual a criança pode explorar novos conhecimentos, enquanto a falta de apoio pode resultar em baixa autoestima e desmotivação para o aprendizado. A estabilidade familiar, portanto, não apenas reforça a capacidade de aprendizagem da criança, mas também permite que ela enfrente os desafios com confiança, fator que se mostra essencial ao longo de toda a trajetória escolar.

Os efeitos do ambiente familiar no aprendizado também são percebidos nas práticas de disciplina e nas regras que regem o convívio familiar. Segundo Piaget (1971), a disciplina familiar baseada em regras justas e na comunicação clara contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade de compreensão das normas sociais. A partir dessas interações com os pais, as crianças aprendem a lidar com limites e a respeitar as regras, o que se reflete em um comportamento mais adequado no ambiente escolar e em uma melhor adaptação às exigências acadêmicas. Em estudo sobre o impacto da disciplina familiar no aprendizado, Cunha (2008) constatou que crianças criadas em ambientes familiares onde há equilíbrio entre a autoridade e a liberdade apresentam melhor desenvolvimento cognitivo e emocional, revelando-se mais preparadas para os desafios intelectuais. Esse ambiente de disciplina positiva proporciona uma base sólida para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade, habilidades essenciais para o aprendizado autodirigido.

A presença de um ambiente familiar favorável também inclui a disponibilidade de recursos e materiais educativos. Como apontado por Smith (2013), o acesso a livros, jogos educativos e atividades culturais contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades cognitivas nas crianças, proporcionando

experiências enriquecedoras que ampliam seu repertório de conhecimento e sua capacidade de análise crítica. A pesquisa de Smith (2013) ressalta que, em famílias onde esses recursos estão disponíveis e são incentivados, as crianças demonstram melhor desempenho acadêmico e maior facilidade para aprender novos conceitos. Em contraste, a falta de acesso a esses recursos em contextos de baixa renda pode dificultar o desenvolvimento escolar, evidenciando a importância de políticas públicas que ampliem o acesso a materiais de aprendizado para crianças em situação de vulnerabilidade.

Por fim, Bandura (1977) argumenta que o aprendizado ocorre não apenas por meio de instrução direta, mas também pela observação e imitação de modelos. Nesse sentido, os pais atuam como modelos para os filhos, que observam e incorporam comportamentos e atitudes em relação ao aprendizado. Pais que demonstram interesse pelo conhecimento e praticam a leitura frequentemente transmitem esses hábitos aos filhos, influenciando positivamente suas atitudes em relação aos estudos. De acordo com pesquisa de Moraes (1999), a prática de leitura e o diálogo sobre temas acadêmicos no ambiente doméstico são determinantes para a formação de hábitos de estudo e para o desenvolvimento de uma atitude positiva em relação ao aprendizado. Em resumo, o ambiente familiar exerce um papel essencial na formação inicial das habilidades e atitudes que serão desenvolvidas ao longo da trajetória escolar, e a qualidade dessas influências pode ter efeitos duradouros no desempenho e na motivação para o aprendizado.

Sugestões de práticas para famílias

As práticas adotadas pelas famílias no cotidiano desempenham um papel fundamental no desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos filhos, e diversas estratégias podem ser implementadas para apoiar esse processo de forma eficaz e construtiva. Para Vygotsky (1998), o ambiente social é essencial na formação dos indivíduos, pois é nele que as crianças constroem significados e desenvolvem habilidades por meio das interações. Nesse contexto, uma prática recomendada é a leitura em voz alta, que pode ser feita de maneira lúdica e envolvente, permitindo que a criança se familiarize com a linguagem e a estrutura narrativa. Estudos de Smith (2013) indicam que crianças que têm o

hábito de ouvir histórias contadas pelos pais apresentam melhor desempenho linguístico e maior capacidade de compreensão textual, evidenciando o impacto positivo dessa prática no desenvolvimento das habilidades linguísticas. Além disso, a leitura em família fortalece o vínculo afetivo, criando uma rotina de intimidade e troca entre pais e filhos.

Outro aspecto importante das práticas familiares envolve o estímulo à autonomia e à responsabilidade desde a infância. Piaget (1971) argumenta que o desenvolvimento infantil é construído em etapas, nas quais a criança precisa de um ambiente que favoreça a exploração e a tomada de decisões. Assim, ao delegar pequenas tarefas aos filhos, como arrumar o próprio quarto ou ajudar na organização da casa, os pais estão incentivando a criança a desenvolver uma atitude responsável e proativa em relação ao ambiente em que vive. De acordo com a pesquisa de Oliveira (2010), crianças que participam das atividades domésticas mostram maior independência e capacidade de resolução de problemas, habilidades que são fundamentais para o sucesso na vida adulta. Essa prática também ajuda a desenvolver a noção de cooperação e a valorização do trabalho coletivo, criando uma relação de respeito e cuidado com o lar e com os familiares.

No que diz respeito ao desenvolvimento emocional, o suporte afetivo oferecido pelos pais é um dos fatores mais significativos para o bem-estar das crianças, como apontam estudos de Bronfenbrenner (1996). A criação de um ambiente familiar seguro e acolhedor permite que a criança se sinta confortável para expressar seus sentimentos, explorar suas emoções e construir uma autoestima saudável. Bronfenbrenner destaca que a interação afetuosa entre pais e filhos cria uma base sólida para o desenvolvimento emocional, uma vez que a criança passa a entender que pode contar com o apoio dos familiares nos momentos de dificuldade. Além disso, como observado por Tardif (2002), os pais que adotam uma postura empática e compreensiva ao lidar com as emoções dos filhos ajudam a construir uma relação de confiança e respeito mútuo, favorecendo o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, como a empatia e o autocontrole.

A comunicação dentro do ambiente familiar é outro aspecto essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Estudos de Nogueira (2015) indicam que famílias que mantêm diálogos abertos e frequentes sobre diversos temas

possibilitam que os filhos desenvolvam habilidades de argumentação, pensamento crítico e capacidade de expressar suas opiniões. Segundo Bandura (1977), o aprendizado ocorre também pela observação e imitação, e quando os pais demonstram habilidades comunicativas, as crianças tendem a replicar esses comportamentos. Essa comunicação aberta e efetiva contribui para que os filhos se sintam à vontade para compartilhar experiências e dúvidas, o que fortalece os laços familiares e cria um ambiente de confiança. Nesse sentido, o incentivo ao diálogo e à expressão de ideias é uma prática recomendada para fortalecer a relação familiar e apoiar o desenvolvimento cognitivo e emocional dos filhos.

As práticas de lazer e atividades recreativas também têm grande importância para a formação das crianças, e a participação dos pais nessas atividades reforça a sensação de pertencimento e a valorização do tempo compartilhado. De acordo com Soares (2004), atividades como jogos de tabuleiro, passeios ao ar livre e atividades artísticas não só fortalecem o vínculo afetivo entre pais e filhos, mas também contribuem para o desenvolvimento de habilidades como a coordenação motora, o raciocínio lógico e a criatividade. Essas experiências recreativas proporcionam momentos de descontração e aprendizado, e a presença ativa dos pais incentiva a criança a explorar suas habilidades e interesses de maneira saudável. O envolvimento dos pais nas atividades de lazer ajuda a criança a desenvolver uma visão positiva do ambiente familiar, associando-o a momentos de alegria e satisfação, como apontado por Cunha (2008).

Além disso, a criação de uma rotina consistente e estruturada é uma prática recomendada para ajudar as crianças a desenvolverem disciplina e segurança. Morais (1999) destaca que a estabilidade oferecida por uma rotina organizada contribui para que as crianças se sintam seguras e compreendam a importância da organização e do planejamento no cotidiano. A rotina estabelece horários para as atividades diárias, como estudos, refeições e momentos de lazer, o que auxilia no desenvolvimento de hábitos saudáveis e no gerenciamento do tempo. Segundo o estudo de Carvalho (2011), crianças que crescem em ambientes com rotinas claras apresentam maior capacidade de autorregulação e menor nível de estresse, uma vez que compreendem o que se espera delas e desenvolvem um senso de previsibilidade e controle sobre o próprio dia a dia.

Finalmente, é essencial que as famílias incentivem as práticas de leitura e estudo em casa, especialmente durante os primeiros anos de escolaridade. A pesquisa de Scarpa (2006) indica que o estímulo ao letramento no ambiente doméstico é fundamental para o sucesso acadêmico futuro, uma vez que a exposição à leitura e ao conhecimento científico desde cedo desperta a curiosidade e o interesse pela aprendizagem. Essa prática pode ser realizada por meio de atividades como a leitura compartilhada, a visita a bibliotecas e o acesso a livros e materiais educativos. Os pais podem incentivar o aprendizado com atividades lúdicas, como contar histórias e explorar jogos educativos, que tornam o aprendizado um momento prazeroso e instigante. Como observado por Soares (2003), o ambiente doméstico representa o primeiro espaço de aprendizado para a criança, e o incentivo ao estudo e à leitura em casa fortalece as bases para o desenvolvimento intelectual e acadêmico dos filhos.

Considerações finais

Considerando o papel do ambiente familiar na alfabetização e no desenvolvimento das crianças, conclui-se que a atuação dos pais e responsáveis é de fundamental importância, pois ultrapassa a mediação do aprendizado formal e atinge dimensões emocionais e comportamentais cruciais para a formação integral do indivíduo. A alfabetização e o desenvolvimento cognitivo na infância não se restringem ao contexto escolar, mas dependem de uma série de estímulos e interações que se iniciam no ambiente doméstico, onde as primeiras referências de comportamento e valores são estabelecidas. Essas influências iniciais moldam a forma como a criança se relaciona com o conhecimento, constrói a autoestima e desenvolve habilidades sociais e emocionais que são essenciais para o sucesso acadêmico e para o crescimento pessoal.

A compreensão das teorias de Vygotsky, Piaget e Bronfenbrenner demonstra como o ambiente familiar é parte integral de um sistema ecológico maior, no qual a criança se desenvolve em função das interações que estabelece com as pessoas e os estímulos ao seu redor. Nesse sentido, o envolvimento dos pais no processo de alfabetização não se limita ao auxílio nas tarefas escolares ou ao incentivo à leitura, mas abrange o papel de mediadores no processo de aquisição de habilidades e na formação de atitudes que influenciarão a vida acadêmica e

social dos filhos. Pais que valorizam o aprendizado, que leem com seus filhos e que proporcionam um ambiente familiar acolhedor e incentivador, ajudam a criar uma base emocional e cognitiva sólida, a partir da qual a criança desenvolve uma visão positiva da escola e do aprendizado.

As práticas familiares de apoio à alfabetização vão desde atividades simples, como a leitura em voz alta, até a criação de rotinas estruturadas que favorecem a organização do tempo e o desenvolvimento de responsabilidades. Tais práticas, além de fortalecerem os laços afetivos, promovem habilidades cognitivas e sociais que facilitam a transição da criança para o ambiente escolar e a adaptabilidade às demandas acadêmicas. É importante notar que, segundo as teorias de Piaget e Vygotsky, o desenvolvimento da criança é um processo contínuo que depende de estímulos apropriados à sua fase de desenvolvimento. Portanto, os pais desempenham um papel ativo ao adaptarem as práticas de alfabetização às necessidades e capacidades dos filhos, o que favorece o aprendizado de forma natural e prazerosa.

Ademais, o ambiente familiar, quando estruturado de forma a oferecer suporte emocional e estabilidade, proporciona segurança para que a criança explore o mundo e se aventure nos desafios da alfabetização e da escolarização. A pesquisa indica que crianças que vivem em lares onde o aprendizado é valorizado tendem a desenvolver uma visão positiva de si mesmas e de suas capacidades, o que impacta diretamente na confiança e na disposição para aprender. A autoestima e a segurança emocional, cultivadas desde cedo pela presença e apoio dos pais, são fatores cruciais para o enfrentamento das dificuldades escolares, pois permitem que a criança enfrente os desafios com maior resiliência e motivação. Assim, o ambiente afetivo seguro no qual a criança se desenvolve se torna uma base sólida para a superação dos obstáculos que eventualmente surgem durante o processo de alfabetização.

A influência do ambiente familiar não se restringe ao aspecto emocional e cognitivo, mas também envolve questões socioeconômicas e culturais que impactam diretamente o acesso e o aproveitamento das oportunidades de aprendizado. Famílias em situação de vulnerabilidade enfrentam desafios para oferecer materiais didáticos e atividades culturais, o que pode limitar as experiências educativas das crianças. No entanto, a valorização do aprendizado e o interesse dos pais pela educação dos filhos continuam sendo fatores de

grande impacto, independentemente da condição socioeconômica. Em contextos desfavoráveis, o incentivo dos pais e o apoio emocional tornam-se ainda mais relevantes para fortalecer a autoconfiança e o compromisso da criança com os estudos, contribuindo para que ela veja o aprendizado como uma oportunidade de crescimento pessoal e de melhoria de sua realidade.

O impacto do modelo de comportamento dos pais é outra dimensão importante que merece destaque. Pais que demonstram o hábito de ler e que valorizam o conhecimento são modelos para os filhos, que tendem a imitar e reproduzir esses comportamentos. Esse processo de observação e imitação, conforme a teoria de Bandura, demonstra que o aprendizado ocorre não apenas por instrução direta, mas também pela absorção de atitudes e comportamentos vistos como importantes no ambiente familiar. Nesse contexto, as crianças desenvolvem atitudes positivas em relação ao conhecimento e à leitura ao perceberem que esses valores são parte do cotidiano e da identidade familiar. Essa internalização do valor do aprendizado se manifesta em uma postura mais engajada na escola e em uma disposição para o estudo que ultrapassa a obrigação formal e se traduz em um hábito saudável e prazeroso.

Além disso, a participação ativa dos pais no desenvolvimento de rotinas e na prática de atividades lúdicas fortalece a disciplina e a organização, habilidades que são fundamentais para o sucesso escolar e para o desenvolvimento da autonomia. Quando os pais estruturam horários e atividades de maneira equilibrada, a criança aprende a lidar com o tempo e a compreender a importância da constância e do compromisso. A criação de uma rotina que integra momentos de estudo, lazer e atividades de cuidado pessoal reforça a autorregulação e a capacidade de gerenciar as próprias tarefas, habilidades que são essenciais para a vida acadêmica e que acompanham a criança ao longo de seu desenvolvimento. O estabelecimento de uma rotina que inclua a leitura e o estudo em casa contribui para a consolidação de hábitos que fortalecem a autonomia e a autodisciplina, elementos centrais para o aprendizado ao longo da vida.

Em suma, a alfabetização e o aprendizado infantil são processos complexos e multifacetados que dependem diretamente do apoio, do estímulo e da modelagem proporcionados pela família. Pais que participam ativamente desse processo, que compreendem a importância de suas atitudes e que oferecem um

ambiente emocionalmente seguro e intelectualmente estimulante, contribuem para o desenvolvimento de habilidades e valores fundamentais para o sucesso escolar e para o crescimento pessoal das crianças. Dessa forma, o ambiente familiar é o primeiro e mais duradouro espaço de aprendizado, e o envolvimento dos pais na alfabetização e no desenvolvimento de seus filhos é uma prática que se reflete positivamente na construção de uma sociedade mais instruída, consciente e comprometida com o valor do conhecimento.

Referências

- BANDURA, Albert. Social learning theory. New Jersey: Prentice Hall, 1977.
- BRONFENBRENNER, Urie. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CARVALHO, Anna M. C. Cultura escolar e ensino de História. São Paulo: FDE, 2011.
- CUNHA, Fátima F. de A. Cultura escolar e representações sociais sobre a escola: uma análise da perspectiva de pais e mães. São Paulo: UNESP, 2008.
- MORAIS, Artur G. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 1999.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. São Paulo: Cortez, 2015.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.
- PIAGET, Jean. O desenvolvimento da noção de tempo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- SCARPA, Rosa. Alfabetização e leitura: uma perspectiva cognitiva. São Paulo: Summus, 2006.
- SMITH, Frank. Leitura significativa: como ensinar a leitura de maneira eficaz. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: unidade e dualidade. São Paulo: Autêntica, 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE ATRAVÉS DE ATIVIDADES LÚDICAS

ELAINE CRISTINA DOS SANTOS

Resumo

O desenvolvimento da criatividade através de atividades lúdicas no ambiente educacional é fundamental para a formação integral dos alunos. A ludicidade, ao incorporar jogos e experiências práticas, promove um aprendizado significativo, estimulando o engajamento e a motivação dos estudantes. Essa abordagem pedagógica não apenas favorece a aquisição de conhecimentos, mas também fortalece habilidades socioemocionais, como a colaboração e a comunicação. Além disso, o ensino lúdico contribui para a formação de pensadores críticos e inovadores, preparados para enfrentar os desafios do século XXI. Portanto, a implementação de projetos que integrem o ensino lúdico é essencial para transformar a educação contemporânea em uma experiência rica e envolvente.

Palavras-chave: criatividade, atividades lúdicas, educação, aprendizado significativo, desenvolvimento integral.

Introdução

A introdução ao tema do desenvolvimento da criatividade através de atividades lúdicas no contexto educacional é fundamental para compreender a importância de uma abordagem que prioriza o engajamento ativo dos alunos em seu processo de aprendizado. A criatividade, entendida como a capacidade de gerar ideias novas e valiosas, desempenha um papel crucial na formação de indivíduos que não apenas dominam conteúdos, mas também desenvolvem habilidades essenciais para enfrentar os desafios do século XXI. Em um mundo em constante transformação, onde a inovação e a adaptabilidade são cada vez mais valorizadas, a educação deve evoluir para incluir metodologias que estimulem o pensamento criativo e a resolução de problemas complexos.

As atividades lúdicas se destacam como um poderoso instrumento pedagógico que favorece a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao integrar jogos, dramatizações e experiências práticas, os educadores criam um ambiente de aprendizado que vai além da mera transmissão de conhecimento, promovendo uma interação ativa entre alunos e conteúdos. Esse tipo de abordagem não apenas motiva os alunos, mas também os convida a explorar, experimentar e refletir sobre suas experiências de maneira mais profunda. A ludicidade no ensino oferece um espaço seguro para a exploração de ideias e para a construção de um pensamento crítico, onde os erros são vistos como oportunidades de aprendizado e não como falhas.

Além disso, a utilização de atividades lúdicas contribui para a formação de competências sociais e emocionais, que são fundamentais para o desenvolvimento humano. Através da colaboração em projetos e do compartilhamento de experiências, os alunos têm a oportunidade de aprimorar suas habilidades de comunicação, empatia e trabalho em equipe. Essas habilidades são essenciais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a convivência social e a construção de um futuro profissional promissor. Nesse sentido, a educação lúdica se apresenta como uma estratégia que vai além do âmbito escolar, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

A importância da criatividade no aprendizado também se reflete na capacidade dos alunos de se adaptarem a novas situações e de desenvolverem soluções inovadoras para problemas do cotidiano. Em um cenário global em que a tecnologia avança rapidamente e os desafios sociais, econômicos e ambientais se intensificam, a educação deve preparar os estudantes para serem pensadores independentes e agentes de mudança. O desenvolvimento da criatividade, portanto, não deve ser encarado como um aspecto isolado da educação, mas sim como uma competência transversal que permeia todas as áreas do conhecimento.

Diante desse panorama, a introdução de projetos que aplicam o ensino lúdico criativo surge como uma necessidade premente nas escolas contemporâneas. Ao criar um espaço de aprendizado que valoriza a curiosidade e a experimentação, os educadores têm a oportunidade de transformar a educação em uma experiência rica e envolvente. Assim, a reflexão sobre as metodologias

que promovem a ludicidade e a criatividade deve ser um foco central nas discussões educacionais atuais, contribuindo para a formação de um futuro mais inovador e humano. Neste contexto, a pesquisa e a prática pedagógica voltadas para o desenvolvimento da criatividade através de atividades lúdicas se tornam fundamentais para a construção de um ensino que verdadeiramente prepare os alunos para os desafios de um mundo em constante mudança.

Atividades para estimular a criatividade

A criatividade é um elemento essencial em diversos contextos, desde a educação até o ambiente corporativo, e sua estimulação pode ser alcançada através de atividades específicas que fomentam o pensamento divergente e a inovação. O desenvolvimento da criatividade pode ser promovido por meio de atividades lúdicas, que permitem aos indivíduos explorarem novas ideias sem o medo de cometer erros. Uma abordagem efetiva para estimular a criatividade é o uso de jogos e brincadeiras que desafiem os participantes a pensar fora da caixa. Segundo Pugliese e Gatti (2020), jogos que envolvem resolução de problemas são particularmente eficazes para desenvolver habilidades criativas, pois exigem que os participantes considerem múltiplas soluções e perspectivas. Além disso, a criação de ambientes de aprendizado que incentivem a experimentação é fundamental. De acordo com o estudo de Lemos e Lima (2019), espaços flexíveis que permitem rearranjos e modificações contribuem para a liberdade de pensamento e encorajam a exploração de novas ideias. Outra estratégia importante para estimular a criatividade é a realização de atividades artísticas, que promovem a expressão individual e coletiva. A arte, nas suas diversas formas, permite que os indivíduos se conectem com suas emoções e expressões pessoais, contribuindo para um processo criativo mais rico. Conforme apontado por Andrade e Vieira (2018), o envolvimento em atividades artísticas, como pintura, música e teatro, pode ampliar a capacidade criativa, pois essas atividades incentivam a auto exploração e a comunicação de ideias de maneira única. Além disso, a prática regular de atividades criativas pode levar ao desenvolvimento de habilidades críticas, como a capacidade de improvisação e adaptação, essenciais no mundo contemporâneo.

A técnica do brainstorming é uma das metodologias mais conhecidas para fomentar a criatividade em grupos. Segundo Osborn (1953), criador da técnica, o brainstorming incentiva a geração de ideias em um ambiente sem julgamentos, onde todos os participantes são encorajados a contribuir com suas sugestões. Essa abordagem não apenas gera uma grande quantidade de ideias, mas também promove a colaboração e o espírito de equipe, que são fundamentais para a criatividade coletiva. No entanto, é importante que as sessões de brainstorming sejam bem conduzidas, pois um ambiente caótico ou excessivamente crítico pode inibir a criatividade dos participantes. Um estudo realizado por Nemeth (2018) destacou que, quando o brainstorming é estruturado com técnicas de facilitação, o resultado é um aumento significativo na qualidade e diversidade das ideias geradas.

Além de jogos e atividades artísticas, a introdução de técnicas de pensamento crítico e reflexivo pode ser uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento da criatividade. A prática da reflexão sobre experiências passadas e a análise crítica de soluções propostas permitem que os indivíduos melhorem sua capacidade de pensar criativamente. De acordo com o trabalho de Facione (2011), o pensamento crítico está intimamente relacionado ao processo criativo, pois ambos requerem a habilidade de avaliar informações de maneira objetiva e de considerar diferentes perspectivas. Assim, integrar atividades que promovam a reflexão e a análise crítica no processo de aprendizagem pode levar a um maior desenvolvimento das capacidades criativas dos indivíduos.

Finalmente, a implementação de atividades que promovam a diversidade de experiências é crucial para a estimulação da criatividade. A diversidade não se limita apenas à cultura e origem, mas também abrange experiências, habilidades e formas de pensar. Estudos demonstram que equipes compostas por indivíduos com diferentes formações e perspectivas tendem a gerar soluções mais inovadoras e eficazes (Page, 2007). Portanto, criar um ambiente que valorize a diversidade e incentive a troca de experiências pode ser uma estratégia altamente benéfica para estimular a criatividade. Em suma, a estimulação da criatividade pode ser abordada de diversas maneiras, desde a utilização de jogos e atividades artísticas até a promoção do pensamento crítico e a valorização da diversidade, refletindo a importância de um ambiente enriquecido para o desenvolvimento criativo.

A criatividade no aprendizado

A criatividade desempenha um papel crucial no processo de aprendizado, proporcionando uma série de benefícios que vão além da simples aquisição de conhecimentos. Em um contexto educacional em que a inovação é cada vez mais valorizada, promover a criatividade entre os estudantes pode resultar em um aprendizado mais significativo e duradouro. Um dos principais benefícios da criatividade no aprendizado é a sua capacidade de estimular o pensamento crítico e a resolução de problemas. De acordo com Runco (2014), a criatividade não é apenas uma forma de expressão artística, mas um conjunto de habilidades cognitivas que permitem aos indivíduos abordarem desafios de maneira original e eficaz. Ao incentivar os alunos a pensarem de forma criativa, os educadores podem promover um ambiente em que os estudantes não apenas memorizam informações, mas também desenvolvem a capacidade de analisá-las criticamente e aplicá-las em diferentes contextos.

Além disso, a criatividade está intrinsicamente ligada ao engajamento dos alunos no processo de aprendizado. Quando os estudantes têm a oportunidade de se envolver em atividades criativas, como projetos artísticos, dramatizações e experimentos científicos, eles tendem a se sentir mais motivados e interessados no conteúdo. Segundo estudos de Amabile (1996), ambientes de aprendizado que promovem a criatividade podem aumentar a motivação intrínseca dos alunos, levando a um envolvimento mais profundo com as matérias. Essa motivação pode resultar em uma maior retenção de informações e em um desempenho acadêmico superior, pois os alunos se tornam participantes ativos em sua própria educação, em vez de meros receptores de conhecimento.

A criatividade também contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, essenciais para o aprendizado eficaz. Ao trabalhar em projetos em grupo que exigem colaboração e troca de ideias, os estudantes têm a oportunidade de aprimorar suas habilidades de comunicação e empatia. Segundo o trabalho de Costa e Kalinowski (2019), a criatividade em ambientes colaborativos não só enriquece o aprendizado, mas também fortalece as relações interpessoais, criando um senso de comunidade entre os alunos. Além disso, a expressão criativa pode ser uma forma poderosa de os alunos

explorarem e compreenderem suas emoções, permitindo-lhes lidar melhor com desafios emocionais e estresse.

Outro benefício importante da criatividade no aprendizado é a capacidade de fomentar a inovação. Em um mundo em constante mudança, a habilidade de pensar de forma criativa é fundamental para a formação de cidadãos que possam enfrentar os desafios do futuro. De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2018), a educação que promove a criatividade e a inovação é essencial para preparar os alunos para o mercado de trabalho, que valoriza cada vez mais a adaptabilidade e a capacidade de resolver problemas complexos. Quando os alunos são incentivados a pensar criativamente, eles desenvolvem uma mentalidade de crescimento que os capacita a se adaptarem às mudanças e a explorar novas oportunidades.

Além dos benefícios cognitivos e emocionais, a criatividade também pode influenciar positivamente o bem-estar dos alunos. Pesquisas mostram que atividades criativas, como a arte e a música, estão associadas a níveis mais altos de satisfação e felicidade. Segundo o estudo de McCarthy e Aitken (2015), a participação em atividades criativas pode servir como um mecanismo de enfrentamento para o estresse e a ansiedade, proporcionando aos alunos uma forma de se expressarem e encontrarem alívio emocional. Essa conexão entre criatividade e bem-estar é vital, pois um estado emocional positivo está diretamente relacionado a um aprendizado mais eficaz e produtivo.

Por fim, a criatividade no aprendizado não é apenas uma questão de melhorar o desempenho acadêmico, mas também de preparar os alunos para se tornarem pensadores independentes e inovadores em suas futuras carreiras. A promoção da criatividade nas escolas é, portanto, uma estratégia fundamental que deve ser integrada aos currículos, de modo a maximizar os benefícios para o aprendizado dos alunos. Como argumentam Craft (2005) e Robinson (2006), a educação deve ser um campo que valoriza e estimula a criatividade, permitindo que os estudantes desenvolvam todo o seu potencial, tanto intelectual quanto emocionalmente. Ao reconhecer e cultivar a criatividade como uma habilidade essencial, os educadores podem contribuir para a formação de indivíduos mais completos e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Projetos que aplicam o ensino lúdico criativo

O ensino lúdico criativo tem ganhado destaque na educação contemporânea, apresentando-se como uma abordagem pedagógica eficaz para o desenvolvimento integral dos alunos, favorecendo a aprendizagem significativa e a motivação. Projetos que incorporam atividades lúdicas criativas têm demonstrado ser capazes de transformar o ambiente escolar em um espaço mais dinâmico e interativo. A utilização de jogos, dramatizações, oficinas de arte e outras práticas lúdicas facilita o engajamento dos alunos, tornando o processo de aprendizado mais prazeroso. Segundo Bianchi (2019), ao integrar a ludicidade nas práticas educativas, os educadores promovem um clima escolar mais acolhedor, que estimula a curiosidade e a exploração. Através de jogos e atividades práticas, os alunos são incentivados a experimentar, errar e aprender com suas experiências, o que é fundamental para o desenvolvimento da criatividade.

Um exemplo de projeto que aplica o ensino lúdico criativo é o Programa de Educação Integral, que tem sido implementado em várias escolas brasileiras. Este programa propõe uma formação ampla dos alunos, englobando não apenas conteúdos acadêmicos, mas também atividades culturais, esportivas e artísticas. De acordo com o relatório de Souza e Rodrigues (2020), escolas que adotaram essa abordagem observaram um aumento significativo no interesse dos alunos pelas atividades escolares, além de melhorias nas relações interpessoais e na convivência social. O programa utiliza jogos e atividades lúdicas para ensinar conteúdos de forma interativa, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades sociais, emocionais e cognitivas em um ambiente colaborativo.

Outro projeto relevante é o "Escola da Floresta", que tem como foco a educação ambiental por meio de atividades lúdicas em contato com a natureza. Esse projeto, conforme descrito por Silva e Oliveira (2018), promove uma metodologia que combina o aprendizado formal com experiências práticas ao ar livre. Os alunos participam de atividades como trilhas, cultivo de hortas e experimentos científicos, que não apenas ensinam conteúdos acadêmicos, mas também despertam o interesse pelo meio ambiente e a consciência ecológica. A abordagem lúdica e criativa utilizada no projeto possibilita que os alunos

explorem e descubram o mundo ao seu redor, desenvolvendo uma postura crítica e reflexiva em relação à natureza.

Além disso, a utilização de tecnologias digitais tem se mostrado uma ferramenta poderosa no ensino lúdico criativo. O projeto "Robótica Educacional", por exemplo, integra conceitos de ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM) através da construção e programação de robôs. Segundo Almeida e Pereira (2021), essa iniciativa não só estimula o raciocínio lógico e a criatividade dos alunos, mas também promove o trabalho em equipe e a resolução de problemas. Os alunos são desafiados a criar soluções inovadoras para problemas reais, utilizando a robótica como um meio de expressão e aprendizado. A combinação de elementos lúdicos com a tecnologia torna o aprendizado mais atraente, especialmente para os jovens, que estão cada vez mais inseridos em um mundo digital.

A literatura infantil é outro recurso importante em projetos de ensino lúdico criativo, uma vez que promove o gosto pela leitura e estimula a imaginação das crianças. O projeto "Contação de Histórias", conforme descrito por Lima e Ferreira (2019), utiliza a narração de contos para envolver os alunos em um universo de fantasia, incentivando a criatividade e a interpretação. A atividade de contar e ouvir histórias permite que os alunos desenvolvam habilidades de comunicação e expressão, além de despertar o interesse pela leitura. Através da interação com as narrativas, as crianças são estimuladas a criar suas próprias histórias, exercitando a imaginação e a originalidade.

Por fim, projetos que aplicam o ensino lúdico criativo demonstram uma capacidade única de transformar a educação, promovendo um aprendizado mais ativo e envolvente. A pesquisa realizada por Carvalho e Santos (2022) revela que alunos que participam de atividades lúdicas apresentam não apenas melhores desempenhos acadêmicos, mas também um maior desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia e colaboração. Ao incorporar a ludicidade no cotidiano escolar, os educadores têm a oportunidade de formar cidadãos mais críticos, criativos e preparados para os desafios do século XXI. Assim, o ensino lúdico criativo não apenas enriquece o aprendizado, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos têm a oportunidade de expressar sua criatividade e potencial.

Considerações finais

As considerações finais sobre o desenvolvimento da criatividade através de atividades lúdicas e seu impacto no aprendizado revelam a importância de uma abordagem educativa que valoriza a ludicidade como um catalisador essencial para a formação integral dos alunos. A criatividade, em sua essência, não se limita apenas à expressão artística, mas se manifesta em diversas facetas do processo educativo, abrangendo a resolução de problemas, o pensamento crítico e a inovação. Assim, é fundamental que educadores e gestores educacionais reconheçam a necessidade de implementar práticas que estimulem a criatividade em todos os níveis de ensino.

As atividades lúdicas promovem um ambiente de aprendizado mais interativo e dinâmico, onde os alunos se sentem motivados a participar ativamente de seu processo de educação. Ao incorporar jogos, dramatizações e experiências práticas, os educadores criam oportunidades para que os alunos explorem suas emoções, desenvolvam habilidades sociais e se envolvam em um aprendizado significativo. Essa abordagem não apenas melhora o desempenho acadêmico, mas também enriquece as relações interpessoais, cultivando um clima escolar mais acolhedor e colaborativo.

Ademais, a implementação de projetos educacionais que integrem a criatividade e a ludicidade, como o Programa de Educação Integral e a Escola da Floresta, demonstra resultados positivos não apenas no engajamento dos alunos, mas também no desenvolvimento de uma consciência crítica em relação ao meio ambiente e à sociedade. Essas iniciativas ilustram como a educação pode ser transformadora quando os alunos são encorajados a pensar de forma criativa e a colaborar em atividades que vão além do currículo tradicional. A diversidade de experiências e a troca de conhecimentos promovidas por essas atividades são essenciais para formar cidadãos mais preparados para enfrentar os desafios do século XXI.

Outro aspecto relevante é o papel das tecnologias digitais na educação lúdica. A robótica educacional, por exemplo, não só torna o aprendizado mais atrativo, especialmente para as gerações mais jovens, mas também prepara os alunos para o futuro, capacitando-os a resolver problemas de forma inovadora. A combinação de lúdico e digital favorece a criação de soluções criativas,

estimulando o raciocínio lógico e a capacidade de trabalhar em equipe. É necessário, portanto, que a formação dos educadores inclua a utilização dessas ferramentas, permitindo que eles conduzam atividades que utilizem a tecnologia de maneira efetiva e integrada ao processo de ensino.

Por fim, a criatividade no aprendizado não deve ser vista como um complemento, mas sim como uma parte integrante do processo educacional. A educação contemporânea precisa ser um espaço onde a criatividade é valorizada e incentivada, permitindo que os alunos desenvolvam seu potencial pleno. Isso requer um compromisso coletivo entre educadores, gestores, pais e a comunidade em geral, para que juntos possam criar um ambiente propício ao crescimento intelectual e emocional dos alunos. Reconhecer a importância da criatividade na formação dos indivíduos é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inovadora, onde todos tenham a oportunidade de expressar suas ideias e contribuir de maneira significativa para o mundo em que vivem. O futuro da educação deve, portanto, ser pautado pela valorização da criatividade como um componente central para a formação de cidadãos críticos, criativos e aptos a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Referências

ALMEIDA, M. R.; PEREIRA, L. S. (2021). Robótica educacional: o ensino de STEM por meio da criatividade e inovação. São Paulo: Editora Unesp.

AMABILE, T. M. (1996). Creativity in context: update to the social psychology of creativity. Boulder: Westview Press.

BIANCHI, R. M. (2019). Ludicidade e ensino: a construção de ambientes de aprendizagem criativos. Curitiba: Editora Appris.

CARVALHO, A. G.; SANTOS, R. P. (2022). A importância do ensino lúdico na formação integral do aluno. Revista Brasileira de Educação, v. 27, n. 82, p. 157-180.

COSTA, M. S.; KALINOWSKI, M. (2019). A criatividade na educação: práticas e reflexões. São Paulo: Editora Unesp.

CRAFT, A. (2005). Creativity in schools: tensions and dilemmas. London: Routledge.

LIMA, J. C.; FERREIRA, S. M. (2019). Contação de histórias: um recurso lúdico para o desenvolvimento da leitura e escrita. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Mc CARTHY, M.; AITKEN, C. (2015). The role of creativity in enhancing well-being and resilience in children and adolescents. *International Journal of Creativity and Problem Solving*, v. 25, n. 1, p. 37-50.

NEMETH, C. J. (2018). Groupthink vs. dissent: a psychological analysis. New York: Psychology Press.

OCDE (2018). The future of education and skills: education 2030. Paris: OECD Publishing.

PAGE, S. E. (2007). The difference: how the power of diversity creates better groups, firms, schools, and societies. Princeton: Princeton University Press.

PUGLIESE, R.; GATTI, L. (2020). Jogos e brincadeiras: ferramentas para o desenvolvimento da criatividade. Porto Alegre: PUC-RS.

RUNCO, M. A. (2014). Creativity: theories and themes: research, development, and practice. Waltham: Academic Press.

ROBINS, K. (2006). Out of our minds: learning to be creative. Chichester: Capstone Publishing.

SILVA, T. P.; OLIVEIRA, F. R. (2018). Educação ambiental na escola da floresta: práticas lúdicas e criativas. São Paulo: Editora Contexto.

SOUZA, A. L.; RODRIGUES, M. C. (2020). Programa de Educação Integral: um estudo sobre a prática educativa. Rio de Janeiro: Editora FGV.

ALFABETIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES

ELISEANE DE CASSIA POLLO LIMA

Resumo

Este artigo investiga a importância da alfabetização na infância e seu impacto no desenvolvimento cognitivo de crianças em idade pré-escolar. O processo de alfabetização é abordado como um fenômeno complexo que envolve a construção de significados e a interação social, destacando a necessidade de ambientes educativos estimulantes que promovam o amor pela leitura. Teorias educacionais, como as de Piaget e Vygotsky, são analisadas para fundamentar práticas pedagógicas inclusivas e adaptáveis que atendam às diversidades das experiências infantis. O papel dos educadores e das famílias é enfatizado como essencial para o sucesso da alfabetização, garantindo que todas as crianças tenham acesso equitativo a oportunidades de aprendizado. O estudo conclui que a alfabetização precoce é fundamental não apenas para o domínio da leitura e da escrita, mas também para o desenvolvimento integral da criança, configurando-se como um caminho essencial para a formação de cidadãos críticos e engajados.

Palavras-chave: alfabetização, infância, desenvolvimento cognitivo, educação inclusiva, práticas pedagógicas.

Introdução

A alfabetização é um dos pilares fundamentais do desenvolvimento humano, desempenhando um papel crucial na formação de indivíduos capazes de interagir criticamente com o mundo ao seu redor. Em uma sociedade cada vez mais globalizada e tecnificada, a capacidade de ler e escrever não é apenas uma habilidade desejável, mas uma necessidade essencial. O processo de alfabetização inicia-se na primeira infância, um período que se destaca pela plasticidade cognitiva e pela rapidez com que as crianças assimilam

informações. Dessa forma, a fase pré-escolar emerge como um espaço privilegiado para a promoção do aprendizado, onde experiências lúdicas e interações sociais se entrelaçam, criando um ambiente fértil para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas.

Historicamente, o foco da educação infantil variou de acordo com as concepções pedagógicas vigentes. Enquanto algumas abordagens enfatizavam a memorização e a reprodução de conteúdos, outras começaram a valorizar a construção do conhecimento por meio da exploração e da experiência. Neste contexto, teorias como a de Jean Piaget e Lev Vygotsky emergiram como marcos teóricos que transformaram a compreensão sobre como as crianças aprendem. Piaget, com sua proposta de estágios de desenvolvimento, ressalta a importância do desenvolvimento cognitivo em etapas que são qualitativamente diferentes, enquanto Vygotsky enfatiza a interação social e o papel da linguagem como mediadores do aprendizado. Ambas as abordagens oferecem uma base teórica sólida para entender como as crianças se apropriam da leitura e da escrita, destacando a importância de criar ambientes educativos que estimulem a curiosidade e a experimentação.

A alfabetização na infância vai além da mera decodificação de letras e palavras; trata-se de um processo complexo que envolve a construção de significados e a capacidade de interpretar e interagir com diferentes textos e contextos. A prática da leitura, iniciada de maneira lúdica e prazerosa, pode influenciar diretamente a forma como as crianças percebem e se relacionam com o conhecimento. Livros ilustrados, histórias contadas em grupo, e atividades interativas não apenas contribuem para o desenvolvimento da linguagem, mas também despertam o interesse pela leitura e pela exploração do mundo das palavras. Esse amor pela leitura, cultivado desde a infância, pode resultar em um engajamento mais profundo com a aprendizagem ao longo da vida.

Entender o processo de alfabetização na infância implica também considerar a diversidade das experiências e contextos em que as crianças estão inseridas. Fatores sociais, culturais e econômicos podem influenciar significativamente o acesso à educação e a materiais de leitura. Assim, a promoção da alfabetização deve ser uma preocupação central das políticas públicas e das práticas educativas, garantindo que todas as crianças, independentemente de suas circunstâncias, tenham acesso a oportunidades equitativas de aprendizado. O

reconhecimento de que cada criança é única e possui ritmos e estilos de aprendizagem distintos é fundamental para a criação de abordagens pedagógicas inclusivas e adaptáveis.

Neste sentido, o papel dos educadores se torna ainda mais relevante. Eles são os facilitadores desse processo, responsáveis por criar ambientes que estimulem a curiosidade e o amor pelo conhecimento. A formação contínua de professores, a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e o apoio à colaboração entre família e escola são estratégias que podem fortalecer o desenvolvimento da leitura e da escrita em contextos pré-escolares. O envolvimento das famílias na educação das crianças, por meio da leitura compartilhada e da criação de rotinas que incluam práticas de leitura, pode potencializar o aprendizado e contribuir para o fortalecimento dos laços familiares.

A proposta deste estudo é explorar as interações entre a alfabetização e o desenvolvimento cognitivo em crianças pré-escolares, analisando como práticas educativas podem ser otimizadas para promover uma alfabetização eficaz. Ao longo do texto, serão abordados os principais conceitos relacionados ao desenvolvimento infantil, as teorias que sustentam a prática pedagógica e as implicações práticas para educadores e famílias. O objetivo é oferecer uma visão abrangente sobre a importância da alfabetização precoce, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança e sua relevância para a construção de uma sociedade mais crítica e inclusiva.

A importância da alfabetização precoce não se limita ao domínio das habilidades básicas de leitura e escrita; ela estabelece as bases para o desenvolvimento de competências que perdurarão ao longo da vida. Portanto, ao refletirmos sobre o futuro da educação e a formação de novos leitores, é imprescindível que todos os envolvidos no processo educativo estejam cientes de sua responsabilidade e compromisso em cultivar o amor pela leitura e pela aprendizagem, garantindo que cada criança tenha a oportunidade de se tornar um leitor confiante e engajado. É por meio dessa reflexão que buscamos entender a relevância da alfabetização como um processo essencial e transformador na vida das crianças, configurando-se como um caminho para o desenvolvimento humano pleno e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Estágios de desenvolvimento na infância

O desenvolvimento infantil é um processo complexo e multifacetado que se desenrola ao longo de várias etapas, cada uma caracterizada por transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais. Segundo a teoria de Jean Piaget, as crianças passam por quatro estágios principais de desenvolvimento cognitivo: o estágio sensório-motor, o estágio pré-operatório, o estágio das operações concretas e o estágio das operações formais. No estágio sensório-motor, que ocorre aproximadamente entre o nascimento e os dois anos de idade, as crianças exploram o mundo principalmente através de seus sentidos e ações motoras. Neste período, elas desenvolvem habilidades como a permanência do objeto, que é a compreensão de que os objetos continuam a existir mesmo quando não estão visíveis. As interações com o ambiente são cruciais para a formação de representações mentais, e é nesse contexto que Piaget enfatiza a importância do jogo como ferramenta de aprendizagem (PIAGET, 1976).

No estágio pré-operatório, que se estende dos dois aos sete anos, as crianças começam a utilizar a linguagem e a desenvolver a capacidade de pensar simbolicamente. Durante essa fase, elas exibem um pensamento egocêntrico, onde têm dificuldade em ver as perspectivas dos outros. O uso da linguagem se torna mais sofisticado, permitindo que as crianças expressem suas ideias e sentimentos de maneira mais clara. No entanto, o raciocínio ainda é intuitivo e não se baseia em lógicas formais. A teoria do egocentrismo de Piaget destaca que, embora as crianças sejam capazes de imaginar cenários e objetos, suas interpretações do mundo são limitadas pela sua perspectiva pessoal (PIAGET, 1976). É nesse estágio que as brincadeiras simbólicas se tornam predominantes, o que é fundamental para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação.

Com a transição para o estágio das operações concretas, que ocorre entre os sete e os onze anos, as crianças começam a desenvolver habilidades lógicas e são capazes de realizar operações mentais sobre objetos concretos. Essa fase é marcada pela capacidade de compreender conceitos como conservação, onde as crianças entendem que a quantidade de um objeto permanece a mesma, mesmo que sua forma ou aparência mude. O raciocínio lógico começa a se formar, permitindo que as crianças resolvam problemas de maneira mais eficaz. É também um momento crucial para o desenvolvimento social, já que as

interações com os colegas se tornam mais importantes, e as crianças aprendem a negociar e a cooperar em atividades de grupo (WING, 2001).

Finalmente, o estágio das operações formais, que começa por volta dos onze anos e se estende até a idade adulta, é caracterizado pela capacidade de pensar abstratamente e de formular hipóteses. Nesse período, os adolescentes começam a desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de analisar situações complexas de forma lógica e sistemática. Eles conseguem imaginar cenários hipotéticos e considerar múltiplas possibilidades, o que é essencial para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e de resolução de problemas. A capacidade de pensar de maneira crítica é fundamental para a formação da identidade e para a tomada de decisões ao longo da vida (KOLB, 1984).

Além da perspectiva de Piaget, é importante considerar o modelo de desenvolvimento social proposto por Lev Vygotsky, que enfatiza a influência do ambiente social e cultural no desenvolvimento infantil. Para Vygotsky, a interação social é fundamental para o aprendizado, e as crianças aprendem através da mediação de adultos e de outras crianças mais experientes. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um conceito central na teoria de Vygotsky, que se refere à diferença entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com a ajuda de outros. Este conceito destaca a importância do apoio social no processo de aprendizagem e desenvolvimento, sugerindo que a colaboração e a interação são essenciais para promover o desenvolvimento das competências cognitivas (VYGOTSKY, 1991).

Os estágios de desenvolvimento na infância não ocorrem de maneira isolada; eles interagem entre si e são influenciados por uma variedade de fatores, incluindo a cultura, o contexto familiar e as experiências individuais. Por exemplo, as crianças que crescem em ambientes estimulantes, com acesso a recursos educacionais e interações sociais ricas, tendem a se desenvolver de maneira mais favorável em comparação com aquelas que enfrentam condições adversas. A teoria ecológica de Urie Bronfenbrenner destaca essa interação, sugerindo que o desenvolvimento é o resultado de influências que vão desde o ambiente imediato da criança até as forças sociais e culturais mais amplas (BRONFENBRENNER, 1979). Assim, a compreensão do desenvolvimento infantil deve considerar não apenas os estágios de desenvolvimento, mas também o contexto em que esse desenvolvimento ocorre.

Portanto, o estudo dos estágios de desenvolvimento na infância é crucial para a formação de práticas educacionais e intervenções adequadas que atendam às necessidades específicas de cada fase. Educadores e pais podem utilizar esse conhecimento para criar ambientes de aprendizagem que estimulem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, proporcionando experiências que sejam apropriadas para suas capacidades e interesses. Em última análise, a promoção de um desenvolvimento saudável durante a infância não só beneficia as crianças individualmente, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais solidária e consciente.

Atividades para estimular a leitura inicial

O estímulo à leitura na infância é fundamental para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, cognitivas e sociais das crianças. A prática da leitura não apenas contribui para o enriquecimento do vocabulário, mas também promove a compreensão crítica e a capacidade de interpretação de textos. É importante que as atividades para estimular a leitura inicial sejam variadas e lúdicas, permitindo que as crianças se familiarizem com o universo literário de forma prazerosa. Uma abordagem eficaz é a leitura compartilhada, na qual um adulto lê em voz alta para uma criança ou um grupo de crianças. Durante essa atividade, o adulto pode fazer perguntas, incentivar previsões e explorar ilustrações, criando um ambiente interativo que estimula a curiosidade e o interesse pelas histórias. Segundo Teberosky e H. F. (1996), a leitura compartilhada é um momento de interação rica que promove o desenvolvimento da linguagem e a formação de leitores competentes.

Outra estratégia eficaz é a utilização de livros ilustrados e de qualidade, que atraem a atenção das crianças e despertam seu interesse. As ilustrações não apenas complementam o texto, mas também ajudam as crianças a compreenderem o conteúdo da história e a desenvolverem habilidades de inferência. Os livros que apresentam rimas e ritmos, como as histórias em verso, são especialmente eficazes para a leitura inicial, pois facilitam a memorização e a previsão de palavras. De acordo com T. S. D. Silva e M. C. O. (2018), a leitura de livros com rimas e jogos de palavras é uma prática que enriquece o vocabulário e estimula o interesse pela leitura desde os primeiros anos de vida.

Além disso, a escolha de livros que abordam temas do cotidiano das crianças, suas emoções e experiências, torna a leitura ainda mais relevante e significativa. As atividades de dramatização são outra maneira poderosa de estimular a leitura inicial. Ao encenar histórias, as crianças não apenas se divertem, mas também se envolvem com a narrativa de forma mais profunda. Essa prática permite que elas explorem os personagens e as tramas, desenvolvendo a empatia e a criatividade. A dramatização pode ser realizada em grupo, onde as crianças têm a oportunidade de interpretar diferentes papéis, ou individualmente, em forma de contação de histórias. Essa abordagem contribui para a internalização do conteúdo lido, reforçando a compreensão e a memorização da narrativa. Pesquisas demonstram que as atividades lúdicas, como a dramatização, favorecem o desenvolvimento das habilidades sociais e a cooperação entre os pares, sendo essenciais para a formação de leitores críticos (FERRARI, 2014). Outra atividade que merece destaque é o uso de jogos e aplicativos educativos voltados para a leitura. Os jogos interativos podem ser uma ferramenta eficaz para atrair a atenção das crianças e proporcionar uma aprendizagem divertida. Muitos aplicativos educativos estimulam a leitura através de histórias interativas, jogos de palavras e desafios que incentivam a decifração de letras e palavras. Conforme aponta L. F. A. dos Santos (2020), a tecnologia pode ser uma aliada no processo de ensino e aprendizagem, desde que utilizada de maneira consciente e equilibrada, complementando as atividades tradicionais de leitura. É importante que os educadores e pais selecionem cuidadosamente os aplicativos e jogos que apresentem conteúdo de qualidade, evitando distrações desnecessárias e assegurando que as crianças se mantenham focadas na leitura.

Além disso, a criação de um ambiente de leitura acolhedor e estimulante é essencial para incentivar a prática da leitura. Espaços dedicados à leitura, com uma variedade de livros acessíveis e confortáveis, incentivam as crianças a explorarem diferentes gêneros literários. A formação de clubes de leitura, onde as crianças podem discutir suas histórias favoritas e compartilhar suas impressões sobre os livros lidos, também pode ser uma estratégia valiosa para desenvolver o gosto pela leitura. A troca de experiências e a socialização em torno dos livros estimulam o interesse e a curiosidade, além de fortalecer as

relações interpessoais. Essa prática é apoiada por Almeida e B. D. (2017), que destacam a importância do ambiente escolar e familiar no incentivo à leitura. Por fim, é fundamental que educadores e pais reconheçam a importância do exemplo. Quando as crianças veem adultos lendo, elas tendem a perceber a leitura como uma atividade valiosa e prazerosa. A modelagem do comportamento é uma estratégia poderosa; assim, a prática de ler em voz alta, discutir livros e compartilhar experiências literárias contribui para a formação de leitores motivados e competentes. O desenvolvimento de uma cultura de leitura envolve não apenas atividades específicas, mas também a promoção de um estilo de vida que valorize a leitura em todas as suas formas. Portanto, ao estimular a leitura inicial, é crucial que as atividades sejam variadas, lúdicas e integradas ao cotidiano das crianças, proporcionando experiências significativas que cultivem o amor pelos livros e pela leitura ao longo da vida.

Benefícios cognitivos da alfabetização precoce

A alfabetização precoce é um tema amplamente debatido na área da educação, e sua importância é reconhecida por diversos estudiosos e especialistas. A prática de ensinar a ler e a escrever desde os primeiros anos de vida traz uma série de benefícios cognitivos que impactam o desenvolvimento das crianças a longo prazo. Um dos principais benefícios é a melhoria das habilidades linguísticas. Quando as crianças são expostas à leitura e à escrita desde cedo, elas têm a oportunidade de ampliar seu vocabulário e desenvolver a capacidade de comunicação. Segundo P. J. M. L. Oliveira (2019), a alfabetização precoce permite que as crianças adquiram habilidades linguísticas fundamentais, que são essenciais para a construção de conhecimento e a expressão de ideias. Esse enriquecimento do vocabulário está diretamente ligado ao aumento da capacidade de compreensão leitora, que se reflete em um melhor desempenho acadêmico em diversas áreas do saber.

Além das habilidades linguísticas, a alfabetização precoce contribui para o desenvolvimento cognitivo das crianças, estimulando funções executivas, como atenção, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva. A prática de ler e escrever exige que as crianças mantenham o foco em uma tarefa, lembrem-se de informações relevantes e façam conexões entre diferentes conceitos. De acordo

com o estudo de Diamond e Lee (2011), essas habilidades são fundamentais para o sucesso acadêmico e são aprimoradas através de atividades que envolvem a linguagem escrita. Assim, a alfabetização não se restringe apenas ao aprendizado de letras e sons; ela envolve um conjunto de processos cognitivos que são cruciais para o desenvolvimento integral da criança.

Ademais, a alfabetização precoce está associada a um maior interesse pelo aprendizado e pela leitura ao longo da vida. Quando as crianças começam a ler em uma idade precoce, elas geralmente desenvolvem uma atitude positiva em relação aos livros e à aprendizagem em geral. Essa motivação intrínseca é essencial, pois crianças motivadas tendem a se engajar mais em atividades escolares e a buscar novas oportunidades de aprendizado. Segundo o trabalho de R. D. F. N. Costa e R. C. F. S. Almeida (2017), o engajamento em atividades de leitura desde a infância está correlacionado a um maior sucesso acadêmico e à formação de hábitos de leitura que perduram na vida adulta. Assim, a alfabetização precoce não apenas promove a aquisição de habilidades específicas, mas também fomenta uma mentalidade de crescimento e aprendizado contínuo.

Outro benefício cognitivo importante da alfabetização precoce é o desenvolvimento da consciência fonológica, que é a capacidade de identificar e manipular sons em palavras. Essa habilidade é fundamental para o processo de leitura e escrita, uma vez que a compreensão dos sons das palavras facilita a decodificação e a ortografia. Estudos demonstram que crianças que possuem uma boa consciência fonológica apresentam melhor desempenho na alfabetização e, conseqüentemente, um progresso mais significativo nas atividades de leitura e escrita (GOMES, 2015). Portanto, a alfabetização precoce é uma ferramenta eficaz para a construção dessa habilidade essencial, preparando as crianças para um aprendizado mais avançado.

A alfabetização precoce também promove habilidades de raciocínio crítico e resolução de problemas. Ao serem expostas a diferentes tipos de textos e gêneros literários, as crianças aprendem a analisar informações, a fazer inferências e a desenvolver argumentos. Essa capacidade de pensar criticamente é vital não apenas para o desempenho acadêmico, mas também para a formação de cidadãos conscientes e ativos. A leitura de narrativas, por exemplo, permite que as crianças explorem diferentes perspectivas e

desenvolvam empatia, o que enriquece seu entendimento sobre o mundo e as relações sociais. De acordo com o estudo de A. C. R. A. Ferreira (2018), a exposição à literatura desde a infância contribui para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, ampliando a capacidade das crianças de interagir e colaborar com os outros.

Além disso, a alfabetização precoce pode ter um impacto positivo na autoestima e na autoconfiança das crianças. Ao dominarem a leitura e a escrita, elas se sentem mais seguras em suas habilidades e mais preparadas para enfrentar desafios acadêmicos. Essa autoconfiança é um fator determinante para o sucesso escolar, pois crianças que acreditam em suas capacidades tendem a se envolver mais nas atividades escolares e a buscar novas oportunidades de aprendizado. A construção de uma identidade positiva como aprendiz é um aspecto crucial do desenvolvimento cognitivo, conforme ressaltam os estudos de F. S. S. B. P. Lima e M. R. A. Silva (2020). Assim, a alfabetização precoce não apenas promove habilidades acadêmicas, mas também contribui para o fortalecimento da identidade e da autoestima da criança.

Em suma, os benefícios cognitivos da alfabetização precoce são vastos e interligados. A melhoria das habilidades linguísticas, o desenvolvimento de funções executivas, o aumento do interesse pelo aprendizado, a promoção da consciência fonológica, o estímulo ao raciocínio crítico e a construção da autoestima são alguns dos aspectos que evidenciam a importância da alfabetização desde os primeiros anos de vida. Portanto, é essencial que educadores, pais e responsáveis reconheçam o valor de incentivar a leitura e a escrita desde a infância, criando um ambiente propício para o aprendizado e o desenvolvimento integral das crianças.

Considerações finais

O processo de alfabetização e o desenvolvimento cognitivo em crianças pré-escolares são interligados de maneira intrínseca e fundamental para a formação de indivíduos competentes e preparados para os desafios futuros. À medida que exploramos os diversos estágios de desenvolvimento infantil, é evidente que cada fase apresenta oportunidades únicas para o aprendizado e o crescimento. A abordagem teórica de Jean Piaget, com suas etapas de desenvolvimento

cognitivo, e a perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky enfatizam a importância da interação social e do ambiente na construção do conhecimento. Esses conceitos são cruciais para que educadores e pais possam promover práticas que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças.

A alfabetização precoce, como discutido, traz benefícios significativos que vão além do simples domínio da leitura e da escrita. Ao iniciar a educação formal em idades mais jovens, as crianças não apenas ampliam seu vocabulário, mas também desenvolvem habilidades cognitivas essenciais, como a atenção, a memória e a flexibilidade. O impacto positivo da alfabetização precoce no engajamento escolar e na formação de hábitos de leitura é um aspecto que não deve ser subestimado. É essencial que o ensino da leitura e da escrita seja encarado como um processo dinâmico e enriquecedor, onde o prazer pela leitura se torna uma constante na vida das crianças.

A implementação de atividades lúdicas e interativas para estimular a leitura inicial é uma estratégia eficaz que deve ser incentivada em contextos educativos. A leitura compartilhada, os livros ilustrados e as dramatizações promovem um ambiente de aprendizado rico e prazeroso, contribuindo para a formação de leitores críticos e criativos. Além disso, a inclusão de jogos e aplicativos educativos na prática de ensino oferece uma abordagem contemporânea e atrativa, alinhando-se às necessidades das crianças do século XXI. No entanto, é fundamental que a utilização da tecnologia seja equilibrada e supervisionada, garantindo que as experiências de leitura sejam significativas e não superficiais. Outro ponto a ser destacado é a importância do ambiente de leitura. Criar um espaço acolhedor, acessível e repleto de livros variados é uma maneira de cultivar o amor pela leitura desde a infância. A formação de clubes de leitura e a promoção de discussões sobre livros são estratégias que favorecem a socialização e o desenvolvimento da linguagem. Para que as crianças se tornem leitores motivados, é crucial que adultos — sejam educadores ou pais — sirvam de modelos, demonstrando seu próprio gosto pela leitura e participando ativamente desse processo.

A promoção da leitura e da alfabetização deve ser uma prioridade em todas as esferas da sociedade, reconhecendo a importância de uma educação de qualidade que atenda às necessidades de todas as crianças. Programas e políticas públicas voltados para a educação infantil devem considerar os diversos

contextos em que as crianças estão inseridas, assegurando que todas tenham acesso a recursos e oportunidades de aprendizado. Isso inclui investimentos em formação de educadores, desenvolvimento de materiais didáticos e a criação de ambientes escolares que valorizem a leitura.

Além disso, é essencial que a formação de uma cultura de leitura envolva a participação ativa da comunidade. A colaboração entre escolas, famílias e organizações locais pode potencializar os esforços para promover a alfabetização e o desenvolvimento cognitivo. Ao trabalhar em conjunto, esses setores podem criar iniciativas que estimulam a leitura e a aprendizagem ao longo da vida, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos, criativos e engajados.

Por fim, ao refletirmos sobre a alfabetização e o desenvolvimento cognitivo em crianças pré-escolares, é evidente que esses processos são interdependentes e devem ser abordados de maneira integrada. A educação infantil é uma etapa crucial que pode definir a trajetória de aprendizado das crianças, moldando suas habilidades, atitudes e perspectivas em relação ao conhecimento. Assim, é fundamental que continuemos a promover práticas educativas que sejam inclusivas, lúdicas e que respeitem o ritmo e os interesses de cada criança, garantindo que todas tenham a oportunidade de se tornarem leitores proficientes e cidadãos plenos em uma sociedade em constante transformação.

Referências

COSTA, R. D. F. N.; ALMEIDA, R. C. F. S. Leitura e escrita: práticas e desafios na educação infantil. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

DIAMOND, A.; LEE, K. Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, v. 333, n. 6045, p. 959-964, 2011.

FERREIRA, A. C. R. A. Literatura infantil e suas contribuições para o desenvolvimento social e emocional das crianças. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, n. 69, p. 515-532, 2018.

GOMES, J. C. Consciência fonológica e alfabetização: uma relação fundamental. Educação e Pesquisa, v. 41, n. 2, p. 287-304, 2015.

LIMA, F. S. S. B. P.; SILVA, M. R. A. O impacto da autoestima no aprendizado infantil. Psicologia da Educação, v. 22, n. 1, p. 45-60, 2020.

OLIVEIRA, P. J. M. L. A alfabetização precoce e suas implicações no desenvolvimento cognitivo. Educação e Sociedade, v. 40, n. 145, p. 911-929, 2019.

A HISTÓRIA SOCIAL E O CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

EREDILAINE ARROIO RODRIGUES

RESUMO

Pautando nossa reflexão em Behring & Boschetti (2008) que acentuam o conceito de que as sociedades pré-capitalistas ainda não privilegiavam as forças de mercado, mas com o objetivo de manter a ordem social assumiam algumas responsabilidades sociais.

Palavras-Chave: Capitalismo; Tecnologia; Avanços.

DESENVOLVIMENTO

Antes da Revolução Industrial algumas leis vigentes tinham como princípio obrigar o exercício do trabalho todos aqueles que apresentassem condições de fazê-lo, associadas à obrigação ao trabalho algumas ações tinham o objetivo de garantir um auxílio mínimo (alimentação) para a manutenção da força de trabalho operária.

Portanto, o primeiro conjunto de leis que regulamentavam a relação entre capital e trabalho tinha o claro objetivo de regular os reflexos da questão social e legitimar o mercado de compra e venda de força de trabalho: o trabalho torna-se uma mercadoria.

De acordo com Behring e Boschetti (2008) não se pode precisar com exatidão o surgimento das políticas sociais no contexto da história das relações sociais e do capitalismo. Pode-se ter uma ideia de sua maior visibilidade a partir da confluência da aceleração da produção capitalista, das lutas da classe trabalhadora e do desenvolvimento da intervenção do Estado nas expressões da questão social.

Veremos que sua configuração mais generalizada se associa ao período que se situa na passagem do capitalismo concorrencial para o monopolista, após o fim da 2ª Guerra Mundial.

Nas sociedades pré-capitalistas já se configuravam algumas ações voltadas para as responsabilidades sociais, geralmente vinculadas com a punição e

repressão na manutenção da ordem e com o fluxo de mão de obra constante, repassando a tarefa de intervenção direta às ações filantrópicas e de caridade. Como veremos o movimento de organização e de mobilização da classe trabalhadora incorporou algumas conquistas à custa de greves e na contradição entre as lutas de classe e o monopólio da força de trabalho aparece o Estado para de um lado reprimir duramente os trabalhadores e por outro iniciar a regulamentação das relações de produção por meio de legislação fabril. “A luta de classes irrompe contundente em todas as suas formas, expondo a questão social: a luta dos trabalhadores com greves e manifestações em torno da jornada de trabalho e sobre o valor da força de trabalho” (BEHRING e BOSCHETTI, 2008, p. 54).

A legislação fabril para regulamentar a relação capital/trabalho e as formas de enfrentamento da questão social pelo Estado pode ser compreendida como precursores do seu papel na relação com os direitos sociais e as lutas de classes no século XX.

Ainda de acordo com Behring & Boschetti (2008, p.56) o período que vai de meados do século XIX até a terceira década de século XX é “profundamente marcado pelo predomínio do liberalismo e de seu principal sustentáculo: o princípio do trabalho como mercadoria e sua regulação pelo livre mercado”. O Liberalismo, com sua base teórica nas teses de David Ricardo e Adam Smith forneceu o “fio condutor” da ação do Estado Liberal¹⁶.

Entendemos que o predomínio do mercado como regulador das relações sociais como defende o pensamento liberal só se concretiza com a ausência da intervenção do Estado na esfera econômica. Adam Smith teria criticado duramente o “Estado intervencionista” sem, contudo, defender sua extinção. Pelo contrário, defendia a necessidade da garantia da liberdade do mercado através de um conjunto de leis.

Em outras palavras, o Estado seria apenas um apêndice do capitalismo com a única função de manter sob controle a classe trabalhadora e de mediar as relações de conflito com a burguesia.

Conforme Behring & Boschetti (2008, p.55) a luta de classes expôs em sua integralidade a questão social onde a luta dos trabalhadores pela redução da jornada de trabalho foi a principal bandeira de reivindicação seguida pela causa

salarial que garantisse os meios de subsistência necessários ao trabalhador. Essa reação da classe trabalhadora com base no movimento grevista pressionou a classe burguesa a responder com concessões formais na forma de leis, mas sem renunciar à intervenção da ação pública com repressão pelo Estado burguês. Portanto, as lutas envolvendo a jornada de trabalho e as respostas da classe dominante e do Estado marcaram as primeiras expressões da questão social.

Entre essas respostas do capital está o estabelecimento de uma jornada de trabalho (10 horas) que nada mais foi do que um ajustamento do trabalhador coletivo a regulação do processo de depreciação do trabalho morto (maquinaria), assim a força de trabalho continua sendo interpretada como mercadoria na mesma lógica do processo de produção capitalista. Esse debate demonstra a ampliação das formas de enfrentamento históricas que se estendem a partir da luta por mudança na jornada de trabalho e na legislação fabril que contribuiu para a ampliação dos direitos sociais e na mudança do papel do Estado. Pierson (1991) apud Behring e Boschetti (2008) discutindo a origem do *Welfare State* entende que

o que ajuda a demarcar a emergência de políticas sociais são alguns elementos surgidos no final do século XIX, decorrentes da luta da classe trabalhadora. O primeiro foi a introdução de políticas sociais orientadas pela lógica do seguro social na Alemanha, a partir de 1883. Essa novidade [...] marcaria o reconhecimento público de que a incapacidade para trabalhar devia-se a contingências (idade avançada, enfermidades, desemprego) que deveriam ser protegidas. O segundo elemento apontado pelo autor é que as políticas sociais passam a ampliar a ideia de cidadania e desfocalizar suas ações, antes direcionadas apenas para a pobreza extrema. (PIERSON, 1991 apud BEHRING e BOSCHETTI, 2008, p. 64)

Entendemos que dentro da lógica dos princípios defendidos pelo liberalismo e incorporados pelo Estado capitalista a resposta dada à questão social no final do século XIX foi em geral repressiva, mesmo incorporando algumas demandas da classe trabalhadora na forma de leis que não atingiam o centro da questão social. Behring e Boschetti (2008, p. 63) salientam que “as primeiras iniciativas de políticas sociais podem ser entendidas na relação de continuidade entre Estado liberal e Estado social” que caracterizou a passagem e as mudanças nas relações do capital entre os séculos XIX e XX, que não necessariamente configurou uma ruptura com o capital. Houve sim mudança na perspectiva do Estado que passou a absorver e incorporar as orientações social-democratas.

Dessa forma

Não se trata, então, de estabelecer uma linha evolutiva linear entre o Estado liberal e o Estado social, mas sim de chamar a atenção para o fato de que ambos têm um ponto em comum: o reconhecimento de direitos sem colocar em xeque os fundamentos do capitalismo. (IDEM, 2008, p. 63)

Nesse tempo, a mobilização e a organização da classe trabalhadora na luta por seus direitos sociais conseguiram assegurar importantes conquistas no âmbito dos direitos políticos que, não foi suficiente para instituir uma nova ordem social, mas contribuiu significativamente para mudar o papel do Estado em relação ao capitalismo, especialmente no princípio do século XX.

As autoras citam que neste período começam a acontecer mudanças significativas na relação do Estado com o trabalhador configurando algumas protoformas de um projeto de cidadania que são:

[...] a) o interesse estatal vai além da manutenção da ordem, e incorpora a preocupação de atendimento às necessidades sociais reivindicadas pelos trabalhadores; b) os seguros sociais concessão de proteção social pelo Estado deixa de ser barreira para a participação política e passa a ser recurso para exercício da cidadania, ou seja, os direitos sociais passam a ser vistos como elementos da cidadania; e d) ocorre um forte incremento de investimento público nas políticas sociais, com crescimento do gasto social: os Estados europeus passam a comprometer em média 3% de seu PIB com gastos sociais a partir do início do século XX. (PIERSON, 1991:107 apud BEHRING e BOSCHETTI, 2008, p.65).

Não custou muito para que mudanças significativas decorrentes das implicações das crises no modo de produção capitalista alimentadas pelas conquistas sociais da classe trabalhadora com o movimento operário, que colaboraram na rápida reconfiguração dos padrões de acumulação e das respostas do capitalismo às novas expressões da questão social que por sua vez trouxe também novas implicações para a política social.

É necessário acrescentar que o chamado Estado de Bem-estar Social ou *Welfare State* se caracterizou pela atuação do Estado intervindo na dinâmica social respaldado nos interesses de produção do sistema fordista, através da garantia de acesso da população aos serviços sociais (saúde, educação, habitação etc.), possibilitando ao trabalhador mais dinheiro para consumir em massa, os salários indiretos. Antunes (1999) acrescenta ainda que a dominação do fordismo/taylorismo, que perdurou do pós-guerra até a década de 1970 deu sinais de crise quando as taxas de lucros começaram a decair com a instalação da crise estrutural do capital.

Como resposta a essa crise do padrão de acumulação vigente iniciou-se a

reestruturação produtiva baseada no modelo toyotista, com uma nova ideologia neoliberal e a transferência do capital da produção para o mercado financeiro.

Para a classe trabalhadora essa mudança foi desastrosa do ponto de vista dos direitos sociais historicamente conquistados até então.

Segue-se que as crises requerem uma reconceituação na forma de produção e reprodução do capital, uma reestruturação produtiva que não se limita ao mundo do trabalho. Atinge e responsabiliza o Estado que por sua vez, como regulador do compromisso com o capital, fragmenta e particulariza a sua atuação nas políticas sociais.

Para se refletir sobre a formulação das políticas sociais no cenário brasileiro é necessário primeiramente lembrar que o desenvolvimento do capitalismo e das relações sociais ligadas a ele e decorrentes dele se deram de uma forma diferente que nos países de economia central.

A princípio, sempre nos subordinamos aos reflexos dos fatos econômicos e sociais advindos das economias mais avançadas como todos os países de capitalismo periférico. Behring & Boschetti (2008) salientam algumas particularidades históricas que nos ajudarão a entender a evolução da intervenção do Estado na questão social e as ambiguidades e contradições presentes na luta de classes que caracterizaram nossa construção político-social.

Queremos caracterizar aqui algumas tendências que estão presentes na evolução da política social em seu processo de transição como resposta do capitalismo às expressões da questão social dentro da realidade brasileira, sem perder de vista que o cenário de desigualdade nunca deixou de estar presente assumindo diferentes conformações como veremos a seguir.

Acompanhando a evolução histórica do capitalismo, ou seja: O capitalismo concorrencial (sec. XIX), o imperialismo clássico (fins do sec. XIX até a 2ª Grande Guerra Mundial) e o capitalismo tardio ou maduro (do pós-guerra até os dias de hoje) as políticas sociais se multiplicam lentamente num processo dialético com a própria formação dos contornos da vida econômica brasileira.

Depreende-se, portanto que essa primeira fase do capitalismo brasileiro é marcada pela consolidação conservadora da dominação burguesa no Brasil, especialmente se se observa a imposição desta sobre a classe operária, marcada pela repressão ou pelo cooptação no contexto do difícil capitalismo dependente, o horizonte histórico da burguesia brasileira dificilmente seria/será suficientemente amplo, no sentido da realização de uma revolução nacional e democrática”.

Não é nosso objetivo neste momento aprofundar as mudanças históricas significativas ocorridas a partir da década de 1930 até meados de 1964, importa salientar que nesse período o capitalismo alcançou sua fase madura marcado por forte expansão, com taxas de lucro muito altas e o implemento de políticas sociais para os trabalhadores. Behring e Boschetti (2008) ainda completam que é nesse momento que se ergue o Estado social e os anos gloriosos nos diferentes formatos históricos que adquiriu e que só a partir dos anos 1960 é que experimenta os primeiros sinais de esgotamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transferência monetária para famílias pobres, a partir das políticas de combate à fome complementa a renda permitindo o seu acesso a outros níveis de consumo, melhorando, sem dúvida, alguns índices associados à alimentação, conforme a orientação dos organismos internacionais a partir do ideário neoliberal.

A focalização é insuficiente para a superação das desigualdades no contexto social brasileiro.

Concluindo, a reprodução das orientações dos programas de transferência de renda com condicionalidades praticados pelo Estado em todos os programas relacionados, com a particularidade de se propor a preparar seus usuários para o mercado de trabalho não encontra sua concretização na realidade local.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILLI,

Pablo. Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-37.

ANTUNES, R. Crise Contemporânea e as Transformações no mundo do trabalho (p. 18-31). In: Capacitação em Serviço Social e Política Social, módulo 1. CFESS – ABEPSS – CEAD – UnB, 1999.

BARBOSA, W. Marxismo: História, Política e Método. Observatório Nacional do Trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica. IFG-Instituto Federal de Goiás, Pg. 33. Disponível em www.ifgoias.edu.br/observatorio/images acesso em 25/04/2019.

BARROCO, M.L.S. Ética e Serviço Social: Fundamentos Ontológicos – 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BEHRING, E.R., BOSCHETTI, I. Política Social: fundamentos e história – 5ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

BOSCHETTI, I. A política da seguridade social no Brasil. In: Serviço Social/ Direitos Sociais e Competências Profissionais, - Brasília/ CFESS/ÁBEPSS, 2009, p. 323- 338.

CAMPOS, A.C. Transferência de Renda com condicionalidades. Tese de doutorado. FIOCRUZ, Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2007.

CASTEL, R. As metamorfoses da questão social – uma crônica do salário. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.

CERQUEIRA, G.F. A Questão Social no Brasil, crítica do discurso político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982, p. 57-92.

COGGIOLA, O. Escritos sobre a Comuna de Paris. São Paulo: Xamã, 2002, p.7-34.

COSTA, C. SOCIOLOGIA: Introdução à Ciência da Sociedade, São Paulo, Ed. Moderna, 1997.

COUTO, B.R. O direito social e a Assistência Social na sociedade brasileira: Uma equação possível? - 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010, p. 139-160.

ENGELS, F. A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra: segundo as observações do autor e fontes autênticas. São Paulo, Boitempo, 2008.

GUERRA, Y. et alii O debate contemporâneo da “Questão Social” In III Jornada Internacional de Políticas Públicas, UFMA, 2007, disponível em <www.joinpp.ufma.br>. acesso em 27/04/2019.

HOBSEBAWN, E. A Transição do Feudalismo para o Capitalismo, 5ª ed., Paz e Terra, 2004.

HOBSEBAWN, E. Era dos extremos, o breve século XX, 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

IAMAMOTO, M.V. O Serviço Social na Contemporaneidade: Trabalho e Formação Profissional. São Paulo: Cortez, 2003.

Lei nº 8.069, de 13/07/1990 Estatuto da Criança e do Adolescente: Imprensa Oficial do Rio de Janeiro, 2012.

MARX, K. Os Pensadores. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. 2ª Ed., São Paulo: Abril Cultural, 1978. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos.

Os Pensadores. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Introdução. Para a Crítica da Economia Política, p. 100-257.

MAURIEL, A.P.O. Pobreza, seguridade e assistência social? Desafios da política

social brasileira. In Revista Katalisis, Florianópolis, v.13 nº 2 p. 173-180, julho dezembro 2010.

MDS, Programa Bolsa Família, Desenvolvimento Social, Guia de Políticas e Programas, 2008.

MDS, Secretaria Nacional de Renda e Cidadania, Programa Bolsa Família, Guia do gestor, 2006.

MDS, Secretaria Nacional de Renda e Cidadania, Relatório de Gestão 2015, Brasília, 2016. Disponível em: cadastrounico@mds.gov.br

MDS, Secretaria Nacional de Renda e Cidadania, Manual de Gestão de Benefícios, BRASÍLIA, 2008.

MENDONÇA, S. R. Estado e economia no Brasil: opções de desenvolvimento. Rio de Janeiro, Graal, 1986, p. 6-106.

MONTAÑO, C. Pobreza, “questão social” e seu enfrentamento. In: Revista Serviço Social e Sociedade, nº 110, São Paulo, abr./jun. 2012. Disponível em servicosocial@cortezeditora.com.br, acesso em 05/09/18..

MOTA, A.E. (org.) O Mito da Assistência Social: Ensaios sobre Estado, Política e Sociedade, 2ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2008, p. 180-197.

O Mito da Assistência Social: Ensaios sobre Estado, Política e Sociedade, 3ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2009

NETTO, J.P. BRAZ, M. Economia Política: Uma introdução crítica, 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2007.

NETTO, J.P. Introdução ao método da teoria social. In: Serviço Social/ Direitos Sociais e Competências Profissionais, - Brasília/ CFESS/ABEPSS, 2009.

PMCA/SMAS, Secretaria de Assistência Social, Relatório Anual dos Programas, 2005. Disponibilizado pela secretaria executiva do Conselho Municipal de Assistência Social.

PMCA, Secretaria de Assistência Social, Relatório Anual dos Programas, 2008. Revista Época, Época Debate, os dilemas do Bolsa Família, ed. 10/04/2019

SANTOS, W. G. Cidadania e justiça: política social na ordem brasileira. 2ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SILVA, M.O., YASBEK, M.C., GIOVANNI, G. A política Social Brasileira no século XXI: A prevalência dos programas de transferência de renda. 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M.O.S. Avaliando o Bolsa Família: unificação, focalização e impactos/ Maria Ozanira da Silva e Silva (coord.), Valéria Ferreira Santos de Almada Lima. São Paulo: Cortez, 2010, p. 19-22.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e (coord.) O Comunidade Solidária: o não enfrentamento da pobreza no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, M.O.S. et alii. A descentralização da política de assistência social: da concepção à realidade. In Serviço Social e Sociedade, nº 65, mar. 2001, p.124-145.

UGÁ, V.D. A categoria pobreza nas formulações de política social do Banco Mundial. In: Revista de Sociologia e Política, Curitiba, nº 23, p. 55-62, nov. 2004.

WEFFORT, F. Os Clássicos da Política. São Paulo: Ática, 1989, 2 v.

WOOD, E.M. A Origem do Capitalismo, Rio de Janeiro, Jorge Zahar editor, 2001.

MDS, Programa Bolsa Família, Atuação das Instâncias de Controle Social, 2010, Brasília.

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

LUCAS DE OLIVEIRA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo o debate de abordar a questão interdisciplinar envolvendo Educação Alimentar e Nutricional e sua importância para o estudante, visto que muitos se alimentam de forma errada e isso gera consequências para sua vida no presente e no futuro. O tema é a Educação Alimentar e Nutricional, uma vez que um indivíduo mais bem alimentado e nutrido interage melhor e se relaciona de modo mais saudável nos espaços sociais. Abordam-se os malefícios para a saúde causados pelo uso indiscriminado de agrotóxicos na agricultura. A pouca presença dos temas transversais na Base Nacional Comum Curricular são um problema muito sério para a educação de todos os estudantes, a julgar pelas consequências da má nutrição.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Nutricional; Ciências; Agrotóxicos.

ABSTRACT

This article aims to discuss the interdisciplinary issue of Food and Nutrition Education and its importance for students, since many people eat incorrectly and this has consequences for their lives in the present and in the future. The topic is Food and Nutrition Education, since a better-fed and nourished individual interacts better and relates more healthily in social spaces. The article addresses the health hazards caused by the indiscriminate use of pesticides in agriculture. The lack of presence of cross-cutting themes in the National Common Curricular Base is a very serious problem for the education of all students, judging by the consequences of poor nutrition.

KEYWORDS: Nutritional Education; Sciences; Pesticides

INTRODUÇÃO

Sabendo-se que a Educação Alimentar e Nutricional é algo essencial para o ser humano, deve-se também levar em consideração a necessidade de ela ser trabalhada em sala de aula para o desenvolvimento do estudante como indivíduo. A falta de abordagem sobre esse assunto no que concerne aos anos finais do Ensino Fundamental, mesmo fazendo parte dos temas transversais a serem trabalhados, conforme constam na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mostra-se uma problemática, pois se assume que as crianças estão adquirindo uma consciência não saudável de sua alimentação, fazendo com que problemas de saúde, como diabetes e obesidades causadas por uma má alimentação se tornem ainda mais comuns na infância.

Para evitar esses problemas, todos os envolvidos na formação do estudante como indivíduo devem estar cientes da importância da Educação Alimentar e Nutricional, sejam eles o corpo docente, a escola como instituição e a própria gestão escolar, além dos próprios amigos e familiares que se mostram de suma importância neste contexto social.

Com isso em mente, o objetivo geral que define o que se pretende atingir com o presente artigo é, em um primeiro momento, propor o debate acerca da Educação Alimentar e Nutricional, convidar o sujeito, seja ele docente, discente, gestor, funcionário ou membro da comunidade escolar a refletir ativamente sobre suas próprias práticas alimentares, suas consequências, benesses e malefícios, assim como com as possibilidades presentes para alimentação em seu espaço escolar.

Além disso, é fundamental compreender que a Educação Alimentar e Nutricional não deve ser abordada apenas de maneira pontual, mas sim incorporada de forma contínua ao currículo escolar, tornando-se parte das práticas pedagógicas diárias. Isso permite que os alunos desenvolvam um senso crítico em relação às suas escolhas alimentares, entendam a influência da mídia e da publicidade no consumo de alimentos ultraprocessados e reconheçam a importância de uma alimentação equilibrada para a manutenção da saúde e do bem-estar. Dessa forma, a escola assume um papel ativo na construção de hábitos alimentares mais saudáveis, auxiliando na formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis em relação à própria alimentação e ao impacto que ela pode ter na sociedade e no meio ambiente.

Outro aspecto relevante a ser considerado é a necessidade de metodologias inovadoras e interdisciplinares para a abordagem da Educação Alimentar e Nutricional em sala de aula. Estratégias como projetos práticos, feiras de ciências externas para a alimentação, atividades lúdicas, uso de tecnologia educacional e parcerias com profissionais da área da saúde podem tornar o aprendizado mais dinâmico e significativo. Além disso, a inclusão de temáticas em diferentes disciplinas, como Ciências, Geografia e Matemática, contribui para uma visão mais ampla e integrada do tema. Desta forma, os estudantes não apenas assimilam conhecimentos teóricos, mas também são incentivados a aplicá-los no dia a dia, apoiando a adoção de hábitos mais saudáveis e sustentáveis.

JUSTIFICATIVA

A relevância do trabalho está em muitas dimensões. Na esfera particular, uma alimentação melhor, terá como consequência uma melhor qualidade de vida. Essa esfera relaciona-se com a esfera coletiva, uma vez que o indivíduo mais bem nutrido se relacionará melhor nos espaços sociais. Pode-se também argumentar que uma pessoa que se alimenta melhor, aprende melhor, o que quer dizer que essa temática está diretamente relacionada ao espaço educativo. Além disso, também consideramos que será frutífero refletir sobre a (pouca) presença ou quase ausência de temas transversais na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), dentre os quais se encontra a temática da Educação Nutricional, que defendo como extremamente importante para o estudante.

EDUCAÇÃO NUTRICIONAL – TEMA TRANSVERSAL

Este trabalho parte da premissa de que a Educação Alimentar e Nutricional tem um papel fundamental na formação integral do corpo discente, uma vez que o acesso ao conhecimento possibilita aperfeiçoamento em hábitos alimentares saudáveis. Hábitos alimentares saudáveis são, por sua vez, responsáveis por inúmeros benefícios para a vida toda. Na página oficial do Ministério da Educação, ao se pesquisar por “educação nutricional”, quase 600 páginas são localizadas, sendo que o primeiro artigo indicado intitula-se “Entenda o papel da escola na criação de hábitos alimentares saudáveis” – o artigo corrobora, portanto, com a premissa supracitada. Publicado em março de 2020, o artigo cita a professora Vivian Gonçalves, do Departamento de Nutrição da Universidade de Brasília, que explica que:

“Crianças alimentadas adequadamente desde o nascimento adoececem menos, se desenvolvem melhor, atingem seu potencial genético de crescimento, evitam doenças crônicas não transmissíveis e cardiovasculares na idade adulta e podem ter até aspectos relacionados à inteligência aumentados”. (BRASIL, 2020, p.1).

Pode-se afirmar então que se alimentar de forma saudável tem repercussões em muitos aspectos da vida e essas repercussões referem-se à vida toda, em seu transcorrer. Mais uma vez, se pode constatar quão importante é a Educação Alimentar e Nutricional. Ainda no âmbito dos marcos legais, é significativo (re) lembrar que o Artigo 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, pontua que “Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde, bem-estar”, sendo a alimentação saudável indispensável ao bem-estar de todo ser humano. (UNICEF, 1948) É importante salientar que este artigo não desconsidera as abrangentes contradições dispersas por todo território nacional.

Sabe-se que um documento, por mais legítimo e reconhecido que seja não é suficiente para concretizar aquilo mesmo que propõe, mas, uma vez que se está defendendo a Educação Alimentar e Nutricional, é fundamental que se apresentem os parâmetros nos quais as questões alimentares se inserem.

Também circunscrito nos âmbitos legais e oficiais cabe ainda mencionar a “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC), a qual considera a Etapa do Ensino Fundamental como a intermediária da Educação Básica, sendo a Educação Infantil, a etapa inicial e o Ensino Médio, a etapa final. Das três unidades temáticas que orientam a organização dos currículos de Ciências, em duas delas, a Educação Alimentar e Nutricional poderia se assentar: “Matéria e Energia” e “Vida e Evolução”. Sendo que “Ciências” insere-se na “Área de Ciências da Natureza” e é assim apresentada:

“Ao estudar Ciências, as pessoas aprendem a respeito de si mesmas, da diversidade e dos processos de evolução e manutenção da vida, do mundo material – com os seus recursos naturais, suas transformações e fontes de energia –, do nosso planeta no Sistema Solar e no Universo e da aplicação dos conhecimentos científicos nas várias esferas da vida humana. Essas aprendizagens, entre outras, possibilitam que os alunos compreendam,

expliquem e intervenham no mundo em que vivem.” (BRASIL, 2020a, p. 15)

Destaco aqui duas passagens, sendo elas “manutenção da vida” e “fontes de energia” por se relacionarem diretamente com a Educação Alimentar e Nutricional, uma vez que a primeira é condição sine qua non para a sobrevivência e a segunda aponta para a compreensão de que o alimento é a fonte de energia do corpo humano. O trabalho também se debruçou sobre pesquisas acadêmicas, centrando-se no banco de dados da Biblioteca da Universidade de São Paulo.

No catálogo geral, utilizando-se “educação alimentar e nutricional” como palavras-chaves, foram localizadas 466 fontes, sendo que muitas estão nas Faculdades/Departamentos ligados ao campo da Saúde. Quando se restringe a pesquisa à Faculdade de Educação, pensando-se justamente na questão pedagógica a qual a pesquisa se propõe, o resultado não ultrapassa algumas dezenas de títulos. Há uma dissertação de Mestrado, defendida em 2018, sob orientação da Professora Flávia Inês Schilling, cujo título é “Percepções docentes sobre direitos humanos: um estudo a partir dos projetos inscritos no Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos da cidade de São Paulo entre 2013 e 2016”, que tem como objetivo estudar “o contexto da prática das políticas de educação em direitos humanos (EDH) da cidade de São Paulo, para identificar e analisar percepções docentes sobre direitos humanos.” O autor, Marcelo Elias de Oliveira, analisou 296 relatos de experiência e:

“conteúdo desses relatos permitiu inferir que, a despeito de seus próprios objetivos e pressupostos teórico-metodológicos, tal como definidos no Plano e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a EDH se apresenta multifacetada na forma como é percebida e realizada pelos profissionais da educação, que a reinterpretam e a ressignificam em suas práticas, a partir de outros referenciais, programas e experiências didático-pedagógicas, bastante difundidos no meio escolar, como é o caso da educação ambiental, da educação para as relações étnico-raciais, da educação alimentar e nutricional, da educação especial, entre outras vertentes.” (OLIVEIRA, 2018, p. 6)

A passagens acima, não somente expõe a existência de uma relação entre a Educação em Direitos Humanos e a Educação Alimentar e Nutricional, tal qual se pontuou anteriormente, quando da reflexão acerca do Artigo 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas também para lançar luz a perspectivas diferentes, ou seja, o pesquisador, ao contrário do que foi defendido pelo presente trabalho, tem a percepção de que a Educação Alimentar e Nutricional é bastante difundida no meio escolar.

Ponderando-se sobre isso, foi possível fazer a autocrítica de que, o escopo do trabalho pode ter sido diminuto. Também é possível problematizar a inserção da Educação Alimentar e Nutricional no contexto dos “outros referenciais”, uma vez que os “outros” podem ser muito mais difundidos que a Educação Alimentar e Nutricional – como, por exemplo, as relações étnico-raciais. Mas, a hipótese de preferência refere-se ao fato de que a dissertação está no contexto da Educação Municipal, vinculada ao Ensino Infantil e pode ser que nessa etapa do Ensino Básico, a Educação Alimentar e Nutricional, tenha maior destaque, assim como a quantidade de artigos sobre a merenda escolar fazem crer.

Há outra dissertação de Mestrado, esta, defendida em 2009, sob orientação do

Professor Nélío Marcos Vincenzo Bizzo, cujo título é “Análise de conteúdos de nutrição em livros didáticos do ensino fundamental” que analisou “conceitos de nutrição e alimentação nos livros didáticos de Ciências do ensino fundamental, ao considerar este uma fonte de informação de extrema importância no quadro educacional brasileiro”. (LE MOS, 2009)

Inicialmente, a pesquisadora, Carolina Brígida Lemos, fez um levantamento bibliográfico, verificando que não havia teses relativas à nutrição e alimentação em livros didáticos – achado que reitera o posicionamento do trabalho acerca da desproporção entre a importância da Educação Alimentar e Nutricional e a quantidade de material (e atenção) referente à temática. Outro índice de interesse refere-se à análise dos livros didáticos, uma vez que a pesquisa se debruçou sobre o material produzido para os anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisa procurou “verificar se os conteúdos referentes à alimentação e nutrição são suficientes para que os alunos sejam capazes de ler e entender tabelas nutricionais, além de possuir um posicionamento crítico após assistir ou ler anúncios relacionados a alimentos.” O “posicionamento crítico” é o que este trabalho também tem no horizonte.

Também referente ao arcabouço acadêmico, foi consultado um artigo na plataforma “SciELO”: “Educação Alimentar e Nutricional como prática de intervenção: reflexão e possibilidades de fortalecimento”. As autoras, Ana Maria Cervato-Mancuso, Kellem Regina Rosendo Vincha e Débora Aparecida Santiago, são da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. O artigo foi bastante importante, pois ele trouxe a descoberta do “Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional”, criado em 2012.

“Com o intuito de enfatizar a teoria e de respaldar a prática, em 2012, a Coordenação Geral de Educação Alimentar e Nutricional do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome realizou atividades para construir, de forma coletiva, o documento denominado Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas (BRASIL, 2012), que adotou o termo “Educação Alimentar e Nutricional” (EAN)” (CERVATO-MANCUSO; SANTIAGO e VINCHA, 2015; p. 227).

O “Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional” define a Educação Alimentar e Nutricional como um campo de conhecimento e de prática contínua e permanente, transdisciplinar e multiprofissional que visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis. A prática da EAN deve fazer uso de abordagens e recursos educacionais problematizadores e ativos que favoreçam o diálogo junto a indivíduos e grupos populacionais [...]” (BRASIL, 2012, p. 23).

Por fim, vale mencionar que foram analisados artigos de ampla circulação, em busca de informação qualificada. Foi possível identificar a contribuição da neurocientista Suzane Herculano-Houzel, que, dentre muitos outros assuntos, aborda o processo de desenvolvimento cerebral no decorrer da História do desenvolvimento das espécies e sua relação com a alimentação.

Além de publicações científicas, há uma vasta gama de publicações “acessíveis ao grande público” de modo que possa complementar conteúdos que estão em artigos científicos e são amplamente abordados em estudos em Universidades. A Educação Alimentar e Nutricional é um tema de extrema relevância dentro do ambiente escolar, pois não se limita apenas à disciplina de Ciências, mas dialoga

com diversas áreas do conhecimento, tornando-se um assunto essencial para a formação integral dos estudantes. A interdisciplinaridade permite que os alunos compreendam a alimentação não apenas do ponto de vista biológico, mas também considerem aspectos sociais, econômicos, históricos e culturais. Em disciplinas como Geografia, por exemplo, é possível abordar a influência das condições climáticas e da agricultura na produção de alimentos, enquanto em Matemática, os estudantes podem analisar tabelas nutricionais e calcular índices como o IMC (Índice de Massa Corporal), compreendendo a relação entre alimentação e saúde de maneira concreta e aplicada.

Além disso, a inserção da Educação Alimentar e Nutricional no contexto interdisciplinar contribui para que os estudantes reflitam sobre o impacto da alimentação na sociedade e no meio ambiente. Em disciplinas como História e Sociologia, pode-se explorar como os hábitos alimentares evoluíram ao longo do tempo, bem como as desigualdades no acesso a alimentos saudáveis. Já em Química, a análise dos componentes dos alimentos e dos processos químicos envolvidos na sua conservação e industrialização possibilitam uma compreensão mais crítica sobre o consumo de produtos ultraprocessados. Dessa forma, os alunos desenvolvem uma visão mais ampla e fundamentada sobre a alimentação, tornando-se agentes mais conscientes de suas escolhas alimentares e de seu impacto no mundo ao seu redor.

Outro ponto relevante é que a abordagem interdisciplinar da Educação Alimentar e Nutricional favorece a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, promovendo uma aprendizagem mais significativa. Projetos interdisciplinares podem envolver atividades como hortas escolares, pesquisas sobre desperdício de alimentos, produção de conteúdos midiáticos sobre alimentação saudável e até mesmo oficinas culinárias, onde os alunos aprendem na prática sobre equilíbrio nutricional e preparo de refeições mais saudáveis. Dessa maneira, a escola se torna um espaço ativo de transformação, capacitando os estudantes a desenvolverem hábitos alimentares mais conscientes, além de estimular o pensamento crítico em relação ao consumo e à sustentabilidade.

Por fim, a Educação Alimentar e Nutricional, quando trabalhada de maneira interdisciplinar, contribui não apenas para o bem-estar e a saúde dos estudantes, mas também para a construção de uma sociedade mais informada e responsável. A escola tem um papel fundamental na formação de indivíduos capazes de tomar decisões mais saudáveis e sustentáveis, influenciando positivamente sua família e comunidade. Dessa forma, ao integrar essa temática ao currículo escolar de maneira articulada com diversas áreas do conhecimento, promovendo não apenas a melhoria da qualidade de vida dos alunos, mas também o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os desafios alimentares contemporâneos, incentivando mudanças efetivas no prol da saúde coletiva e da preservação do meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da relevância da Educação Alimentar e Nutricional no ambiente escolar, fica evidente a necessidade de sua abordagem de forma contínua e interdisciplinar, permitindo que os alunos desenvolvam não apenas hábitos mais saudáveis, mas também uma compreensão crítica sobre os impactos de suas escolhas alimentares. A escola, como espaço de aprendizado e formação cidadã, deve assumir seu papel na promoção da saúde e bem-estar dos alunos,

incentivando práticas que vão além do conteúdo teórico e se traduzam em ações concretas no dia a dia.

Uma alimentação saudável balanceada, na quantidade certa, rica em proteínas, gorduras, carboidratos, fibras, vitaminas, água e sais minerais melhora a qualidade de vida, imunidade do organismo e auxilia na manutenção da saúde, prevenção e tratamento de doenças. Desta forma, compreender a importância dos alimentos e seus nutrientes permite que os estudantes façam escolhas mais conscientes, evitando riscos de doenças associadas a maus hábitos alimentares, como obesidade e diabetes, além de estimular o desenvolvimento físico e intelectual adequado. Além do impacto individual, é fundamental que os conhecimentos adquiridos na escola ultrapassem os muros da instituição e alcancem também o ambiente familiar e social. Queremos que o aprendizado obtido através deste Artigo seja refletido para os demais componentes familiares dos alunos, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida de toda família. Isso reforça a ideia de que a Educação Alimentar e Nutricional não deve ser vista como um esforço isolado, mas sim como uma ação conjunta entre escola, família e comunidade, promovendo um estilo de vida mais saudável e sustentável para todos.

Portanto, a valorização e implementação de práticas pedagógicas voltadas à Educação Alimentar e Nutricional são fundamentais para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis. Ao estimular a reflexão sobre os hábitos alimentares e suas implicações para a saúde e o meio ambiente, a escola contribui para um futuro mais saudável e equilibrado. Assim, espera-se que os alunos não apenas apliquem os conhecimentos adquiridos em sua rotina, mas também se tornem agentes multiplicadores, influenciando positivamente aqueles ao seu redor e promovendo mudanças significativas no prol da qualidade de vida coletiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **A Educação é a Base**. Ministério da Educação. Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 01 mar. 2025.

BRASIL. **Entenda o papel da escola na criação de hábitos alimentares saudáveis**. Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/384-fnde-1801140772/86291-entenda-o-papel-da-escola-na-criacao-de-habitos-alimentares-saudaveis>>. Acesso em: 01 mar. 2025.

CERVATO-MANCUSO, A. M.; SANTIAGO, D. A.; VINCHA, K. R. R. **Educação Alimentar e Nutricional como prática de intervenção: reflexão e possibilidades de fortalecimento**. Physis Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 26, p. 225 -249, 2016.

Do Campo para a Escola: o caminho da alimentação saudável. Ministério da Educação. Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/ensino-fundamental-anos-iniciais/92-do-campo-para-escola-o-caminho-da-alimentacao-saudavel>>. Acesso em: 01 mar. 2025.

LEMOS, C. B. **Análise de conteúdos de nutrição em livros didáticos do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2009

OLIVEIRA, M. E. **Percepções docentes sobre direitos humanos: um estudo a partir dos projetos inscritos no Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos da cidade de São Paulo entre 2013 e 2016**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da USP. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em 07 nov. 2020

A DISPERSÃO DO POVO DA ÁFRICA

MÉRCIA ADRIANA DA SILVA

RESUMO

Qualificado pela imigração constrangida da população africana para países que aceitavam a mão de obra escrava. Esta especificidade foi a terminação ordenada por cronistas e historiadores que examinam a proposta do tema, através dos diversos movimentos populares e da origem dos ex escravos contemporâneos. O período da Diáspora Africana compreende o início da Idade Moderna e o final do século XIX.

Palavras-chave: Africanidade; Identidade; Negros; Escola.

Continente Africano

A África é subdividida em 54 países, é identificada pela grande heterogeneidade, desde as suas particularidades naturais até as sociais e históricas. O continente africano ocupa o caráter de ser o continente de origem do planeta Terra, único no mapa-múndi: é transpassado pelo meridiano de Greenwich, linha do Equador e os Trópicos de Câncer e Capricórnio. Mesmo porque apresenta grande diferença natural, assim como as célebres savanas, a África também é conhecida pelas guerras, epidemias, pobreza e fome que assolam o continente, em decorrência dos diversos episódios proporcionados pelos grandes líderes europeus. Possui cerca de 30 milhões de km² distribuídos em 54 países. Algumas ilhas são de grande importância histórica como entrepostos comerciais ou áreas de colonização - Madeira, Canárias, Cabo Verde, São Tomé, Comores e Madagascar.

É um continente subdesenvolvido econômica e socialmente apresentando grandes contrastes: por um lado, boa extensão territorial, uma boa diversidade climática e de paisagens naturais e uma grande riqueza mineral, por outro, forte instabilidade política, graves problemas sociais e acentuada dependência externa.

O continente limita-se ao norte com o Mar Mediterrâneo, apresentando a menor distância para a Europa, via Estreito de Gibraltar, entre Marrocos e Espanha, a nordeste com o Mar Vermelho, separando-se da Ásia pelo Canal de Suez (canal artificial no Egito) a leste o Oceano Índico, a oeste com o Oceano Atlântico, ao sul pelo encontro dos Oceanos Atlântico e Índico.



Fonte: Formação do continente africano web Figura 1: Continente Africano

Atualmente, a África apresenta uma população de aproximadamente 1,2 bilhões de habitantes. Os países mais populosos são Nigéria e Egito, as áreas mais populosas são as litorâneas e o vale do Nilo e Níger, enquanto as regiões litorâneas são extensas áreas de vazios demográficos.

A maior parte da população africana vive no campo (cerca de 70%), em razão da economia primária dependente da agricultura e da pecuária extensivas e de parte da população ainda viver do sistema produtivo de subsistência. A industrialização e a urbanização ainda são processos tímidos no continente e contribuem ainda para a manutenção da maioria da população no campo. As

maiores cidades ou aglomerações são Cairo e Alexandria (Egito), Luanda (Angola), Lagos (Nigéria), Casablanca (Marrocos), Argel (Argélia), Cidade do Cabo e Johannesburgo (África do Sul).

Apresentam graves problemas urbanos em razão do acelerado crescimento populacional nos últimos anos, formando uma periferia miserável, onde se concentram vários problemas: submoradias, ausência de saneamento básico, pequeno acesso aos transportes e à comunicação, forte degradação ambiental, ausência de serviços de educação e saúde, subnutrição e mortalidade infantil, entre outros.

A escravidão dos negros africanos

A maioria dos negros africanos que chegavam ao país no qual seriam feitos de escravos já não possuíam identidade alguma. Não raro os senhores não sabiam que os seus escravos eram conhecidos, vinham de uma mesma região ou eram até parentes, ainda que distantes. Esse laço bastante considerado pelos negros africanos facilitava a sua união e, provavelmente, também favoreciam as rebeliões contra o modo de vida que lhes era imposto.

A alegria do povo africano

Milhares de pessoas em toda a África do Sul misturam choro com dança, festa com lamentos pela morte de Nelson Mandela. É a forma como realizam culturalmente o rito de passagem da vida deste lado para a vida do outro lado, onde estão os anciãos, os sábios e os guardiões do povo, de seus ritos e das normas éticas. Lá está agora Mandela de forma invisível, mas plenamente presente acompanhando o povo que ele tanto ajudou a se libertar.

Momentos como estes nos fazem recordar de nossa mais alta ancestralidade humana. Todos temos nossas raízes na África, embora a grande maioria o desconheça ou não lhe dê importância. Mas é decisivo que nos reapropriemos de nossas origens, pois elas, de um modo ou de outro, na forma de informação, estão inscritas no nosso código genético e espiritual.

A África é o continente mais esquecido e vandalizado das políticas mundiais. Somente suas terras contam. São compradas pelos grandes conglomerados

mundiais e pela China para organizar imensas plantações de grãos que devem garantir a alimentação, não da África, mas de seus países ou negociadas no mercado especulativo. As famosas “land grabbing” possuem, juntas, a extensão de uma França inteira. Hoje a África é uma espécie de espelho retrovisor de como nós humanos pudemos no passado e podemos hoje ainda ser desumanos e terríveis. A atual neocolonização é mais perversa que a dos séculos passados. Sem olvidar esta tragédia, concentremo-nos na herança africana que se esconde em nós. Hoje é consenso entre os paleontólogos e antropólogos que a aventura da hominização se iniciou na África, cerca de sete milhões de anos atrás. Ela se acelerou passando pelo *homo habilis*, *erectus*, *neanderthalense* até chegar ao *homo sapiens* cerca de noventa mil anos atrás. Depois de ficar 4,4 milhões de anos em solo africano este se propagou para a Ásia, há sessenta mil anos; para a Europa, há quarenta mil anos; e para as Américas há trinta mil anos. Quer dizer, grande parte da vida humana foi vivida na África, hoje esquecida e desprezada.

A África além de ser o lugar geográfico de nossas origens, comparece como o arquétipo primal: o conjunto das marcas, impressas na alma de todo ser humano. Foi na África que este elaborou suas primeiras sensações, onde se articularam as crescentes conexões neurais (cerebralização), brilharam os primeiros pensamentos, irrompeu a criatividade e emergiu a complexidade social que permitiu o surgimento da linguagem e da cultura. O espírito da África, está presente em todos nós. Identifico três eixos principais do espírito da África que podem nos inspirar na superação da crise sistêmica que nos assola.

O primeiro é o amor à Mãe Terra, a Mama África. Espalhando-se pelos vastos espaços africanos, nossos ancestrais entraram em profunda comunhão com a Terra, sentindo a interconexão que todas as coisas guardam entre si, as águas, as montanhas, os animais, as florestas e as energias cósmicas. Sentiam-se parte desse todo. Precisamos nos reapropriar deste espírito da Terra para salvar Gaia, nossa Mãe e única Casa Comum. O segundo eixo é a matriz relacional (relational matrix no dizer dos antropólogos). Os africanos usam a palavra *ubuntu* que significa: “eu sou o que sou porque pertenço à comunidade” ou “eu sou o que sou através de você e você é você através de mim”. Todos precisamos uns dos outros; somos interdependentes. O que a física quântica e a

nova cosmologia dizem acerca de interconexão de todos com todos é uma evidência para o espírito africano. À essa comunidade pertencem os mortos como Mandela. Eles não vão ao céu, pois o céu não é um lugar geográfico, mas um modo de ser deste nosso mundo. Os mortos continuam no meio do povo como conselheiros e guardiães das tradições sagradas. O terceiro eixo são os rituais e celebrações. Ficamos admirados que se dedique um dia inteiro de orações por Mandela com missas e ritos. Eles sentem Deus na pele, nós ocidentais na cabeça. Por isso dançam e mexem todo o corpo enquanto nós ficamos frios e duros como um cabo de vassoura. Experiências importantes da vida pessoal, social e sazonal são celebrados com ritos, danças, músicas e apresentações de máscaras. Estas representam as energias que podem ser benéficas ou maléficas. É nos rituais que ambas se equilibram e se festeja a primazia do sentido sobre o absurdo. Notoriamente é pelas festas e ritos que a sociedade refaz suas relações e reforça a coesão social. Ademais nem tudo é trabalho e luta. Há a celebração da vida, o resgate das memórias coletivas e a recordação das vitórias sobre ameaças vividas. Nossa população afrodescendente nos dá a mesma amostra de alegria que nenhum capitalismo e consumismo pode oferecer.

A vinda dos negros para o Brasil

O Brasil é um dos países que mais possui população negra em todo o mundo. Isso, devido aos mais de 4 milhões de homens, mulheres e crianças que foram trazidas para cá com o comércio de escravos nos meados do ano 1500.

Negros já existiam em Portugal muito antes do descobrimento do Brasil. Para lá foram como escravos adquiridos em transações comerciais. Vindo Portugal a invadir terras brasileira entenderam os portugueses que precisariam de mão de obra escrava em virtude de os nativos brasileiros não prestarem para tal. Conhecedores que eram da eficiência negra no trabalho, os portugueses não tardaram em lançar mão deste expediente.

Os escravos, conseguiram sua liberdade, porém continuaram sendo discriminados, humilhados e maltratados. Muitos não possuíam bens e local para morar, o que gerou problemas, como as favelas que hoje encontramos

no Rio de Janeiro, por exemplo.

Inicialmente, os portugueses ocuparam o litoral oeste do continente africano guiados pela esperança de encontrar ouro. O relacionamento com a população nativa era razoavelmente pacífica, tanto que os europeus chegavam a casar com mulheres africanas. Mas registros apontam que por volta de 1470 o comércio de escravos oriundos da África se tornou o maior produto de exploração vindo do continente.

No século XV Portugal e algumas outras regiões da Europa eram os principais destinos para a mão de obra escrava apreendida no continente africano. Foi a colonização no Novo Mundo que mudou a rota do mercado consumidor de escravos e fez com que o comércio fosse praticado em grande escala.

Os escravos capturados na África eram provenientes de várias situações: poderiam ser prisioneiros de guerra; punição para indivíduos condenados por roubo, assassinato, feitiçaria ou adultério; indivíduos penhorados como garantia de pagamento de dívidas; raptos em pequenas vilas ou mesmo troca de um membro da comunidade por alimentos.

A maior parte dos escravos vindos da **África Centro-Occidental** era fornecida por chefes políticos ou mercadores, os portugueses trocavam algum produto pelos negros capturados.

A proveniência dos escravos percorria toda a costa oeste da África, passando por Cabo Verde, Congo, Quiloa e Zimbábue. Dividiam-se em três grupos: **sudaneses, guinenos-sudaneses muçulmanos e bantus**. Cada um desses grupos representava determinada região do continente e tinha um destino característico no desenrolar do comércio.

Os **sudaneses** dividiam-se em três subgrupos: iorubas, geges e fanti-ashantis. Esse grupo tinha origem do que hoje é representado pela Nigéria, Daomei e Costa do Ouro e seu destino geralmente era a Bahia. Já os **bantus**, grupo mais numeroso, dividiam-se em dois subgrupos: angola-congoleses e Moçambique. A origem desse grupo estava ligada ao que hoje representa Angola, Zaire e Moçambique (correspondentes ao centro-sul do continente africano) e tinha

como destino Maranhão, Pará, Pernambuco, Alagoas, Rio de Janeiro e São Paulo. Os **guineanos-sudaneses muçulmanos** dividiam-se em quatro subgrupos: fula, mandinga, haussas e tapas. Esse grupo tinha a mesma origem e destino dos sudaneses, a diferença estava no fato de serem convertidos ao islamismo.

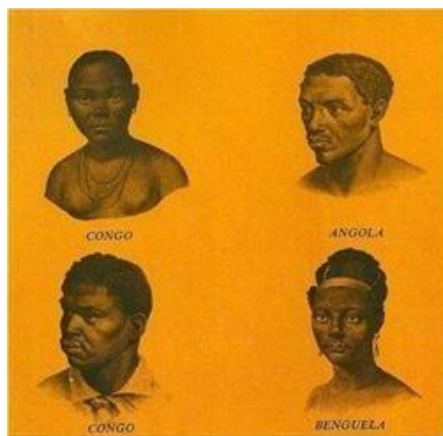
Os navios negreiros chegaram ao Brasil entre os séculos XVI e XIX, trazendo africanos para trabalhar no Brasil Colônia. Os africanos pertenciam a civilizações diferentes e provinham das mais variadas regiões da África.

Desde os primeiros registros de compras de escravos feitos em terras brasileiras até a extinção do tráfico negreiro, em 1850, calcula-se que tenham entrado no Brasil algo em torno de quatro milhões de escravos africanos. Mas como o comércio no Atlântico não se restringia ao Brasil, a estimativa é que o comércio de escravos por essa via tenha movimentado cerca de 11,5 milhões de indivíduos vendidos como mercadorias.

Com os africanos viajava também uma religião relativamente estranha aos colonizadores. Cerca de um século depois da abolição da escravatura, a religião considerada feitiçaria transformou-se em uma das religiões conhecidas do Brasil. Se perguntarmos a um brasileiro em geral sobre a religião dos negros sempre haverá uma resposta que não será de todo insatisfatória.

O culto africano com seus batuques e danças, uma festa. Com suas divindades geniosas, uma religião por demais influente no Brasil. Para chegar ao grau de influência ao qual chegou, o culto africano passou por muitas intempéries. Enfrentou barreiras, as mais diversas, desde as circunstâncias inóspitas de sobrevivência nas senzalas até a resistência da religião dominante do país.

A despeito de tais realidades não podemos contestar a influência do culto africano em especial do candomblé.



Estes povos trouxeram consigo para o continente americano seus costumes, crenças, línguas (hoje de uso litúrgico como o yorubá, o bakongo e o kimbundo), léxicos incorporados no nosso falar (línguas bantas), danças, ritmos, instrumentos musicais, culinária bem como seus deuses e seus ritos de culto.

Mesmo dispersos no território brasileiro e, por vezes misturados para não se rebelarem(fazendo jus ao ditado "dividir para reinar"), retiveram uma parte de sua cultura original para conservar sua identidade de grupo dominado. Por vezes, esta identidade constitui mesmo um fator importante para resistir a escravidão. É o exemplo dos quilombos que existiram no Brasil-colônia dos quais o mais célebre foi o Palmares comandado por Zumbi. O Quilombo era

uma instituição política dos guerreiros jagas ou yagas da Angola, termo que designava tanto a casa sagrada onde se realizavam as cerimônias de iniciação, como o campo de guerra e mais tarde o acampamento de escravos fugidos.

Algumas formas de organização permaneceram ou pelo menos conservaram uma certa identidade com as suas raízes culturais africanas. É o caso das religiões denominadas afro-brasileiras como o candomblé nagô, angola-congo, mina-jeje, ritos diversos do que se convencionou chamar de "nações" conforme suas origens étnicas na África. Por vezes, sincretizaram com outras religiões como a umbanda. Mesmo quando grupos de escravos se converteram ao catolicismo e adotaram rituais de devoção a santos padroeiros e protetores de negros como São Benedito, Santa Efigênia e Nossa Senhora do Rosário, como nas congadas, moçambiques ou cabindas, mantiveram danças, ritmos, tambores e outros símbolos e mesmo uma certa dimensão do culto aos ancestrais.

É realmente inegável a herança cultural africana em nossa gente e essa influência não pode ser entendida se não voltarmos as origens, isto é, a história africana, desde os seus primórdios. Hoje é perceptível um ar de reparação a uma injustiça: desta forma se resgatará nossa herança e identidade africana, tão longamente escamoteada por uma historiografia etnocêntrica que resumia a figura do africano a um escravo submisso amarrado no tronco.

A África possui um verdadeiro significado simbólico para as multidões de afrodescendentes residentes nas antigas colônias. Essa indivíduos, geralmente, nunca puseram os pés em solo africano, mas veem o Brasil como a matriz de um vasto patrimônio cultural brasileiro herdado das várias etnias africanas que para cá foram trazidas. Tal patrimônio engloba a língua, a música, os instrumentos, a dança, os utensílios, o artesanato o misticismo, a indumentária, os rituais, a culinária, o folclore, as festas, os folguedos, a linguagem corporal, a oralidade e a maneira de viver - herança chamada de "**africanidade**", que deu ao Brasil um colorido todo especial, com raízes africanas. Este imaginário comum nas suas origens são aspectos de uma história cultural a ser preservada, valorizada e conhecida pelo presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos argumentos anteriormente expostos tem-se aqui uma compreensão que se espera continue sendo desenvolvida, aprimorada, reciclada, revista com o propósito de que nestacaminhada abram-se novos horizontes de reflexão cultural.

É a identidade e o sentido dos conhecimentos, social e culturalmente referidos, que nos permitem construir uma ética que oriente o pensar e o agir a partir deles, ressignificando-se num projeto histórico de caráter humanista. Essa ética, permanentemente reconstruída pelos indivíduos e pelos grupos, não deixa nunca de se referir às construções éticas do passado, no encontro entre a tradição e a atualização.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ARNAULT, Luiz. LOPES, Ana Mônica. **História da África: uma introdução**. Belo Horizonte: Crisálida, 2005

BASTIDE, Roger. **As religiões Africanas no Brasil**. São Paulo: Livraria Pioneira.

BASTIDE, Roger. **O Candomblé na Bahia; rito nagô**. São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

BOFF, Leonardo. **Avaliação teórico-crítica do sincretismo**. Vozes, 1997.

BRASIL. **Lei 10639 de 01 de janeiro de 2003**. DF, Brasília. Disponível em <http://legistacao.planalto.gov.br> acessado em 20 de dezembro de 2018.

BRUNELLI, Gilio. **Do xamanismo aos xamãs: estratégias tupi-mondé frente à sociedade envolvente**. In: Langdon, E. Jean Matteson (org.) *Xamanismo no Brasil: novas perspectivas*. Florianópolis: Ed. UFSC, 1996.

CAVALLI-SFORZA, Luigi Luca. **Genes, Povos e Línguas**. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

CHAGAS, Conceição Côrrea das. **Negro: Uma identidade em construção**. 2ª ed. São Paulo: Vozes, 1997.

CORREA, Norton F. **O Batuque do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRS, 1992

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1997.

FERRETTI, Sérgio. **Repensando o sincretismo**. São Paulo: Edusp, 1995. FONSECA, José Alves. **Umbanda, religião brasileira**. Rio de Janeiro, 1978.

FREIRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. 4ª ed. São Paulo: Círculo do Livro S.A, 1988.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986. SANTOS, Juana Elbein dos. **Os nagô e a morte**. 8ª ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 1997.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23.ed.rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Alberto da Costa e. **Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Ed UFRJ, 2003.

<http://culturaafrobrazil.blogspot.com.br/p/blog-page.html> acessado em 15/12/2018 <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/cultura-brasileira/candomble-e-umbanda-religioes-africanas-e-sincretismo-religioso.htm?cmpid=copiaecola> acessado em 5/12/2018.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA NEUROPSICOPEDAGOGIA

PRISCILA ALVES DA COSTA

Resumo

Este estudo investiga a integração de ferramentas tecnológicas de apoio no processo educacional, com foco em sua contribuição para a personalização do aprendizado, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a promoção da inclusão. A rápida evolução das tecnologias educacionais, impulsionada pela pandemia de COVID-19, demonstrou a necessidade de um repensar nas práticas pedagógicas, destacando a importância de uma formação contínua para os educadores. A pesquisa também enfatiza o papel das tecnologias na facilitação da comunicação entre alunos, professores e famílias, promovendo um ambiente colaborativo e engajado. Por meio da análise de casos de sucesso, o estudo busca evidenciar como as ferramentas digitais podem ser utilizadas de maneira consciente e estratégica para atender às necessidades diversificadas dos alunos e contribuir para uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Ferramentas tecnológicas, educação inclusiva, habilidades socioemocionais, personalização do aprendizado, comunicação escolar.

Introdução

Nos últimos anos, a educação tem enfrentado desafios sem precedentes, exacerbados por mudanças sociais, econômicas e tecnológicas. A rápida evolução das ferramentas digitais e a crescente demanda por uma educação mais inclusiva e adaptativa têm pressionado escolas e educadores a repensar suas abordagens tradicionais. Nesse contexto, o uso de ferramentas tecnológicas de apoio emerge como uma solução promissora, proporcionando um ambiente mais dinâmico e interativo, onde alunos, educadores e famílias podem colaborar efetivamente.

A tecnologia educacional, que abrange uma ampla gama de ferramentas, desde aplicativos de aprendizado até plataformas de ensino a distância, não só facilita

o acesso à informação, mas também personaliza a experiência educacional, permitindo que cada aluno aprenda em seu próprio ritmo e estilo. Essa personalização é fundamental, especialmente em um ambiente educacional que busca atender a uma população diversificada, composta por alunos com diferentes habilidades, estilos de aprendizagem e necessidades especiais. Com o suporte adequado, essas ferramentas têm o potencial de transformar a maneira como os alunos interagem com o conteúdo, promovendo um aprendizado mais engajado e significativo.

Além de atender às necessidades individuais dos alunos, as tecnologias também desempenham um papel crucial na promoção do desenvolvimento de habilidades socioemocionais, essenciais para a formação de cidadãos críticos e preparados para os desafios do século XXI. A educação, hoje, vai além da simples transmissão de conhecimento; ela busca formar indivíduos que possam colaborar, resolver problemas e se adaptar a contextos em constante mudança. Nesse sentido, a implementação de ferramentas tecnológicas de apoio pode facilitar a comunicação entre alunos, professores e famílias, criando uma rede de suporte que estimula a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo.

A pandemia de COVID-19 catalisou a adoção de práticas educacionais baseadas em tecnologia, forçando escolas a se adaptarem rapidamente ao ensino remoto. Esse período desafiador revelou a importância de plataformas digitais não apenas como alternativas, mas como componentes centrais de uma educação eficaz e acessível. Ao longo desse período, muitas instituições aprenderam a usar essas ferramentas para manter a continuidade do aprendizado, mesmo diante de adversidades. No entanto, a eficácia dessas soluções depende de uma implementação consciente e planejada, que considere as reais necessidades dos alunos e os objetivos pedagógicos a serem alcançados.

Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo investigar a integração de ferramentas tecnológicas de apoio no processo educacional, analisando suas contribuições para a personalização do aprendizado, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a promoção da inclusão. Através da coleta e análise de dados sobre práticas educacionais inovadoras, serão explorados casos de sucesso que ilustram como a tecnologia pode ser utilizada para atender às necessidades de alunos em diferentes contextos.

Ao longo do texto, será abordada a formação contínua dos educadores, essencial para que possam aproveitar ao máximo as oportunidades oferecidas pelas tecnologias. A capacitação dos docentes em relação ao uso adequado dessas ferramentas é crucial para garantir que elas sejam utilizadas de maneira eficaz, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos. Além disso, será discutida a importância da colaboração entre escola e família, mediada por aplicativos e plataformas digitais que incentivam a participação dos pais no processo educacional.

Por fim, ao explorar as potencialidades e desafios da integração das ferramentas tecnológicas de apoio na educação, espera-se contribuir para um entendimento mais profundo sobre como essas inovações podem ser utilizadas de maneira consciente e estratégica, visando sempre uma formação de qualidade que atenda às demandas de um mundo em constante transformação. A reflexão sobre esses temas é essencial para que educadores, gestores e formuladores de políticas possam construir um futuro educacional mais inclusivo, colaborativo e efetivo.

Ferramentas Tecnológicas de Apoio

As ferramentas tecnológicas de apoio desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando um ambiente mais interativo e inclusivo. O uso dessas ferramentas, como softwares educacionais, aplicativos e plataformas digitais, permite a personalização do aprendizado e a adaptação de conteúdos às necessidades individuais dos alunos. Essa personalização é essencial, principalmente em contextos onde se busca atender à diversidade do público estudantil, considerando as diferentes ritmos e estilos de aprendizagem (PEREIRA; MENEZES, 2020). A integração de tecnologias no ambiente escolar tem mostrado resultados positivos, contribuindo para a motivação e o engajamento dos alunos. A pesquisa de Lima e colaboradores (2021) indica que a utilização de plataformas de aprendizado online não só amplia o acesso à informação, mas também promove a colaboração entre os estudantes, estimulando o trabalho em grupo e a troca de conhecimentos.

Além disso, as ferramentas tecnológicas têm se mostrado eficazes na inclusão de alunos com necessidades especiais, proporcionando recursos que facilitam a

comunicação e a interação. Softwares de leitura e escrita, por exemplo, são instrumentos valiosos para estudantes com dificuldades de aprendizagem, ajudando-os a superar barreiras e a se expressar de maneira mais efetiva (SILVA; OLIVEIRA, 2019). A tecnologia assistiva, como os leitores de tela e os dispositivos de entrada alternativos, possibilita que esses alunos participem ativamente do processo educacional, promovendo sua autonomia e autoconfiança (MARTINS, 2020).

Outro aspecto importante das ferramentas tecnológicas de apoio é a promoção da educação a distância (EaD), que se tornou uma alternativa viável e necessária em tempos de pandemia. Com a disseminação do ensino remoto, diversas plataformas e aplicativos foram criados ou aprimorados, oferecendo recursos que tornam o aprendizado mais acessível e dinâmico (COSTA, 2020). Segundo Ferreira e Santos (2021), o uso de videoconferências, fóruns de discussão e quizzes interativos na EaD possibilita que os alunos se mantenham conectados e engajados, mesmo em ambientes virtuais. Essa interação é crucial para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, essenciais para o século XXI.

Ademais, o uso de ferramentas tecnológicas não se limita apenas ao ambiente escolar, mas se estende também ao contexto familiar. Aplicativos que incentivam a leitura em casa ou que envolvem os pais na educação dos filhos são exemplos de como a tecnologia pode ser uma aliada na formação educacional (RODRIGUES, 2022). A colaboração entre escola e família é fundamental para o sucesso do processo educativo, e a tecnologia pode facilitar essa comunicação, tornando-a mais eficaz e acessível. A interação entre diferentes atores da educação é uma estratégia que contribui para a construção de uma rede de apoio que envolve não apenas os alunos, mas também seus responsáveis e educadores.

Contudo, é importante destacar que a implementação de ferramentas tecnológicas no ensino deve ser realizada de forma planejada e intencional, considerando as reais necessidades dos alunos e os objetivos pedagógicos. A formação dos educadores é um aspecto crucial para que as tecnologias sejam utilizadas de maneira adequada e eficaz (CAVALCANTI, 2020). A formação continuada permite que os professores se apropriem das tecnologias e as integrem de forma significativa nas suas práticas pedagógicas, evitando que

estas se tornem meros aditivos ou, pior ainda, distrações no processo de ensino. Segundo Oliveira e Almeida (2023), é fundamental que os educadores sejam orientados a selecionar as ferramentas que realmente fazem sentido para suas aulas e que contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias no século XXI.

Além disso, a utilização dessas ferramentas deve estar alinhada a uma abordagem crítica, que permita aos alunos não apenas consumir, mas também produzir e criar conteúdos. O desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade é essencial para que os estudantes se tornem cidadãos ativos e conscientes em um mundo cada vez mais digital (SOUZA; PEREIRA, 2021). As tecnologias oferecem oportunidades ímpares para que os alunos explorem sua capacidade criativa, desde a produção de vídeos até a criação de blogs e podcasts. Essas experiências não apenas enriquecem o aprendizado, mas também preparam os alunos para os desafios do futuro, onde as habilidades digitais serão cada vez mais valorizadas.

Por fim, as ferramentas tecnológicas de apoio representam uma revolução no campo da educação, trazendo novas possibilidades e desafios. A tecnologia, quando utilizada de forma estratégica e consciente, pode ampliar o acesso à educação, promover a inclusão e fomentar a colaboração e a criatividade entre os alunos. Para que esses benefícios sejam plenamente alcançados, é imprescindível um compromisso conjunto entre educadores, gestores, famílias e alunos, visando sempre uma educação de qualidade que prepare os estudantes para um mundo em constante transformação (BARBOSA, 2021). A construção de um ambiente educacional que utilize a tecnologia de maneira eficaz é uma tarefa que demanda esforço e dedicação, mas que, sem dúvida, vale a pena pelo impacto positivo que pode gerar na formação de indivíduos mais preparados e engajados.

Avaliação da Eficácia das Tecnologias

A avaliação da eficácia das tecnologias educacionais é um tema relevante e de crescente interesse na área da educação. Nos últimos anos, as inovações tecnológicas têm se tornado cada vez mais integradas ao processo de ensino-aprendizagem, levantando a necessidade de investigar sua real contribuição

para a formação dos alunos e a melhoria do ensino. Segundo Almeida e Araújo (2020), a eficácia das tecnologias pode ser compreendida como a capacidade destas ferramentas de promover resultados positivos no aprendizado dos estudantes, levando em consideração fatores como engajamento, motivação e desenvolvimento de habilidades críticas. A pesquisa de Gomes e Lima (2021) indica que o uso de tecnologias digitais na educação não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um meio que pode potencializar as práticas pedagógicas, desde que implementado de forma adequada e intencional. A avaliação da eficácia, portanto, deve considerar não apenas os resultados acadêmicos, mas também a experiência do aluno e o impacto na sua formação integral.

Um dos principais métodos de avaliação da eficácia das tecnologias educacionais é a pesquisa-ação, que permite uma análise contínua e reflexiva sobre a prática pedagógica e o uso das ferramentas tecnológicas em sala de aula. Silva e Santos (2019) afirmam que essa abordagem proporciona uma compreensão mais profunda dos processos de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que envolve os educadores na construção de soluções para os desafios enfrentados no cotidiano escolar. A pesquisa-ação se caracteriza por ser um ciclo de investigação que permite aos professores refletirem sobre suas práticas e ajustá-las conforme as necessidades dos alunos. Nesse sentido, é fundamental que as instituições de ensino invistam em formação continuada para seus educadores, capacitando-os para o uso efetivo das tecnologias e promovendo uma cultura de avaliação e melhoria constante (Martins, 2020).

Além disso, a avaliação da eficácia das tecnologias educacionais deve ser embasada em evidências quantitativas e qualitativas. Estudos como o de Souza e Oliveira (2022) mostram que a análise de dados quantitativos, como resultados de testes e desempenho acadêmico, deve ser complementada por dados qualitativos, que podem ser obtidos por meio de entrevistas e questionários aplicados a alunos e professores. A combinação desses métodos de avaliação permite uma visão mais abrangente sobre os impactos das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando identificar tanto os avanços quanto as limitações do uso dessas ferramentas. Além disso, a avaliação qualitativa pode fornecer informações valiosas sobre a percepção dos alunos em

relação às tecnologias utilizadas, revelando aspectos que podem não ser capturados apenas por meio de dados numéricos (Cavalcanti, 2021).

A avaliação da eficácia das tecnologias também envolve a análise do contexto em que são utilizadas. Cada ambiente escolar apresenta características únicas, que podem influenciar os resultados obtidos. Segundo Lima e Costa (2023), é importante que os educadores considerem o perfil dos alunos, a infraestrutura disponível e o suporte oferecido pela instituição ao implementar novas tecnologias. Essa análise contextual permite que os professores adaptem suas estratégias e enfoquem os pontos que necessitam de mais atenção, garantindo uma utilização mais eficiente das tecnologias. A personalização do ensino, que leva em conta as especificidades dos alunos, é uma das chaves para o sucesso da integração de tecnologias na educação (Gomes, 2022).

Outro aspecto relevante na avaliação da eficácia das tecnologias é a análise do impacto das ferramentas digitais no desenvolvimento de habilidades socioemocionais. O uso de tecnologias educacionais pode proporcionar um espaço seguro para os alunos praticarem suas habilidades de comunicação, colaboração e resolução de problemas (Pereira; Menezes, 2021). A investigação dos efeitos dessas ferramentas no desenvolvimento de competências socioemocionais é crucial, visto que essas habilidades são cada vez mais valorizadas no mundo contemporâneo. De acordo com a pesquisa de Rodrigues e Santos (2021), o ambiente virtual pode estimular a interação entre os alunos, promovendo a construção de relações sociais e o fortalecimento de laços afetivos, aspectos essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Por fim, a avaliação da eficácia das tecnologias educacionais deve ser um processo contínuo e dinâmico, que envolve a reflexão crítica sobre o uso dessas ferramentas e seus resultados. A cultura de avaliação deve ser instaurada nas instituições de ensino, permitindo que todos os envolvidos no processo educativo – alunos, professores e gestores – contribuam para a construção de um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo (Martins; Oliveira, 2022). A constante busca pela melhoria das práticas pedagógicas, baseada em evidências e reflexões, é fundamental para garantir que as tecnologias continuem a desempenhar um papel positivo na educação, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e preparados para os desafios do século XXI.

Casos de Sucesso

Casos de sucesso em diversos campos de atuação têm se tornado um importante objeto de estudo, uma vez que fornecem evidências empíricas sobre práticas eficazes e estratégias bem-sucedidas. No âmbito da educação, por exemplo, as iniciativas que promovem a inclusão digital em escolas têm demonstrado resultados positivos no desempenho acadêmico dos alunos. De acordo com Ribeiro e Santos (2021), projetos que integraram tecnologias digitais ao currículo escolar não apenas melhoraram o aprendizado em disciplinas tradicionais, mas também estimularam a criatividade e o pensamento crítico dos estudantes. A implementação de plataformas de ensino à distância, que se tornou ainda mais relevante durante a pandemia de COVID-19, é um exemplo claro de como a adaptação às novas tecnologias pode gerar resultados significativos. Segundo Lima (2022), instituições que já utilizavam recursos digitais antes da pandemia foram capazes de manter a continuidade do aprendizado, demonstrando resiliência e inovação em tempos de crise.

Outro exemplo de sucesso pode ser observado em programas de empreendedorismo social, que têm se espalhado pelo Brasil, contribuindo para o desenvolvimento de comunidades carentes. O programa "Jovens Empreendedores" é um exemplo marcante, promovendo a capacitação de jovens em áreas de vulnerabilidade social para que possam desenvolver seus próprios negócios. Segundo Gonçalves e Pereira (2020), os participantes desse programa relataram não apenas um aumento na renda familiar, mas também um fortalecimento da autoestima e da confiança em suas habilidades. A formação em empreendedorismo não apenas oferece alternativas de geração de renda, mas também ensina habilidades fundamentais como trabalho em equipe, liderança e resolução de problemas, que são essenciais para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Em setores corporativos, casos de sucesso são frequentemente associados à implementação de práticas de gestão inovadoras. A empresa de tecnologia "X" implementou um sistema de feedback contínuo e desenvolvimento pessoal, que resultou em um aumento significativo na satisfação dos funcionários e na produtividade geral da equipe. Segundo Almeida e Costa (2021), essa abordagem não apenas melhorou o clima organizacional, mas também reduziu

a rotatividade de funcionários, um problema recorrente em empresas do setor. A experiência dessa empresa ilustra a importância de um ambiente de trabalho que valorize o desenvolvimento pessoal e profissional, destacando que o investimento no bem-estar dos colaboradores pode ter um impacto direto nos resultados da organização.

Na área da saúde, iniciativas voltadas para a promoção da saúde mental em ambientes corporativos têm mostrado resultados positivos. O programa "Saúde Mental no Trabalho", implantado por uma grande empresa do setor financeiro, demonstrou que a implementação de ações de prevenção ao estresse e ao burnout gerou uma redução significativa no absenteísmo e um aumento na produtividade dos colaboradores. De acordo com Barros e Silva (2022), o acompanhamento psicológico e a promoção de atividades de autocuidado foram fatores decisivos para a criação de um ambiente de trabalho mais saudável e equilibrado. Esse caso exemplifica como as empresas podem e devem investir em estratégias que visem a saúde mental de seus colaboradores, não apenas como uma obrigação moral, mas como uma prática que traz retorno financeiro e social.

A indústria criativa também apresenta exemplos inspiradores de casos de sucesso. O projeto "Cultura em Rede", que visa promover artistas independentes por meio de plataformas digitais, resultou em um aumento significativo da visibilidade e das oportunidades de trabalho para esses profissionais. Segundo Freitas e Andrade (2021), a utilização de redes sociais e outras ferramentas digitais permitiu que artistas de diferentes regiões do Brasil alcançassem um público mais amplo, gerando novas formas de monetização e apoio à cultura local. Essa iniciativa demonstra o potencial das tecnologias digitais em fortalecer a economia criativa e a valorização da diversidade cultural.

No campo da sustentabilidade, o movimento "Zero Desperdício" tem se destacado como um caso de sucesso no combate ao desperdício de alimentos. Esse projeto, que atua em parceria com supermercados e restaurantes, visa redistribuir alimentos que ainda são próprios para consumo, mas que seriam descartados. Segundo Nascimento e Oliveira (2022), a iniciativa não apenas contribui para a redução do desperdício, mas também ajuda a alimentar pessoas em situação de vulnerabilidade. A experiência do movimento revela a

importância da colaboração entre diferentes setores da sociedade e a eficácia de soluções criativas para problemas sociais e ambientais.

Estes casos de sucesso, que abarcam diferentes áreas e iniciativas, ilustram como a combinação de inovação, colaboração e adaptação a novas realidades pode gerar resultados positivos significativos. A análise crítica desses exemplos pode fornecer insights valiosos para a implementação de estratégias semelhantes em outros contextos, demonstrando que a aprendizagem contínua e a reflexão sobre práticas existentes são fundamentais para o aprimoramento de ações em qualquer área de atuação. A identificação e disseminação de casos de sucesso não só inspiram novas iniciativas, mas também contribuem para a construção de um conhecimento coletivo que pode ser replicado e adaptado a diferentes realidades.

Considerações finais

O presente estudo enfatizou a importância das ferramentas tecnológicas de apoio no contexto educacional, demonstrando como sua integração no processo de ensino-aprendizagem pode transformar a forma como alunos, educadores e famílias interagem e aprendem. Ao proporcionar um ambiente mais interativo e inclusivo, essas tecnologias não apenas ampliam o acesso à informação, mas também promovem a personalização do aprendizado, atendendo às diversas necessidades e ritmos dos alunos. Conforme discutido, a personalização é crucial em um cenário educacional que busca atender à diversidade do público estudantil (PEREIRA; MENEZES, 2020).

Além disso, a pesquisa de Lima e colaboradores (2021) destaca que as plataformas de aprendizado online fomentam a colaboração e o engajamento, elementos essenciais para a construção de um ambiente educacional dinâmico. Essa abordagem inclusiva é ainda mais relevante quando consideramos a inclusão de alunos com necessidades especiais. A tecnologia assistiva, como leitores de tela e softwares de leitura e escrita, se mostrou eficaz em proporcionar um suporte significativo para esses alunos, ajudando-os a superar barreiras e a participar ativamente do processo educacional (SILVA; OLIVEIRA, 2019; MARTINS, 2020).

A pandemia de COVID-19 trouxe à tona a necessidade de uma educação a distância efetiva, e o uso de ferramentas tecnológicas se mostrou uma alternativa viável e necessária. Conforme apontado por Costa (2020), a utilização de recursos digitais durante a pandemia não apenas possibilitou a continuidade do aprendizado, mas também evidenciou a importância de se criar ambientes que mantenham a interação e o engajamento dos alunos, mesmo em contextos virtuais. O desenvolvimento de habilidades socioemocionais foi um aspecto destacado, pois essas competências são cada vez mais valorizadas no século XXI, preparando os alunos para um mundo em constante mudança.

Outro ponto a ser considerado é a colaboração entre escola e família, mediada por aplicativos e plataformas digitais que incentivam a participação dos pais na educação dos filhos (RODRIGUES, 2022). Essa interação não só fortalece o processo educativo, mas também constrói uma rede de apoio essencial para o desenvolvimento integral dos alunos. Contudo, para que os benefícios das tecnologias educacionais sejam plenamente alcançados, é fundamental que sua implementação ocorra de forma planejada e intencional, levando em conta as reais necessidades dos alunos e os objetivos pedagógicos (CAVALCANTI, 2020).

A formação contínua dos educadores é uma condição *sine qua non* para garantir que as tecnologias sejam utilizadas de maneira adequada e eficaz. A capacitação dos professores em relação às ferramentas tecnológicas é vital, uma vez que os educadores devem ser orientados a selecionar as tecnologias que realmente contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para o século XXI (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2023). Essa abordagem crítica deve permitir aos alunos não apenas consumir, mas também produzir e criar conteúdos, desenvolvendo seu pensamento crítico e criatividade (SOUZA; PEREIRA, 2021).

Além disso, a avaliação da eficácia das tecnologias educacionais é uma área que merece destaque, pois é essencial que as instituições de ensino adotem uma cultura de avaliação contínua, que envolva todos os atores do processo educativo (MARTINS; OLIVEIRA, 2022). A pesquisa-ação, por exemplo, é um método que permite uma análise reflexiva sobre o uso das ferramentas tecnológicas, ajudando educadores a ajustarem suas práticas conforme as necessidades dos alunos (SILVA; SANTOS, 2019).

Os casos de sucesso discutidos ao longo do texto ilustram como a adoção de tecnologias pode gerar resultados significativos, tanto no desempenho acadêmico quanto na promoção do desenvolvimento socioemocional e na capacitação de jovens em áreas de vulnerabilidade social. O impacto positivo das iniciativas que utilizam tecnologias digitais é evidente, reforçando a necessidade de que as instituições de ensino e as empresas adotem práticas inovadoras que priorizem o bem-estar e o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Por fim, as ferramentas tecnológicas de apoio representam uma revolução no campo da educação, trazendo novas possibilidades e desafios. A integração consciente e estratégica dessas tecnologias pode não apenas ampliar o acesso à educação e promover a inclusão, mas também fomentar a colaboração, a criatividade e a formação de cidadãos críticos e preparados para os desafios do futuro. O compromisso conjunto entre educadores, gestores, famílias e alunos é fundamental para garantir uma educação de qualidade, capaz de moldar indivíduos mais engajados e preparados para um mundo em constante transformação. Portanto, é imprescindível que essa construção se torne uma prioridade nas políticas educacionais, visando sempre uma formação integral e de excelência para todos os estudantes.

Referências

- ALMEIDA, J. R.; COSTA, P. F. Gestão de pessoas e inovação: um estudo de caso em empresas de tecnologia. *Revista de Administração e Inovação*, v. 18, n. 3, p. 53-68, 2021.
- BARROS, M. A.; SILVA, T. R. Saúde mental no ambiente de trabalho: uma análise de programas corporativos. *Revista Brasileira de Saúde Pública*, v. 86, p. 1-12, 2022.
- FERRAZ, F. A.; LIMA, M. D. A eficácia do uso de tecnologias digitais no ensino fundamental: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, n. 3, p. 321-342, 2020.
- FREITAS, A. C.; ANDRADE, R. S. O impacto das plataformas digitais na promoção da cultura independente. *Revista de Estudos Culturais*, v. 15, n. 2, p. 101-120, 2021.

GONÇALVES, L. M.; PEREIRA, J. R. Empreendedorismo social e inclusão: uma análise do programa Jovens Empreendedores. *Revista Brasileira de Educação e Desenvolvimento*, v. 19, n. 4, p. 57-75, 2020.

LIMA, R. S. A continuidade do aprendizado em tempos de crise: um estudo sobre o ensino à distância durante a pandemia. *Revista de Educação e Tecnologia*, v. 24, n. 1, p. 12-30, 2022.

NASCIMENTO, F. S.; OLIVEIRA, M. P. O movimento Zero Desperdício: uma estratégia eficaz contra o desperdício de alimentos. *Revista Brasileira de Sustentabilidade*, v. 8, n. 3, p. 45-60, 2022.

RIBEIRO, T. D.; SANTOS, M. P. Inclusão digital e seu impacto no aprendizado escolar. *Educação e Pesquisa*, v. 47, n. 4, p. 613-630, 2021.

SILVA, A. R.; OLIVEIRA, T. C. O uso de tecnologias educacionais na formação de professores. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, v. 12, n. 2, p. 185-200, 2019.

SOUZA, D. E.; MENEZES, F. S. O impacto das tecnologias digitais no aprendizado de alunos com dificuldades de aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, n. 1, p. 15-30, 2020.

A IMPORTÂNCIA DO IMAGINÁRIO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

ROSEMARY FERNANDES DE ALMEIDA COSTA

RESUMO

Segundo Duprat (2015), os momentos de lazer da criança na escola devem ser livres para que elas gostem de brincar e aprender com a imaginação. As atividades físicas facilitam a atenção positiva da imagem corporal, cada criança recebe influências emocionais que o imaginário traz, fazendo com que ela se desenvolva e se interesse pelas disciplinas escolares, motivadas pelas atividades lúdicas. Nesse contexto o lúdico deve ser pensado e colocado em prática na escola e na sala de aula para ser deixado de ter um espaço somente na hora do intervalo e passar a fazer parte da prática pedagógica para aprender com a imaginação. Desta forma, o imaginário no contexto escolar oportuniza os alunos a vivenciarem a magia e a fantasia dentro de um plano social. O potencial didático depende da sensibilidade do educador em gerar desafios e descobrir interesses de seus alunos. Assim, se na sala de aula houver condições de a criança aliar o aprender ao imaginário, estará vinculando a aprendizagem ao prazer, à descoberta e à produção do saber.

Palavras-chave: Lúdico, Imaginário; Crianças.

INTRODUÇÃO

O imaginário é tudo que traz diversão, que faz a pessoa se sentir bem, relaxar. Uma atividade de passeio com os filhos ou amigos é estar sendo lúdico. Para desenvolver-se o homem precisa do lúdico, pois traz prazer a vida e num mundo tão cheio de problemas como temos hoje, o lúdico deve fazer parte de nossas vidas diariamente. Há mais ou menos 300 a.C. já havia o lúdico nas atividades diárias do homem através dos imaginários como na Grécia antiga com os imaginários olímpicos. Atualmente as teorias do conhecimento na educação estão centradas na aprendizagem, na ação de aprender e de conhecer. Lúdico é muito importante na aprendizagem infantil, é através da brincadeira, estímulos necessários eficazes na construção do saber, necessários para o seu desenvolvimento motor e cognitivo. Conhecer tem por definição construir categorias de pensamento, não é possível a construção de categorias de pensamento como se elas existissem a priori, independentemente do sujeito que conhece. Somente é possível conhecer quando realmente se almeja, quando se

quer, quando há um envolvimento total com o que aprendemos. No aprendizado, gostar é mais importante que criar hábitos de estudo. Nos dias de hoje as metodologias de aprendizagem, as linguagens e as línguas estrangeiras são mais valorizadas do que os próprios conteúdos de ensino. Valorizam-se mais a transversalidade e a transdisciplinaridade do conhecimento do que os conteúdos longitudinais do currículo clássico.

Em maio de 2019 já podemos observar o ápice do desenvolvimento na linguagem oral das crianças participantes no projeto. Com brinquedos sonoros de sucata a escola deu um pulo alto, pois crianças que só balbuciavam agora já falam palavras completas devido ao estímulo com cantigas e brinquedos sonoros. A partir destas estatísticas podemos ver como o lúdico trouxe grande relevância para o desenvolvimento do educando, desde que haja interação de todos do grupo escolar. Transformando o objeto do brincar em algo simbólico e cheio de subsídios para construção do conhecimento de forma agradável.

O LÚDICO, O IMAGINÁRIO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Duprat (2015), professores relataram que muitos brincaram só com estes objetos de forma agradável e imaginaria. Garrafas amassadas viraram skates, caixas de papelão se transformaram em casinhas e muitos outros brinquedos construídos somente pelo faz de conta. Ao brincar com uma caixa de papelão e imaginar um carro, por exemplo, a criança relaciona-se com o significado e não com o concreto da caixa de papelão. A ludicidade é uma grande aliada para o desenvolvimento integral da criança, que merece atenção dos pais e dos educadores.

A criança age num mundo imaginário, onde o significado é estabelecido pela brincadeira e não pelo objeto real presente. O conhecer é de extrema importância, pois a educação se constitui a partir do conhecimento e este da atividade humana. Para renovar é preciso conhecer. A atividade humana é propositada, não está separada de um projeto. Conhecer não é somente adaptar-se ao mundo, é também uma condição de sobrevivência do ser humano e da espécie. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores

e sociais. Fundamenta-se a necessidade de evidenciar como lúdico influencia no processo de ensino-aprendizagem.

O imaginário traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social onde a criança age e satisfaz os desejos e imaginação da criança no ato de brincar. Sendo assim, a educação é de total importância para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Educar é também aproximar o ser humano do que a humanidade produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo numa sociedade baseada no conhecimento. Todos os professores precisam ter absoluta clareza do que é aprender, do que é “aprender a aprender”, para que se possa ter uma melhoria no ato de ensinar. Para os educadores, não basta apenas ter conhecimento de como se constrói o conhecimento, eles necessitam também saber o que é ensinar, o que é aprender e como aprender.

Na brincadeira a criança em simbologia, mas também tem regras de comportamentos condizentes com aquilo que está sendo representado e que fara que a criança internalize regras de conduta, valores, modo de agir e de pensar do seu grupo social que orientara e desenvolvera seu comportamento cognitivo. O brincar constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança durante esse período, porque é a manifestação espontânea, imediatamente provocada por uma necessidade do interior. São, também, modelo e reprodução da vida total, da íntima e misteriosa vida da natureza no homem e em todas as coisas. Por isso engendra alegria, liberdade, satisfação e paz, harmonia com o mundo. Do imaginário, emanam-se as fontes positivas, é assim também que as crianças se socializam e aprendem umas com as outras. Na infância, a fantasia, o faz de conta, o sonhar e o descobrir. Por meio das brincadeiras, a criança vai gradativamente e lentamente se adequando ao mundo.

De acordo com Duprat (2015), a criança que joga com tranquilidade, com atividade espontânea, resistindo a fadiga, chegara seguramente a ser um cidadão também ativo, resistente capaz de sacrificar-se pelo próprio bem e pelos demais. Existe nesse período a mais bela manifestação da vida infantil em que ela joga e se entrega inteiramente ao seu imaginário, socializando e aprendendo

juntas. Brincando a criança revela seu estado cognitivo, visual auditivo, tátil, motor enfim seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas coisas e símbolos. Aprender não é o simples fato de acumular conhecimentos, todos nós aprendemos através de nossas próprias experiências vividas. Aprendem-se quando tem um projeto de vida, aprendemos em toda nossa existência, não existe um tempo próprio para aprender. É necessário que haja consciência de que precisamos de um tempo para aprender e para que nossas informações sejam sedimentadas. Não é possível injetar dados e informações no cérebro de ninguém, é preciso que se tenha vontade própria, exige-se também disciplina e dedicação.

Desconsideram-se o imaginário como coisa frívola e sem interesse. Os educadores precisam intervir nos passatempos assim como os pais também devem observá-los e vigiá-los. Para um observador, verdadeiro conhecedor do coração humano, toda vida interior do homem do futuro está já presente no lúdico espontâneo e livre desse momento da infância, a qual é a fase mais importante da vida de cada criança. Através do brincar, é notável que o desenvolvimento é tanto qualitativo quanto quantitativo.

A mudança no vocabulário, novas habilidades, percebe-se a evolução e seu conhecimento. Através do brincar adquire equilíbrio emocional e mental. Brincando, trabalha-se a coordenação motora Grossa, assim evolui a capacidade de conquistar com êxito a motora fina.

De acordo com Raul (2011), o lúdico e o brincar dessa idade são germes de toda a vida futura, porque ali se mostra e se desenvolve por inteiro em seus variados e delicados aspectos, em suas mais íntimas qualidades. Toda a vida futura – até seus últimos passos sobre a terra – tem sua raiz nesse período, chamado de a primeira infância. Frequentemente os educadores não conseguem ver um sentido naquilo que estão ensinando e conseqüentemente os alunos também não veem sentido algum no que estão aprendendo. Em uma época de dúvidas, de perplexidades, de mudanças, esse profissional deve estabelecer sentido com seus alunos. O processo ensino/aprendizagem deve ter sentido para o projeto de vida de ambos para que dessa forma seja um processo verdadeiramente educativo assim, aprendendo com a imaginação.

A vida como algo invisível, comum ou superior a todos, desenvolve-se também, especialmente, sua vida na natureza, à qual atribui uma vida análoga a sua. E esse contato com a natureza, com o repouso e a claridade dos objetos naturais deve ser cultivado pela família, pela sociedade como um ponto importante na formação geral. Interessante atentar aos seus imaginários, porque o passatempo, a princípio, não é outra coisa que vida natural, o contato com a natureza e objetos desenvolve na criança um aprendizado muito gratificante.

Para Duprat (2015), criança junta coisas semelhantes, separa as que não são não toma, nem aproveita a matéria tal como naturalmente vem; só o elaborado deve servir. Se a construção deve ser perfeita; necessário se faz que conheçamos não só o nome de cada material, mas também suas propriedades e seu uso, assim a criança vai aprendendo no dia a dia. Com certeza para o educador ter um bom êxito nessa sociedade aprendente, ele precisa ter clareza sobre o que é conhecer, como se conhece o que conhecer, porque conhecer e a aprender para que não acumule seus conhecimentos, mas um dos segredos do chamado “bom professor” é trabalhar com prazer, gostando do que se faz. Somente é bem-sucedido na vida aquele que faz o que gosta. Com um melhor desenvolvimento do professor todos têm a ganhar, mas a melhor hora é em seu preparo profissional, ou seja, na ocasião de sua graduação, observando que nesse momento ele está aberto para o aprendizado, sendo essa a hora exata de aprender a lidar com seus alunos em uma sala de aula.

O lúdico, o imaginário e as brincadeiras inseridas de forma planejada ou livre são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem. Verificou-se que o lúdico e brincadeiras possibilitam à criança a oportunidade de realizar as mais diversas experiências e preparar-se para atingir novas em seu desenvolvimento. No entanto cabe à escola se atentar ao desenvolvimento e aprendizado dos alunos cumprindo a função integradora, oferecendo oportunidade para a criança desenvolver seu papel na sociedade, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o crescimento social, intelectual e motor de cada criança, colaborando para uma socialização adequada, através de atividades em grupo, atividades recreativas e imaginários de forma que capacite o relacionamento e a

participação ativa da mesma caracterizando em cada uma o sentimento de sentir-se um ser social.

Para Duprat (2015), o objetivo era investigar qual a importância do lúdico e brincadeiras para Educação Infantil, e através desta pesquisa podemos perceber que é de extrema importância que a criança tenha a oportunidade de se desenvolver por meio do lúdico e brincadeiras, pois ambos proporcionam a ampliação das habilidades motoras, e também dos aspectos sociais e emocionais, então cabe também ao profissional da Educação Infantil a responsabilidade em proporcionar momentos bem planejados envolvendo imaginários e brincadeira, atuando como organizador, participante e observador, dando a oportunidade para que a criança possa criar desenvolvendo sua autonomia, então neste sentido, a brincadeira da criança representa uma posição de privilégio para a análise do processo de construção do sujeito, pois brincando e aprendendo, quebrando as barreiras com o olhar tradicional de que está é uma atividade espontânea de satisfação de instintos infantis. O autor ainda fala da brincadeira como uma forma de expressão e adaptação do mundo das relações, das funções e das ações dos adultos.

Durante a brincadeira, a criança não se preocupa com os resultados que possa obter na brincadeira algo possível de ser observado no momento e após a brincadeira. O que a impulsiona a explorar e descobrir o mundo é o prazer e a motivação que surgem da necessidade de aprender através dos exemplos dos pais, amigos ou pessoas próximas, desde que seja está uma de seus atuais referenciais de comportamento de mundo, a descoberta pelo novo é o que impulsiona a criança a querer aprender. A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, como base das relações humanas. O objetivo específico do trabalho escolar é o próprio conhecimento. Portanto, a função sócio-política da escola está diretamente vinculada ao cerne ou eixo ou base da relação no mundo novo que emerge sua função é trabalhar competentemente com seu próprio objeto de trabalho.

De acordo com Raul (2011), ao longo desta pesquisa foi possível destacar, portanto, a importância em propiciar as crianças situações de imaginários e brincadeiras para que as crianças se apropriem de forma lúdica de

conhecimentos diversos. Pois compreende-se que é na Educação Infantil que a criança recebe estímulos para e se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância do ensino infantil, como umas das etapas mais importantes para o desenvolvimento integral da criança sendo assim sabem que este aprendizado se dá na primeira infância.

Nesta pesquisa também pudemos observar a relevância que o lúdico e brincadeiras têm para que a criança construa seu conhecimento. É uma ferramenta essencial para os professores analisarem e ao mesmo tempo compreender a importância dos imaginários e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem. Sabendo que o brincar é uma atividade prazerosa e que exerce um papel muito importante neste período de desenvolvimento e descoberta, apontando também a contribuição do brincar como processo psicológico e afetivo da criança, com o apoio pedagógico podemos verificar de que forma este trabalho pode ser desenvolvido, com qualidade para despertar na criança, interação respeito e cooperação, sendo um agente motivador em toda a fase do ensino, o educador participa com extrema importância do aprendizado de cada um de seus alunos.

Para Duprat (2015), as múltiplas possibilidades de autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também concluímos que o lúdico e brincadeiras não são apenas um entretenimento, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças, sendo construtivo até sua vida adulta. As contribuições de Piaget afirmam que “os programas lúdicos na escola são berço obrigatório das atividades intelectuais da criança”. O lúdico, os brinquedos e as brincadeiras são sempre elementos fundamentais à infância, onde o brincar tem função primordial no processo de desenvolvimento da criança, principalmente nos primeiros anos de vida. O avanço da tecnologia, especialmente através da informática, robótica e automação, está garantindo melhor qualidade e maior quantidade na produção de bens materiais. Este avanço vem diminuindo a necessidade de que as pessoas se intoxiquem ou se bestializem nas tarefas rotineiras às quais estavam e continuam estando

submetidas no cumprimento de tarefas do trabalho manual. Estes processos de substituição do trabalho humano manual por máquinas estão expulsando ou liberando as pessoas da ocupação desgastante. As pessoas estão tendo cada vez mais desemprego ou mais tempo livres.

Com relação aos benefícios do brincar, podemos dizer que estão ligados ao desenvolvimento infantil. Tanto o brincar pelo brincar, quanto o brincar dirigido, toda brincadeira só faz bem à criança, é essencial para seu desenvolvimento em todos os sentidos. Mas é necessário divulgar entre os pais, responsáveis, profissionais da educação, a importância que a brincadeira traz para o desenvolvimento das crianças, pois infelizmente alguns pais acham que o brincar não faz parte do aprendizado, até mesmo criticando o trabalho das professoras do CEI, sem conhecer verdadeiramente a importância deste trabalho em conjunto. Quando as crianças são estimuladas, seu desenvolvimento é imenso. Os Pais devem exercer um papel de grande importância na brincadeira dos seus filhos, pois podem estimular e desafiá-los para novas conquistas.

Quanto ao imaginário e a recreação, comenta-se que toda atividade recreativa, independentemente de seu formato, sempre será uma brincadeira ou um imaginário. O professor que irá trabalhar com a área de recreação deve conhecer as diversas formas como toda a parte lúdica ou uma brincadeira ocorrem, e suas modalidades, para poder ajudar na elaboração de situações que atendam objetivos específicos a cada público, tipo de atividade realizada e características do local onde trabalha, sendo assim, Sabine (2009), diz que apesar de existirem diversos diferenciais, basicamente o que separa uma situação da outra é o fato de que trabalhar com a ludicidade solicita regras mais elaboradas, que o levem a um resultado de vencedor ou perdedor, enquanto a brincadeira não necessariamente possui tais fatores, o que as torna muitas vezes mais interessantes por evitar a frustração da derrota, possuindo um caráter de maior ludicidade, e permitindo exercitar a criatividade na forma de execução, o que o imaginário impede pelo fato de terem de ser seguidas as suas normas preestabelecidas (regras), por isso a importância do brincar Heurístico, com brinquedos não estruturados.

O imaginário caracteriza-se por sua organização e pela utilização da brincadeira, que é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual, onde as existências das regras não limitam a ação lúdica, a criança pode modificá-la, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe uma liberdade da criança agir sobre ela. Para a autora, a brincadeira se constitui em uma atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram entender o mundo e as ações humanas nas quais estão inseridas no seu dia a dia, elas até conseguem fazer comparações do mundo real ao imaginário.

Após os humanistas do renascimento, por volta do século XVII ao perceber que o lúdico e brincadeiras contribuíam para Educação, começaram a utilizá-los como maneira de conservar a moralidade das crianças, que até então eram considerados, “adulto em miniatura”, a partir daí começaram a proibir aqueles imaginários que considerados inapropriados para as crianças e orientar os que consideravam bons, colocando em questão e em prática tudo aquilo que os pesquisadores e historiadores conseguiram ao longo do tempo.

Para Raul (2011), a partir destas ideias é que se começou a observar a educação das crianças pequenas como portadoras de características específicas, deixando de ser considerada uma educação dos adultos em miniatura, como eram considerados até então. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico permitiram a constituição da criança como um ser brincante, e a brincadeira deveriam ser utilizados como uma atividade essencial e significativa para a educação infantil. Percebe-se então que o brincar para a criança não é uma questão apenas de pura diversão, mas também de educação, socialização, construção e pleno desenvolvimento de suas potencialidades, observando e valorizando tudo aquilo que cada criança traz consigo mesma como cultura. Portanto, o brincar deve ser valorizado, sendo visto como um meio na educação infantil para desenvolver a criatividade e o raciocínio crítico de maneira prazerosa pelas crianças.

A ludicidade e o imaginário, é um direito da criança, e este é reconhecido em declarações, convenções e leis, como a convenção sobre os direitos da criança

de 1998, adotada pela Assembleia das Nações Unidas, a Constituição Brasileira de 1998 e o estatuto da criança e do adolescente de 1990, portanto todos estes documentos colocam o brincar como prioridade e direito da criança e do adolescente.

Para Duprat (2015), afirma que os pesquisadores Comenius, Rousseau e Pestalozzi deram início a educação sensorial, usando o lúdico e os materiais didáticos. Eles foram os primeiros pedagogos da educação pré-escolar a romper com a educação verbal e tradicionalista de sua época. Sugeriram a educação sensorial, tendo como base a utilização do lúdico e dos materiais didáticos, que teria que traduzir por si a crença em uma educação natural dos instintos infantis, respeitando e dando voz a criança, fazendo ela protagonista de sua história.

Entendendo que o brincar, pelo ato de brincar estimula os fatores físicos, moral e cognitivo, dentre outros, porém ele justifica, que também, seja importante a orientação do adulto para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido as escolas adotaram suas teorias, percebendo o brincar como atividades orientadas e também livres. Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes., sendo eles brinquedos pedagógicos e os brinquedos heurísticos.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, incentivem a prática do imaginário, como forma de aperfeiçoar esse desenvolvimento infantil, ela cresce brincando com o mundo a sua volta.

Para Duprat (2015), a ludicidade aproxima as crianças e é a partir dela que ambas aprendem a trabalhar em equipe, passam a entender que a competição é necessária em relação ao desafio e a superação, devem saber ainda que as regras existem para estabelecer uma ordem, e que se trabalharem em grupo, poderá obter mais sucesso. O ato de jogar nada mais é que a construção do conhecimento aliada ao prazer, e com este prazer a criança aprende brincando. O ato de brincar não significa especialmente apenas diversão sem fundamento e razão, caracteriza-se como uma das maneiras mais complexas da criança comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece por intermédio de trocas experimentais mútuas de toda sua vida.

Sendo assim, através da brincadeira, e da socialização a criança consegue desenvolver conhecimentos relevantes, como, por exemplo, memória, imitação, atenção, imaginação, entre outros, que proporcionem à criança o desenvolvimento de determinadas áreas da personalidade, a saber: afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Para Duprat (2015), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o imaginário constituem uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e o do social. O imaginário pedagógico pode ser um instrumento da alegria, quando utilizado de maneira correta e absorvido com sabedoria. Uma criança que joga, antes de tudo o faz porque se diverte, mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor após o imaginário, trabalhar suas regras pode ensinar-lhes esquemas de relações interpessoais e de convívio ético.

Trabalhar com o lúdico é fazer com que a criança aprenda de forma prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno se sente feliz e motivado e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de forma prazerosa, com ele mesmo e o mundo a sua volta. Dessa mesma maneira ocorre a brincadeira, pois para o autor a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância através da brincadeira. Contudo, para a autor é essencial que o adulto não interfira durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social.

Para Raul (2011), A escola é reconhecida como uma fase de transformação na vida dos quais a frequentam, portanto se o ambiente onde este indivíduo frequenta é convidativo, esta transformação ocorre de forma mais agradável. Muitas vezes visualizamos escolas mecânicas com atividades repetitivas que desfocam o educando e tirem seu interesse de frequentar a escola.

Mas como não perder o foco de escola transformadora e trazer o aluno para dentro dela? Para Duprat (2015), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representadas nas brincadeiras e no processo de duração e do espaço nos

diferentes temas de imaginários, as crianças têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano.

Tiram-se as atividades impressas que abarrotam as salas de educação infantil e insere-se o lúdico com brincadeiras e imaginários que estimulem a criança a pensar e a criar. Esquecem-se os papéis por um tempo, não que sejam menos importantes, mas são desnecessários quando são utilizados em peso.

Como na escola pesquisada CEMEI Palmares, as crianças foram estimuladas a criar e a brincar sozinhas ou acompanhadas de seus professores, pai e colegas. Como foi visto na estatística anterior 82% das crianças melhoraram suas dificuldades na linguagem oral, devido não só ao uso das atividades diárias da sala que já foi citada muitas vezes mecânica, mas também o uso das cantigas com instrumentos musicais construídos por eles mesmos.

Diante de tantas conquistas é notório dizer que houve um aumento de 76% da participação da família na escola devido ao projeto realizado.

Observa-se que quando chegamos no quarto trimestre, em meados de outubro a participação da família na escola aumentou de forma significativa pois tomaram a frente do projeto como algo primordial ao aprendizado das crianças. Professores e gestores relataram que a participação da família na escola melhorou bem mais com o projeto, pois os pais perceberam que o lúdico é importante tanto na escola como em casa. Pais relataram também que as crianças que brincam ao invés de ficar no celular ou assistindo televisão ficam mais calmas e desenvolvem-se melhor. Alguns pais e pessoas da comunidade em si utilizaram os conhecimentos adquiridos na construção de brinquedos e imaginários desenvolvidos na escola para passar para seus conhecidos do bairro e de outras comunidades.

Fotos das atividades realizadas são expostas sempre, e os pais estão com ideia de uma feira cultural que demonstre todo trabalho realizado na escola e arrecade fundos para ela. A partir desses relatos a escola pesquisada passou a utilizar e a fazer diversas oficinas de brinquedos, brincadeiras e imaginários na escola envolvendo a família e a comunidade em si.

As escolas em âmbito geral devem reorganizar-se e esquecer o mecanismo de atividades impressas e inserir o lúdico em seu espaço de forma a bem acolher essas crianças, não provocando rupturas e impactos negativos no processo de escolarização, mas sim trazer relevância ao desenvolvimento do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pode-se compreender que o imaginário na educação infantil ou na educação como um todo é necessário para nortear as ações pedagógicas, sendo que contemplar o brincar é um fazer educativo cheio de significados.

Com o lúdico e o imaginário o educando cria e recria métodos de aprendizagem que estimulam a integração dos conhecimentos sociais e culturais. Diante do que foi apresentado, é possível perceber que o aprendizado ocorre de forma progressiva e continuada respeitando as necessidades da criança em seu desenvolvimento inicial. Falar em Educação significa falar em ser humano. Todo e qualquer processo educativo precisa ter, considerar o sujeito, a pessoa, como um ser histórico-cultural, como ponto de partida. As interferências da tecnologia, que possibilitaram o mundo globalizado, estão provocando mudanças no comportamento das pessoas. Por isso, a necessidade de rediscutir a formação dos profissionais da Educação, considerando a velocidade da informação e os novos conhecimentos que exigem das pessoas maior atenção no que se refere às questões de sua competência técnica e seu compromisso político, para que as relações sociais possibilitem uma melhor qualidade de vida.

Observa-se que os dois mesmo com concepções diferentes de desenvolvimento chegam a um bem só, que é o bem-estar da criança; A partir dos resultados demonstrados na pesquisa é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolveram o lúdico tiveram grande êxito nesta escola pois fizeram com que as crianças aprendessem de forma agradável.

Cabem às escolas promoverem ações como a escola CEMEI Palmares, que envolvam o lúdico como forma de aprendizado e conscientização do brincar na educação infantil. Não necessita ser especificamente o trabalho com construção de brinquedos com recicláveis, basta inserir o brincar no currículo escolar. A pesquisa se reportou em observações do desenvolvimento do projeto na presente escola, e foi observado que ao propor esta situação de aprendizagem os professores e grupo gestor se preocuparam em contextualizar, apreciar e o fazer deste projeto com total benefício da criança, escola e família.

Os objetivos desta pesquisa foram alcançados com sucesso, visto que possibilitará aos leitores conhecerem habilidades para serem desenvolvidas onde garantirão aos educandos um aprendizado significativo.

REFERÊNCIAS

CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de. **Imaginários e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2009.

DUPRAT, Maria Carolina (org.) **Ludicidade na educação infantil**. São Paulo, Pearson: 2015.

RAU, Maria C. T. D. **A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 2011.

A INCLUSÃO ESCOLAR PARA INDIVÍDUOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL MEDIANTE PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA¹

THE INCLUSION IN SCHOOL FOR INDIVIDUALS WITH INTELLECTUAL DEFICIENCIES THROUGH THE USE OF PHYSICAL EDUCATION

THIENE AGUIAR KAGER²

ROSANE MICHELLI DE CASTRO³

RESUMO

Neste texto apresentam-se resultados de uma investigação centrada nas possibilidades de inclusão de crianças com Deficiência Intelectual (DI) nas escolas regulares da Prefeitura do Município de São Paulo, mediante atividades físicas. É possível afirmarmos, por meio dos documentos disponibilizados aos professores da rede de ensino mencionada, que, no Ensino Fundamental I, a busca é por uma Educação para além da aprendizagem formativa expressa por meio das competências leitoras, escritoras e dos cálculos matemáticos, considerando-se, então, o processo integral do desenvolvimento de cada indivíduo que frequenta o âmbito educacional, sua interação na sociedade, as percepções contextuais, verbais e visuais, entre outros. E como facilitador deste desenvolvimento buscou-se observar alunos do Ensino Fundamental I com Deficiência Intelectual em suas práticas escolares e, então, foi evidente que para tais indivíduos, durante as aulas de Educação Física prevaleceram a sociabilização, a autonomia e a identificação de regras e de estruturas sistematizadas mediadas pelos professores dessa disciplina, o que vai ao encontro das propostas curriculares para as escolas de Ensino Fundamental I do Município no que se trata a Inclusão Escolar. Ainda, é possível afirmar que as práticas de Educação Física favorecem a ~~por meio da~~ interdisciplinaridade, podendo auxiliar no processo de alfabetização por meio de atividades lúdicas para um melhor entendimento e apropriação pela criança dos conteúdos propostos no currículo escolar.

¹ Pesquisa desenvolvida junto ao Curso de Especialização em Educação Especial na área da Deficiência Intelectual da Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Campus de Marília como exigência parcial para a obtenção do título de Pós Graduação em Educação Especial.

² Aluna Pesquisadora formada em Educação Física – Licenciatura e Bacharelado (2010) pela Universidade Nove de Julho. Professora de Educação Física na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo. KAGER, T. A. thikager@yahoo.com.br

³ Orientadora da Pesquisa. Pedagoga (1995) pela Faculdade de Filosofia e Ciências (F.F.C.) – UNESP – Marília - SP Mestre (2000) e Doutora (2005) em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP-Marília. Pós-Doutorado (2010) - Fundação Carlos Chagas – SP. Professora Assistente Doutora junto ao Departamento de Didática – FFC-UNESP/Marília. CASTRO, R. M. de. rosanemichelli@marilia.unesp.br

Palavras Chave: Educação especial. Deficiência Intelectual. Inclusão Escolar. Educação Física.

ABSTRACT

In this text results of a research are represented concentrating on the possibilities of inclusion of children with Intellectual Deficiencies in normal public schools of the county in Sao Paulo, with the use of Physical Education. We confirm this possibility by the use of documents at the disposition of teachers in this mentioned area, that, the 1st Elementary Education, has the goal of being a former that apart from a formative educational process expressed through the competence of reading, writing and math calculations, it is also considered an integral process of the development of each individual that frequents this education system, their acceptance in society, the contextual perceptions, verbal and visual, amongst others. And how such facilitators of this development has been shown by observing students in the first year of elementary school with Intellectual Deficiencies being applied in the school, and has also shown that for such individuals, during Physical Education classes there was evidence of socialization, autonomy and the identification of rules of systemic structures taught by teachers of this area, this goes towards proposals of a curriculum in Elementary schools of the county with regards to the inclusion of the subject, Physical Education. In addition, it is proven that the practice of Physical Education favors discipline thus helping in the process of alphabetization with the use of ludic activities for a better understanding and learning, from the child, of the proposed contents in the school curriculum.

Key words: Special Education, Intellectual Deficiencies, Inclusion in School, Physical Education

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Segundo dados do Censo de 2000 (IBGE, 2000) no Brasil existe uma população de 24,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, 14,5% do total populacional, Levando em conta apenas a Região Sudeste a porcentagem é de 13,1% do total de pessoas com deficiência, portanto tal informação nos move a questionar o que de fato a Educação, especificamente, tem feito de maneira efetiva para atender qualitativamente essa população que não está mais segregada em instituições especializadas e estão à mercê das Políticas Públicas para não ficarem mais fora da sociedade da qual pertencem.

Leis nacionais como Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) –

que traça parâmetros a todos os ramos educacionais, aponta em seu Capítulo V as propostas para a Educação Especial; Decreto Lei 5296/04 (BRASIL, 2004) – trata das normas gerais e estabelece critérios para a acessibilidade de pessoas com deficiência em âmbito nacional, vêm sendo alteradas desde quando foi assinada a Declaração de Salamanca (ONU, 1994) – a favor da Inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência no ambiente escolar – orientando as nações sobre estruturação e reestruturação nos campos da Educação Especial. Além da legislação, o Ministério da Educação tem demonstrado preocupação com a forma com que os profissionais ligados a essa área irão se deparar com a problemática inclusiva e desde então documentos de orientação e referenciais têm sido elaborados e formações profissionais oferecidas a fim de sanar o problema.

Desde a elaboração dos documentos que permeiam os assuntos sobre a Inclusão, adequações nos âmbitos de interesse vêm ocorrendo e havendo por consequência muitas modificações para que se tenha um atendimento de qualidade, inclusive na Educação.

A Prefeitura Municipal de São Paulo, preocupada para que haja um atendimento de qualidade aos alunos de sua rede de Ensino Fundamental I e II elaborou documentos de referência para auxiliar os professores na aplicação de propostas pedagógicas adequadas a cada etapa escolar.

A partir dessa problemática, analisando os referenciais na área da Educação Física para as classes regulares, pode-se perceber que grande parte dos alunos têm condições de se beneficiar da mesma proposta pedagógica para os alunos sem deficiência que consta no projeto político pedagógico das escolas, obviamente se respeitadas as diferenças de cada indivíduo fazendo as adequações necessárias para isso. Mediante pesquisa realizada junto aos alunos de uma das unidades escolar de Ensino Fundamental I e II, percebe-se que nas aulas Educação Física existe uma maior participação por parte dos alunos e com plena satisfação naquilo que lhes é proposto; todos interagem uns com os outros, conhecem seus limites e identificam gostos em comum relacionados às vivências de sua prática.

A disciplina que tem como seu objeto de estudo o movimento – considerado como forma de comunicação e linguagem visual e verbal, que é intencional,

apresenta em seu conteúdo diferentes formas de aplicação por meio de jogos, brincadeiras, ginásticas, danças, lutas, esportes, entre outros, o que auxilia o desenvolvimento dos indivíduos nos aspectos cognitivos, motores e sociais. Para isso é necessário que o professor conheça e identifique as principais características dos alunos, utilizando-se de ferramentas e recursos para o trabalho pedagógico, de maneira que não deixe aluno algum sem ter participação e aprendizado efetivo.

É com base nessas informações sobre a disciplina de Educação Física e nas urgências para a inclusão de alunos com deficiência, sobretudo com deficiência intelectual, que surge a necessidade de realizar o estudo cujos resultados ora são apresentados, a fim de analisar os conteúdos das práticas de Educação Física para que os alunos realizem suas atividades de uma forma lúdica e prazerosa, sociabilizando com os demais alunos de forma qualitativa, desempenhando o seu papel ainda que em alguns casos, com limitações minimizando então os prováveis problemas de aprendizagem.

Objetivos

Analisar as propostas pedagógicas e os conteúdos da prática de ensino direcionada a alunos com DI durante as aulas de Educação Física nas classes regulares de Ensino Fundamental I e II da Prefeitura Municipal de São Paulo

REVISÃO DE LITERATURA

Durante a evolução humana, aprendemos a aprender, a organizar e a estruturar os pensamentos para então, representar o mundo que nos cerca, quer como instrumento do seu desenvolvimento cognitivo, quer como meio para sua interação social. Acreditamos, assim como pesquisadores da teoria Histórico-Cultural, que os conceitos evoluem à medida que a criança aprende e, portanto, se desenvolve assim, para que haja desenvolvimento todo ensino deve ser sistematizado e é importante que aquilo que há de ser apropriado tenha deva ter significado, deva fazer parte do mundo cultural e social. Por exemplo,

aprendemos andar porque observamos alguém, ou seja, um mediador mais experiente, fazendo tal ação e fomos estimulados a isso e por questões de necessidade foi preciso aprender a andar para conseguir, conseqüentemente, realizar outras ações de interesse (VIGOTSKY, 2000).

Quando se trata de um indivíduo com Deficiência Intelectual, este significado tem que estar mais claro e preciso nas propostas e atividades pedagógicas, pois, para maioria, assim como para muitas pessoas sem qualquer deficiência tudo precisa ser materializado e transformado para que sua compreensão seja significativa.

Bruner (1997) aponta o desenvolvimento humano com uma relação do mundo que o rodeia, sendo o homem parte de uma cultura herdada, podendo ele intervir nela e recriar essa cultura. Para isso, considera-se fundamental o papel da intersubjetividade, que diz respeito a como os seres humanos passam a conhecer a mente uns dos outros, onde tais conhecimentos se dão a partir de propriedades simbólicas da qual a mente se baseia, entre elas estão suas relações entre emoção, sentimentos e cognição representada no processo de produção dos significados para que haja então a construção da realidade.

Este mesmo autor trás a ideia de símbolos definindo a sua existência relacionada a um sistema de sinais que definem sua representatividade. Desta forma, os símbolos dependem de uma linguagem que interpretam as regras deste sistema. Tal linguagem se dá devido à cultura e para haver apropriação da mesma a criança deve fazer uso dela através da interação com outras pessoas desde cedo, assim pode-se expressar o que está sentindo, pensando e também para se comunicar com os demais, sendo assim, para a manifestação de uma linguagem necessita de um aprendizado mediado pelo contexto do qual a criança está inserida.

“O ensino e a aprendizagem não devem mais ser vistos como duas atividades ligadas de forma causa [...] mas como uma forma especial de compartilhar ou vir a compartilhar crenças, objetivos e intenções – em uma palavra, como uma cultura.” (OLSON; BRUNER, 2000).

Para Bock (1999), a teoria de ensino o conteúdo deve ser organizado de maneira significativa e eficiente ao aprendiz, sendo fundamental a compreensão daquilo que está sendo aprendido, propondo instigar atitudes investigativas nos aprendizes e através da descoberta o professor oferece condições para que o

aluno se aproprie primeiramente de conceitos gerais e depois específicos/complexos, gerando um aprendizado de forma espiral. Para que isso ocorra o professor deve através de seus conhecimentos possibilitar a compreensão dos conteúdos a serem ensinados de maneira eficiente permitindo assim que qualquer criança em qualquer estágio de desenvolvimento.

Kishimoto (1998) ainda propõe o lúdico como forma de ensino, em situações estruturadas e com mediação de adultos e enfatiza que para Bruner o brincar é uma forma de explorar estratégias de soluções de problemas, levando ao pensamento, estimulando a criatividade, pois “ao brincar, a criança não está preocupada com os resultados; é o prazer e a motivação que impulsionam a ação para explorações livres”. A ludicidade o prazer e a motivação representam níveis da construção do conhecimento, que devem ser sistematizados para que se possam ser adquiridos conceitos significativos aos indivíduos. O educador tem papel de mediar e estimular a aprendizagem, tornando conteúdos intuitivos em ideias lógico-científicas, o que caracteriza o processo educativo.

A aquisição de nova informação varia conforme a metodologia empregada: aprendizagem dirigida, com informações e explicações do professor ou ação da criança, visando a descoberta, por meio de brincadeiras. Bruner entende que a aprendizagem centrada na criança permite a compreensão significativa da informação bem como sua transformação ou recriação e rápida recuperação. A transformação é processo de internalização que reorganiza a informação dentro da estrutura de idéias disponíveis e a avaliação representa sua compatibilidade e possibilidade de expressão. A teoria de aprendizagem criativa parte de conhecimentos adquiridos pela criança. Não há geração espontânea de informação. (KISHIMOTO, 1998 p. 144)

Tanto para Bruner como para Vygotsky, existe relação entre a cultura e o desenvolvimento da inteligência. O lúdico promove a flexibilidade – desde que não haja cobrança nos resultados, o que favorece a busca de ferramentas culturais. É importante que as crianças sejam agentes na aprendizagem e que aprendam na interação com as demais crianças para então poder compartilhar da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, onde com a intervenção do educador, seja alcançado um maior desenvolvimento cognitivo deste aluno.

Segundo Vygotsky, Lúria e Leontiev (1988) as funções de linguagem, desenvolvimento e aprendizagem aparecem primeiro no nível social, depois no individual. O aprendizado é necessariamente mediado por linguagem; portanto, sempre ocorre em situações de interação, também começa muito antes de sua experiência escolar, sendo levada em consideração o histórico de cada

indivíduo. O aprendizado escolar que pretende produzir algo novo no desenvolvimento do aprendiz deve considerar a zona proximal de desenvolvimento. Partindo dessa ótica Vygotskyana, pode-se focar a atuação do professor em sala de aula, com o objetivo de observar em que situação ocorre realmente o aprendizado. Cabe a cada educador responsabilizar-se por suas práticas, o que determina o resultado final da ação, ou seja, a ação está condicionada ao modo como uma atividade é realizada e como ela se desenvolve e evolui. A linguagem relaciona a comunicação e a apropriação do conhecimento.

Como dito, devido ao grande número de pessoas com alguma deficiência no Brasil e no mundo, de acordo com Gonzáles (2002) e Oliveira (2008), deve-se considerar as diferenças como parte integrante da condição humana e da aprendizagem escolar, a escola deve abrir espaço para as mudanças e dá o primeiro passo em direção ao respeito às diferenças. As práticas escolares devem ser historicizada, contextualizada, concretizada e antagônica, portanto dialética. Com isso a escola inclusiva não entra na escola de maneira harmônica, mas sim causando uma tensão no campo da educação, onde se confrontam as ideias de humanização e diversidade com as de desempenho escolar, visando uma escola homogênea e padronizada. Tal confronto gera uma contradição estrutural nos campos da inclusão escolar – que exige necessidade de um maior investimento financeiro, aprendizagem colaborativa e ideias de coletividade, e da lógica mercantil – objetivando uma redução de custos, individualidade e competição.

Falar de inclusão na escola é preciso antes pensar em práticas pedagógicas visando à diversidade com uma perspectiva de finalidade sociopolítica tendo uma concepção de estabelecer uma ação diversa e transformadora e não reprodutiva. Sendo assim, é imprescindível pensar no currículo educacional como fator de mudança, como reflexão sobre o mesmo e como um elemento vivo, podendo ser flexível e adequado para atender a todas as necessidades educacionais especiais.

O currículo pode ser entendido como um conjunto de experiências que a escola põe a serviço dos alunos com o fim de potencializar o seu desenvolvimento integral. Para isso é necessário conceber o currículo de uma maneira aberta e flexível, como uma ferramenta para promover o desenvolvimento, portanto, as

dificuldades educacionais são resultados da forma com que a escola se organiza e do tipo de ensino que ela oferece.

Da mesma forma que, para atender as necessidades educacionais especiais (NEEs) a escola deve estar atenta no currículo geral escolar, onde contém a potencialização da motivação dos resultados e dos progressos, mas isso não pode implicar em negar ou ignorar as suas diferenças.

Daí surge o desafio para os professores que está entre combinar o currículo geral com o específico. Contudo, assumir uma escola inclusiva e aberta à diversidade é pensar em mudar a organização institucional, atender as necessidades de qualificação do professor ao ponto de conseguir obter a capacidade de diversificar respostas que se adaptam a diversidade fazendo o seu currículo mais flexível, além do que deve-se entender que as necessidades se modificam, para isso a importância de adequar o currículo de acordo com a individualidade de cada aluno (GONZÁLES, 2002; OLIVEIRA, 2008).

Segundo o MEC/SEE (BRASIL, 2010), o tipo de pedagogia praticada pelos professores é um fator determinante durante o processo de evolução dos alunos, especialmente daqueles com deficiência intelectual. O trabalho pedagógico que não leva em conta as diferenças destes indivíduos e que não se atenta para os diferentes tipos de ritmos, interesses e estilos de aprendizagem, negam o desenvolvimento e a aprendizagem de tais alunos. Além de negar também o que está garantido na legislação, que é de direito à educação, cultura e humanidade estabelecidos em forma de conteúdos escolares.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) trata-se de um trabalho específico do professor ao atendimento de alunos com determinada deficiência e necessidades educacionais do qual se englobam em três questões: gestão dos processos de aprendizagem, avaliação e acompanhamento.

Quando se trata de gestão dos processos de aprendizagem fala-se das questões do processo envolvidos na aprendizagem dos alunos dentro e fora da sala de aula e/ou salas multifuncionais ou de apoio; A avaliação se enquadra nas questões das possibilidades e dificuldades de aprendizado e na interação do meio escolar com o familiar; Acompanhamento implica no desenvolvimento de ações do aluno e em seu processo de evolução e transformação de ações que trabalham diretamente com tal indivíduo (MEC/SEE, 2010).

O Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência

Intelectual - RAADI (OLIVEIRA, 2012) em suas orientações sobre o processo de inclusão escolar e o acesso de estudantes com deficiência intelectual no Ciclo II do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos aborda que a deficiência intelectual não pode ser percebida de forma abstrata ou descontextualizada das práticas sociais. Tal deficiência não é uma diferença qualquer que possa ser incorporada pela escola sem a compreensão de suas múltiplas determinações. Não se pode admitir que seja apreendida numa concepção biologizante, individualista e, portanto, desumanizadora, pois subtrai destes estudantes a dimensão humana. Assim, ao falar sobre a condição de deficiência intelectual, tem-se que referir às relações entre as pessoas e o processo de mediação que se estabelecem circunscritas num contexto cultural, histórico e social. A escola se tornou um local aberto à diversidade, nesta perspectiva, é preciso construir novos espaços educacionais, abertos, dinâmicos, coletivos, dialógicos e comprometidos com a aprendizagem de todos os estudantes, sejam eles deficientes ou não e ampliar nosso conceito do aprender, desconstruindo a ideia de padrão e de homogeneização tão presentes no cotidiano escolar.

Padilha e Ometto (2012 apud OLIVEIRA, 2012), defendem que o analfabetismo é fruto da exclusão social, e tal concepção faz a grande diferença em relação às propostas da educação escolar. São práticas sociais – o ensino, instrução, educação e fazem parte da história das sociedades letradas, portanto significa que é para todos. Não poderá haver direito ao acesso aos bens materiais e culturais que a humanidade vem desenvolvendo ao longo de sua história se todos não puderem usufruir do direito à educação.

Segundo Geraldi (2004 apud OLIVEIRA, 2012), existem diferentes formas de conceber a linguagem, o processo de alfabetização dos alunos e o ensino da Língua Portuguesa na escola.

Existe uma concepção de linguagem que explica a língua como representação do pensamento, ou seja, considera a linguagem subordinada ao pensamento. Essa ideia está ligada a uma perspectiva que acredita que a representação mental do autor/locutor deve ser captada pelo leitor/ouvinte exatamente da mesma forma com que foi mentalizada, posto que o sentido sairia pronto daquele que pratica o ato de fala.

Essa concepção de linguagem como representação do pensamento descarta

todo o conhecimento e experiência que o leitor/receptor tem acerca da informação. A segunda concepção para o autor, diz respeito a linguagem como instrumento de comunicação, corresponde à corrente do estruturalismo e está ligada à teoria da comunicação. A terceira concepção de linguagem é aquela que considera a interação entre sujeitos. Diferenciadas concepções anteriores — a linguagem é mais do que uma simples transmissão de informação de um emissor para um receptor — carrega diversos sentidos, modificando a maneira de pensar e dizer a partir do dizer do outro. Esta é a concepção que embasa este documento. Na concepção de interação entre sujeitos, o leitor interpreta e compreende o texto a partir de todo o conhecimento que tem sobre o assunto, de tudo que sabe sobre a linguagem.

O RAADI (OLIVEIRA, 2012) aborda que a escola é lugar de leitura. Ler, ler muito, ler o mundo, a própria vida.

Nesta mesma perspectiva discursiva, entende-se, que a constituição como leitores e escritores é mediada pelo outro e através das vivências. Já em relação à escrita esta elaboração não é algo individual, mas cultural, não se dá independente do contexto social, e a escola é um importante contexto social para aprender a ler e a escrever.

A educação que preconiza a diversidade e o princípio de inclusão, leva a um novo contexto e obriga a todos a uma reflexão profunda sobre o ato pedagógico, as condições de aprendizagem e o nível de competência curricular de cada estudante. Faz-se necessário conhecer as potencialidades, necessidades, identificar as dificuldades, pensar e organizar os apoios necessários para a aprendizagem dos alunos.

É preciso valorizar os acertos dos estudantes, trabalhar suas potencialidades e estimulá-los a vencer as dificuldades, e nunca subestimá-los. A aprendizagem do estudante com D.I. será favorecida quando o professor fizer uso de todas as vias.

Com base nas Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem, do Ensino Fundamental II, as expectativas poderão ser atingidas pelos estudantes com D.I., mesmo que necessitem de apoio direto do professor ou de seus colegas, o que não diminui a qualidade de seu desempenho. Em no tocante à avaliação, o professor precisa considerar o cotidiano e as

especificidades do aluno, e, sempre que necessário e de acordo com a proposta de cada disciplina, fazer os registros de forma descritiva.

As autoras Cidade e Freitas (2012) apontam que, na área da Educação Física, é recente a formação na graduação que prevê a atuação do professor com o aluno com deficiência e outras necessidades especiais, tal disciplina denomina-se Educação Física Adaptada tendo como princípio não apenas as questões do esporte, regras entre outros, mas sim a questão da motricidade dos alunos e a possibilidade de interação de tais indivíduos com a sociedade.

Logo, professores formados anteriormente não receberam em sua formação a Educação Física Adaptada ou assuntos relacionados à Inclusão, porém não deixam de atuar nas escolas. Sabe-se também que muitas instituições de ensino ainda não estão preparadas para receber o aluno com deficiência e quando ocorre de se deparar com tal situação os professores não estão preparados para atender adequadamente as necessidades daqueles alunos, ou, não se pode descartar a hipótese de que alguns alunos que não tem nenhum tipo de deficiência ainda têm grandes dificuldades em compreender e aceitar a diferença.

A prática da Educação Física na escola por indivíduos com deficiência exige do professor que algumas adaptações e cuidados sejam tomados, o caráter de tais atividades deve ser lúdico e que promova situações de que as crianças em geral saibam lidar com os acertos e fracassos. Tendo por base que a Educação Física conta com um currículo diverso, havendo a necessidade de adaptações, todos têm a mesma oportunidade de participação (CIDADE E FREITAS, 2012).

Segundo Diehl (2008), além de espaços para a integração de pessoas com deficiência, é de dever de todos respeitarem as necessidades específicas de cada indivíduo e assim possibilitar que o mesmo aprenda atividades recreativas, esporte e dança de modo que eles possam a partir de então participar de outros espaços de lazer. Tais atividades propiciam aos indivíduos um desenvolvimento social e cultural, permitindo-o não estar mais restrito a um determinado grupo.

A Educação Física por sua vez, além de seu vasto currículo ainda pode estar na escola atuando como auxílio à compreensão de outras disciplinas através da Interdisciplinaridade, utilizando de recursos de jogos e atividades com caráter lúdico para motivar os alunos durante o aprendizado. Além do que, tal disciplina visa trazer aos praticantes um significado, ou seja, algo que realmente seja

importante e não mais um passa tempo.

Nesse sentido, a relação entre alunos e professores é muito dialógica, pois se leva em conta a cultura individual que cada criança traz em seu contexto histórico e familiar e também a cultura da atual sociedade, tornando então uma ampla experiência na Cultura Corporal do Movimento.

Também é possível que todos os alunos tenham a chance de participar ativamente no processo de ensino/aprendizagem, onde podem compartilhar suas experiências e conhecimentos sobre alguma determinada prática e/ou atividade, oportunizar a criatividade e explorar suas capacidades (SÃO PAULO, 2007).

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Universo da Pesquisa

Para a realização da investigação cujos resultados ora são apresentados, observamos os alunos de uma escola da rede Municipal de São Paulo do ciclo Fundamental I e II na região da Delegacia Regional de Ensino Capela do Socorro.

Participantes

Participaram efetivamente deste estudo todos os alunos matriculados no Fundamental I e professores de Educação Física de uma determinada escola com o objetivo de contribuir para os dados analisados pelos pesquisadores.

Instrumentos

Foi utilizado para a construção deste trabalho um Diário de Bordo onde foram feitas todas as anotações de observação realizadas pela aluna pesquisadora. Foi observado o comportamento e relação social de alunos com Autismo, Síndrome Branquio Óculo Facial e Síndrome de Down durante as aulas regulares com as professoras de sala e também durante a Educação Física.

Procedimentos para a Coleta de Dados

Desde fevereiro deste ano (2012) foram observadas classes regulares do ensino fundamental I que continham alunos com Deficiência Intelectual durante as aulas de Educação Física estando matriculados entre o primeiro e quinto ano do Ensino Regular de Ensino no Fundamental I.

Procedimentos para a Análise de Dados

Pode-se perceber que, todos os alunos interagiram durante as atividades propostas pela professora e que os alunos com DI, independente de suas necessidades educacionais especiais participaram de maneira efetiva, brincando e se relacionando com as demais crianças de sua turma.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante as aulas regulares, os alunos não conseguem acompanhá-las de acordo com o restante da turma para o pleno desenvolvimento exigido para o ciclo, todos necessitam de um outro profissional de apoio para suas atividades dentro e fora da sala, a escola conta com uma profissional que auxilia um dos alunos em sala de aula e os demais somente contam com o apoio da profissional AVE (Auxiliar de Vida Escolar) contribuindo para a higienização, alimentação e locomoção dentro do âmbito educacional.

Pode-se perceber que todos os alunos demonstraram sociabilizar e realizar mais as atividades propostas na Educação Física, onde cada um dentro de suas possibilidades executam as atividades propostas pela professora. Todos demonstram compreender o que é solicitado para a atividade, e conforme a assimilação do que se tem a fazer eles respondem ao estímulo de forma satisfatória.

Em entrevista informal com a profissional, tem-se por planejamento pedagógico

o que está nas orientações curriculares objetivadas para tal disciplina, que é trabalhar de forma lúdica o desenvolvimento das mais variadas formas de movimento, exploração do ambiente e suas capacidades físicas, motoras e sociais, interação com colegas, e explanação de sua cultura corporal do movimento. Tais competências são evidenciadas através de brincadeiras, jogos, ginásticas e danças, podendo ser realizadas em diferentes espaços – desde sala de aula até grandes espaços como a quadra, por exemplo. Todos os alunos demonstram interesse durante a realização das aulas e colaboram ativamente para a construção do andamento das atividades, sempre colocando suas opiniões e pontos de vista sobre as temáticas abordadas durante as aulas.

Com base nestas informações, ao observar os alunos de interesse para o desenvolvimento deste trabalho, percebe-se que todos participam das atividades propostas, que também conseguem assimilar as informações e responder positivamente ao que lhes é proposto, considerando as limitações para a execução das mesmas. Percebe-se também que além da prática, os alunos conseguem se sociabilizar com os demais alunos dentro da mesma atividade e que aponta a efetivação das teorias inclusivas. Tais alunos compreendem e encontram o seu papel dentro do contexto da aula e dentre os demais alunos correspondem às expectativas de aprendizagem para o ciclo educacional que estão designados.

Já nas salas regulares, as professoras encontram dificuldades para o desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que tais alunos não participam com frequência de salas de apoio educacionais e também não tem nenhum tipo de formação específica para o trabalho com tais alunos. Percebe-se que os alunos em questão apontam grandes dificuldades em acompanhar a turma nas atividades propostas e a fala das professoras é de que “eles só respondem aos estímulos quando se trata de brincadeiras feitas em sala de aula”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se então que, devido à falta de formação adequada das professoras, os alunos com características de Deficiência Intelectual não estão sendo incluídos de forma efetiva nas classes regulares por não terem

conseguido adequar qualitativamente suas atividades correspondentes ao ciclo referente e também não contextualizar e apontar um significado para que tais indivíduos respondam às expectativas, enquanto durante as aulas de Educação Física, além dos aspectos lúdicos, as brincadeiras e outras atividades propostas contam com o aprendizado das linguagens diferenciadas (corporal, visual e verbal).

Assim sendo, compreendem o seu lugar no espaço e na sociedade, encontram significado para suas ações e praticam todas as atividades solicitadas.

REFERÊNCIAS

BOCK, A.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. L. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. Ed. Saraiva. São Paulo, 1999

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96 – Capítulo V**. Brasil, 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acessada em 24/10/2012.

_____. **Decreto Lei 5296/04**. Brasil, 2004
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm
Acessada em 24/10/2012.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Ed. Artes Médicas. Porto Alegre, 1997
_____. **Realidade mental, mundos possíveis**. Artes Médicas. Porto Alegre, 1997

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. **Educação Física e Inclusão: Considerações para a prática pedagógica na escola**. Acesso em 07 de agosto de 2012
<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/inclusao.pdf>

DIEHL, R. M. **Jogando com as diferenças – Jogos para crianças e jovens com deficiência**. Ed. Phorte. 2ª Ed. São Paulo, 2008

GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de Português**. In:

(Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004, *APUD* OLIVEIRA, A. A. S.

Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual (RAADI) - Ciclo II. São Paulo, 2012

GONZÁLEZ, J.A.T. **Educação e Diversidade – Bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed, 2002

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2000**. Brasil, 2000
http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/default_censo_2000.shtm
Acessado em 25 de agosto de 2012

KISHIMOTO, T. M. Bruner e a brincadeira. Em T. M. Kishimoto (Org.). **O brincar e suas teorias** (PP. 139-153). Ed. Pioneira. São Paulo, 1998

MEC/SEE. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial – **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual**. Brasília, 2010

OLIVEIRA, A A S. **Currículos e Programas na área da deficiência mental: considerações históricas e análise crítica**. In: OLIVEIRA, A.A.S.; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M. (orgS.) **Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008
_____. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual (RAADI) - Ciclo II**. São Paulo, 2012

OLSON, D. R.; BRUNER, J. Psicologia popular e pedagogia popular. Em D. R. Olson;
N. Torrance (Orgs.). **Educação e desenvolvimento humano** (pp. 21-35). Ed. Artes Médicas Sul. Porto Alegre, 2000

ONU. Declaração de Salamanca – Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

PADILHA, A. M. L. E OMETTO, C.B.C.N. **Competencia leitora e escritora no jovem e adulto com deficiência intelectual**. São Paulo, 2012 *APUD* OLIVEIRA, A. A.

S. Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual (RAADI) - Ciclo II. São Paulo, 2012

PMSP/SME. Prefeitura Municipal de São Paulo / Secretaria Municipal da Educação = **Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Educação Física**. São Paulo, 2007

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo, Ícone: Edusp, 1988

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo, 2000

HISTÓRIA DA ARTE E DO TEATRO E DA EDUCAÇÃO

VERONEIDE REZENDE DA SILVA

RESUMO

No século XIX, Fröbel foi um pedagogo que acredita numa pedagogia infantil, em que o jogo estava no centro do processo de aprendizagem. Nessa época novas concepções de jogos e brincadeiras surgiram. Entre as novas teorias contemporâneas sobre o desenvolvimento humano, podemos ressaltar as teorias de Vigotsky (1999) e Piaget (1971), que valorizavam o jogo como meio de desenvolvimento cognitivo e afetivo. De acordo com Magaldi (1997), o ensino da arte no Brasil era mais voltado para as habilidades manuais, o domínio técnico, o desenho, e focava mais na qualificação profissional. Com a Semana da Arte Moderna de São Paulo em 1922, começou a ter uma mudança sobre a arte, e passaram a valorizar os movimentos culturais e a liberdade na expressão artística em todos os tipos de arte. Entretanto, somente em 1971, com a nova LDB 5692/71, o ensino da Arte entra no currículo escolar como uma atividade educativa.

Palavras-chave: Alunos; Educação; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

De acordo com Courtney (1980, p. 41), "Historicamente, a ressurreição do teatro na educação ocorreu quando as crianças da Rainha Vitória e do príncipe Albert representaram Athalie e outras peças em suas línguas originais". Foi nesse contexto, que o teatro passou a ser um meio para auxiliar na aprendizagem nas disciplinas nas escolas na época.

No século XX, a relação entre teatro e educação teve um imenso avanço. Cook, em *The Play* (Cook, 1917), expôs o método *play way*, onde propõe o faz-de-conta, a atividade dramática como um instrumento eficiente de aprendizagem

para as crianças. Segundo ele, "atuar era um caminho seguro para aprender" (COURTNEY, 1980, p. 44). Este método se deu através da difusão da educação "pedocêntrica", implantada por Rousseau, que enxerga a criança como criança e pelo mundo infantil pode-se conectar o ensino e a aprendizagem por meio dos jogos de faz-de-conta.

Cook propunha que os alunos encenassem de forma improvisada, sem intervenção do professor, o conteúdo dos livros das disciplinas, pois ele defendia que a aprendizagem vinha da experiência. Ele afirmava que o jogo era uma forma natural de estudo.

A educação ativa passa a ter mais força em diversos países.

No Brasil, houve um movimento chamado Escola Nova, que possuía um modelo educacional centrado no aluno, na sua espontaneidade, que valorizava sua expressão e criação. Para Ferraz e Fusari (1993), o aluno é um ser criativo, e deve ter acesso a todas as formas de expressões artísticas, e devem aprender fazendo, e levar a experiência desse conhecimento para a sociedade. A partir das décadas de 1920 e 1930, o escolanovismo teve seu início baseado nas teorias de Dewey.

Winifred Ward (1957) valorizava que a criança se expressa-se artisticamente, e que o processo do teatro deveria ter uma importância maior do que o produto final.

Durante a década de 1950, Child Dram, escrito por Peter Slade, apresentava o jogo como um instrumento fundamental para a aprendizagem da criança. Seu método era estruturado em jogo pessoal e jogo projetado.

No Brasil, na década de 1950, surge o teatro na educação, com o Teatro Infantil Permanente, criado pela Olga Reverbel, que tinha o objetivo de trabalhar a formação dos professores utilizando os jogos dramáticos.

A partir de 1960, vigorou no Brasil a Pedagogia Tecnicista, que defendia que mais importante era o sistema técnico de organização da aula, do curso, e que o aluno e o professor estavam em segundo lugar. De acordo com Ferraz e Fusari (1993), os professores nas aulas de Arte focavam em um "saber construir" ligado apenas as questões técnicas e uso de materiais diferentes.

Na década de 1960, destaca-se o trabalho da Viola Spolin que tem como foco os

jogos teatrais.

Nas décadas de 1970 e 1980, destaca-se a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, que focava no diálogo entre educador e educando, e na consciência crítica. Essa pedagogia misturou características das três vertentes pedagógicas, a tradicional, a escolanovista e a tecnicista.

Nessa época, surge também a Pedagogia Histórico-Crítica, que visa a formação de cidadãos críticos e ativos, que valoriza o diálogo entre professor e aluno, a cultura e os interesses de cada um, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico de cada pessoa.

Sobre a pedagogia de Paulo Freire, Santos e Faria (2010) consideram que a educação não deve formar indivíduos passivos, e sim participativos e reflexivos, e que essa proposta de educação libertadora deve se conectar com todos os envolvidos.

Segundo Paulo Freire (1996), a curiosidade crítica possibilita o verdadeiro aprendizado, sobre isso, ele afirma: “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 26).

De acordo com Oliveira (2004), Paulo Freire defendia uma educação que priorizasse a reflexão sobre o conteúdo ensinado e sobre a situação social do país, e valorizava o diálogo, e enxergava o ser humano como alguém com sonhos e inquietações.

A LUDICIDADE, A ARTE E A EDUCAÇÃO

Read (1982) exalta a vertente estética da educação, porque se conecta à percepção sensorial e promove o equilíbrio do bem estar interior de cada pessoa.

Segundo Leontiev (2000), a Arte e educação estética possuem três finalidades: recreação, socialização e desenvolvimento pessoal.

Leontiev (2000: 144) ressalta que a “arte orientada para o desenvolvimento

peçoal”, quebra normas, estabelece novos significados e novas visões sobre a realidade.

De acordo com Sousa (2003a), a educação holística foi apresentada por Pitágoras, e esta deve abarcar o desenvolvimento da pessoa como todo, através do autoconhecimento. Para Sousa, o significado da Arte se encontra na elevação espiritual, na formação humanística da pessoa, o que causa uma mudança no papel dos agentes educativos.

Fernandes (2000:12) propõe um novo paradigma educacional que visa o desenvolvimento global dos seres humanos, em todas as suas dimensões cognitivas, afetivas, éticas, estéticas, criativas e críticas. É necessário passar da unidimensionalidade cognitiva do presente multidimensional dos seres humanos, de forma a torná-los aptos a combater com eficácia os efeitos perversos da globalização.

Para Read, a atividade artística é capaz de conservar, desde a infância, uma consciência integrada, a totalidade orgânica, até a vida adulta.

Segundo Porcher (1982), é fundamental o desenvolvimento da sensibilidade desde cedo. A UNESCO orienta que a Educação Artística passe a fazer parte nos sistemas educativos.

Na década de 1990, com a Reforma do Sistema Educativo, a Educação Artística passou a ter uma relação diferente com a área das Expressões: plástica/Visual, Dramática/Corporal e Musical, e foi percebida como fundamental no desenvolvimento integral da criança, provocando melhorias nas questões metodológicas e didáticas.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,1997), a disciplina de Arte é essencial no processo de ensino e aprendizagem, e está diretamente conectada com outras áreas.

E o fenômeno artístico é definido como O conhecimento artístico como produção e fruição (percepção-apreciação), experimentação, criação, produção; comunicação, leitura, compreensão, análise e interpretação. O conhecimento artístico como reflexão (contextualização): pesquisa, reflexão, crítica, autocrítica. (PCN,1997, p35).

Para a Base Nacional Curricular, a Arte é primordial nas escolas para a formação dos educandos no âmbito lúdico, crítico e autônomo, e desenvolve habilidades importantes que serão utilizadas na sociedade.

Segundo a BNCC A Arte oportuniza o indivíduo a explorar e construir seu conhecimento, desenvolver suas habilidades, articular e realizar trabalhos estéticos e explorar seus sentimentos. O ensino de Artes possibilita aos alunos a construção de conhecimento e interação com seus sentimentos, por meio do pensar, apreciar e fazer reflexão sobre a produção de outras pessoas e culturas, o aluno poderá compreender a diversidade de valores que orientam tanto o seu próprio modo de pensar e agir quanto o da sociedade. É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico, ou seja, entenda que suas experiências de desenhar, pintar, cantar, dançarem, executar instrumentos musicais, apreciar, filmar, fotografar, dramatizar entre outros, são vivências essenciais para a produção de conhecimento e de autoconhecimento. (BNCC, 2018).

De acordo com Bandoch (2012), a Arte envolve diversas áreas como: comunicação, autoconfiança, interação, localização em tempo e espaço, identificação no tempo histórico, percepção dos relacionamentos, indagações.

Haetinger (2005) defende que são fundamentais as vivências coletivas na escola, pois elas permitem que os educandos tenham uma percepção de si mesmos e dos demais. Essa expressão criativa em grupo, de forma espontânea, promove novos pensamentos, e novas atitudes.

Segundo Pillotto (2008), é papel também das instituições promover ações que contribuam para que os alunos tenham experiências com as linguagens da arte, desenvolvendo aspectos como a imaginação, percepção, emoção, intuição e criação.

O teatro se torna um meio primordial para as crianças exporem seus sentimentos e lidarem com seus problemas, utilizando da criatividade.

O teatro é, de acordo com os PCNs (1998), a arte que exige uma presença do indivíduo por inteiro, com seu corpo, fala, gesto, evidenciando a vontade de expressão e comunicação.

Para Freire e Shor (1986, p. 75), a arte é a reinvenção verbal, a recriação vocal através do diálogo.

Segundo Cândido (2015), é muito importante que o professor tenha percepção sobre a vida do aluno, fora no contexto da escola, e dar abertura para ele se expor, e não ficar preso apenas no conteúdo das disciplinas.

Para Bondía (2002), para que ocorra a experiência, esta deve passar pelo processo de autoconhecimento.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, (...) suspender a opinião, (...) suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, (...) ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

Sobre a questão do aluno assumir papel de protagonista em suas experiências, Rancière afirma:

[...] ele precisa ser confrontado com o espetáculo de algo estranho, que se dá como um enigma e demanda que ele investigue a razão deste estranhamento. Ele deve ser impelido a abandonar o papel de observador passivo e assumir o papel do cientista que observa fenômenos e procura suas causas (RANCIÈRE, 2010, p. 109).

Rancière defende que o professor deve abster de seus saberes e deixar espaço aos saberes dos alunos, sobre isso ele afirma:

A distância que a pessoa “ignorante” precisa atravessar não é lacuna entre sua ignorância e o conhecimento do mestre; é a distância entre o que ela já conhece e o que ela ainda não conhece, mas pode aprender pelo mesmo processo. (...) Ele não ensina o conhecimento *dele* aos alunos. Ele inspira estes alunos a que se aventurem pela floresta, digam o que estão vendo, digam o que eles pensam sobre o que já viram, verifiquem isto e assim por diante (RANCIÈRE, 2010, p. 114).

Segundo Santos e Faria (2010), é importante o diálogo horizontal entre educadores e educandos, a aceitação de pensamentos distintos, a troca de conhecimentos, o respeito. Eles acreditam que o ensino tem papel essencial na transformação e na emancipação de cada pessoa.

Para Honorato (2015), é fundamental que o professor de Artes seja capaz de: despertar o desejo para a arte, de se emancipar, de refletir; de vencer os desafios

que o sistema escolar impõe; de humanizar a escola; e valorizar o ensino das Artes.

O professor deve proporcionar momentos de interação e de brincadeiras, promovendo o desenvolvimento, a aprendizagem e a capacidade das crianças em solucionar seus conflitos (BRASIL, 2018).

Goulart (2004), sobre a relação entre o lúdico e o processo de aprendizagem, afirma:

[...] pode-se dizer que é saudável o lúdico fazer-se presente nas atividades de aprendizagem, como forma de despertar interesses e redirecionar a atenção de quem aprende. Mas é fundamental ter-se em mente que a aquisição do conhecimento exige denodo, perseverança, doação, sofrimento.

Justamente por isso o seu resultado é grandioso, pois é a entrada no universo do saber (GOULART, 2004, p. 70).

Segundo Chaves et. al (2019), a arte tem um papel fundamental nas escolas, e sua prática deve abranger os atributos da natureza física e afetuosa, a sensibilidade, e promover reflexões que incluam a estética, a imaginação e a representação do espírito humano.

De acordo com Elói Júnior (2009), o conhecimento da arte abre portas para que o aluno adquira uma maior compreensão do mundo. Ele afirma que:

O ser humano que não se aproxima da arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, pois pode escapar-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade, da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida (2009, p. 45).

O JOGO E O LÚDICO NAS ESCOLAS

A Educação Infantil deve garantir seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento às crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018).

Segundo Almeida (2003), os jogos da infância são espetáculos que não

necessitam de espectadores, pois tem fim em si mesmo.

O brincar é intrínseco da criança; pois através do lúdico, ela tem um melhor aprendizado e equilíbrio com o mundo a sua volta, além de um desenvolvimento integral.

Chateau (1987, p.14) afirma: “Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar.”

De acordo com a BNCC (2018), através do brincar/jogar, a criança se expressa e interage, e estabelece uma comunicação de diversas formas, por meio do corpo, da emoção e da linguagem. Por meio dos jogos, a criança desenvolve conhecimentos baseados em experiências variadas.

Sobre o brincar, Vygotsky afirma: “Do ponto de vista genético, imaginação na adolescência é a sucessora do brinquedo infantil” (1994, p. 275). Além disso, ele considera que “no brinquedo a criança cria uma situação imaginária” (VYGOTSKY, 1989, p. 107). Isso é facilmente percebido nas atividades teatrais com pré-adolescentes e adolescentes, e lembra as características do jogo simbólico, da brincadeira de faz de conta. Os jovens gostam de interpretar personagens, brincar, relacionar-se com o sexo oposto, desenvolver sua personalidade, com afeto e criatividade.

Através da fantasia, o jovem expõe suas emoções e seus impulsos, e desenvolve sua criatividade objetiva.

De acordo com Vygotsky, a expressão artística é uma necessidade inerente ao ser humano, que permite que as pessoas tenham uma melhor percepção de si mesmo e dos outros, refletindo sobre as próprias atitudes e potenciais de transformação no convívio social.

O jogo se caracteriza por ser um instrumento didático que tem a capacidade de fazer com que o aluno desperte para uma participação ativa, e aproprie-se do conteúdo como uma atividade de ação, fundamental ao aprendizado. (ZAGONEL, 2008).

Os jogos cênicos são como jogos de improvisação que se caracterizam por contribuir para as expressões gestuais e vocais, através de situações do cotidiano ou situações simuladas, e ter o intuito de solucionar problemas do dia a dia. (SOCZEK, 2010).

De acordo com a BNCC (2018, p. 369), na Geografia, os jogos visam “Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares”, e servem como meio de conhecimento sobre o modo de vida das crianças em diferentes localidades.

O Jogo é facilmente encontrado na área das Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), mesmo que somente em certos anos do Ensino Fundamental.

Para a Língua Portuguesa, o Jogo se manifesta como uma habilidade a ser aprimorada, ao ressaltar: gêneros textuais como agendas, bilhetes, diários, regras de jogos e brincadeiras; vídeo digital, programa infantil com instruções de montagem, de jogos e brincadeiras; textos publicitários e de propagandas, jogos de palavras.

Na Arte, o Jogo aparece como conteúdo e metodologia, como por exemplo: elementos da música por meio de jogos; uso de recursos como brinquedos, brincadeiras e jogos; jogos eletrônicos; jogo cênico; jogos rítmicos (BRASIL, 2018).

Na Educação Física, o Jogo se apresenta como um conteúdo que possui fim e significado em si mesmo.

Schwartz (1998) acredita que a inclusão do jogo no ambiente pedagógico reflete o esforço de algumas visões educacionais em adaptar o ensino às necessidades atuais, tendo em mente tanto a criança e a sociedade, quanto os propósitos de formação intelectual e sócio afetiva. Ela destaca que “por meio do brincar, permite-se o aprendizado nos diferentes domínios” (p.68).

É especialmente através do jogo que a criança efetua a sua autoeducação (Sousa, 2003a).

De acordo com Elói Júnior (2009), todos os educadores podem usar o jogo teatral como um meio de estimular uma participação ativa, desenvolvimento crítico, reflexivo e libertador. Segundo consta nas PCNs (1998), o jogo teatral pode ser utilizado não apenas no universo escolar, como também ligado ao mundo, à sociedade, com a finalidade da construção da cidadania dos indivíduos.

Segundo Chaves et. al (2019), é imprescindível que se formem crianças capazes de compreender diferentes linguagens e trabalhar a construção humana, social,

crítica, histórica e a identidade cultural. A expressão corporal, linguística e experiência, através do lúdico, possibilita relações políticas com diversos assuntos. A aprendizagem da criança acontece pela experiência.

O TEATRO E A EDUCAÇÃO

De acordo com Elói Júnior (2009), para Howard Gardner (1997) que implementou a Teoria das Inteligências Múltiplas, o indivíduo é constituído de sete inteligências: a musical, corporal-cinestésica, a lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal.

A inteligência musical se apresenta de forma espontânea e pode ser aprimorada através da prática e do estudo. A corporal-cinestésica está ligada a habilidade de se expressar através do corpo. A lógico-matemática é a base para os famosos testes de Q.I. . A linguística envolve a expressão pela fala. A espacial refere-se a percepção do espaço, e pode ser desenvolvida nas artes visuais. A interpessoal está conectada ao domínio em se relacionar. A intrapessoal possibilita com que as pessoas consigam solucionar os problemas, observar suas emoções, e aprimorar o autoconhecimento. Gardner (1997) acredita que esta inteligência para ser melhor percebida, ela necessita do auxílio de outra inteligência, como a musical por exemplo.

Segundo Elói Júnior (2009), as linguagens artísticas quando exercitadas, podem possibilitar o desenvolvimento dessas inteligências, contribuindo para o desenvolvimento global e social.

O teatro, por meio de jogos teatrais, serve como ferramenta na educação, pois colabora com a formação comportamental e com o desenvolvimento das sete inteligências e habilidades conectadas a elas.

Na escola, os alunos podem trabalhar a inteligência cinestésica, usando o corpo como instrumento para se expressar e solucionar problemas. Através das improvisações, se utilizam da inteligência interpessoal, a fim de desenvolver capacidade de compreender e reagir a estímulos e intenções reveladas no jogo

de cena, da melhor forma.

Os alunos aprimoram a inteligência espacial, por meio do domínio de técnicas de composição e equilíbrio de corpo, de objetos e de palco.

A inteligência musical é promovida através de práticas com coreografias, ritmo de cena, textura de timbres vocais, instrumentos sonoros e musicais.

A inteligência linguística tem um grande valor na escolha dos textos, pois com a definição das personagens, trabalham-se os sons, ritmos e significados das palavras, enfatizando a sua função poética.

Na escola, segundo Coelho (2014), o teatro pode ser trabalhado de duas formas: o teatro-educação e o teatro pedagógico.

O teatro-educação prioriza a criação coletiva de um texto, e valoriza o processo de criação, desconstrução e recriação. Nesse processo, aprofunda-se também no aprimoramento da inteligência intrapessoal, que Gardner descreve como “a habilidade para ter acesso aos próprios sentimentos, sonhos e ideias, para discriminá-los e lançar mão deles na resolução de problemas pessoais.” (GAMA, p. 2). Ele está diretamente ligado com o aprimoramento das habilidades Inter e intrapessoais. Em geral, ele é praticado com uma atividade extracurricular.

O teatro pedagógico é utilizado com a finalidade de fixar e absorver conhecimentos, focar no estudo do texto, abrangendo conteúdos específicos das diversas disciplinas, e tem como base o desenvolvimento da inteligência intrapessoal, pois este valoriza a formação comportamental e o amadurecimento das habilidades. Seu foco é mais no processo, e não no resultado. De acordo com Vidor (2010, p.7), o teatro-pedagógico promove a criatividade, já que “alia formas dramáticas ao âmbito educacional”.

Como regra prática, os artistas, cientistas e especialistas de várias disciplinas que são criativos lideram indiretamente, através de seu trabalho; os líderes efetivos de instituições e nações lideram diretamente, através das histórias e atos que comunicam à audiência. (GARDNER, 1996, p.13)

Segundo Gardner, a liderança pode ser positiva ou negativa, e a força das duas é semelhante, por isso as escolas não costumam desenvolver essa habilidade, com receio de ações catastróficas, e acabam por não pensarem que podem formar líderes construtores, capazes de cooperar positivamente para a

evolução do convívio escolar.

No teatro, as lideranças, em geral, contribuem para o crescimento do grupo.

O teatro na educação promove as descobertas pessoais de cada um, desenvolve a tolerância, a empatia, a capacidade de resolver conflitos.

Segundo Souza (2008, p. 16), a prática do teatro na educação infantil prepara a criança para compreender o mundo, unindo-a ao primitivo. O teatro pode ser a ponte.

A prática do teatro na infância realizada de maneira lúdica e espontânea, ajuda as crianças a desenvolverem sua criatividade. Para Vigotsky (1990), o teatro infantil coopera para ampliação das intenções voluntárias; formação e distinção entre realidade e fantasia; consolidação dos conceitos de lazer e trabalho; interiorização de papéis sociais e a prática da representação. Ele defende que as

Artes devem fazer parte da educação escolar e servir como intervenção pedagógica.

Segundo Reverbel (1997), o teatro na escola contribui para que as crianças desenvolvam o seu protagonismo no local onde vivem, representando seu cotidiano, aprimorando habilidades como oralidade, autoconhecimento, comunicação, liberdade de expressão, criatividade.

Para Cavassin, o teatro e a educação estão fortemente ligados, ele afirma:

[...] o teatro como conhecimento que é busca respostas para os questionamentos sobre o que é o mundo, o homem, a relação do homem com o mundo e com outros homens [...] (CAVASSIN, 2008, p.42).

TIPOS DE JOGOS TEATRAIS

Existem vários tipos de jogos teatrais, entre eles:

jogos teatrais propostos por Viola Spolin, na década de 1960;

jogos dramáticos propostos por Olga Reverbel, na década de 1950;

jogo dramático ou método dramático, com a criação do “The Play Way”, proposto por Caldwell Cook;

teatro de improviso (impro) proposto por Keith Jonhstone;

jogos teatrais, tendo como base o teatro do oprimido, propostos por Augusto Boal, em 1986;

teatro-esporte, proposto por Vera Achatkin, na década de 1990.

JOGOS TEATRAIS E DE IMPROVISO NA EDUCAÇÃO FORMAL

Os jogos e as brincadeiras teatrais colaboram no processo didático-pedagógico de maneira lúdica, e podem ser utilizados em todas as disciplinas. (SITTA, 2016).

O jogo não é apenas uma atividade lúdica, ele está ligado diretamente com a manifestação da inteligência humana, e serve como meio de alcançar objetivos e contribuir para novos aprendizados significativos para os alunos. (VIOLA, 2007).

Para Spolin (2007), é fundamental que o diálogo seja constante e que se faça uso de recursos de linguagem simples, de fácil compreensão, pois os jogos teatrais tem a capacidade de desenvolver a comunicação. Ela defende que os jogos desenvolvem também a liberdade mesmo dentro de regras definidas, além do relacionamento entre professor e aluno. Para ela, os jogos teatrais são “como complementos para a aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias fundamental para o desenvolvimento intelectual dos alunos” (SPOLIN, 1986, p. 29).

Para Paulo Freire, o diálogo é fundamental na construção do conhecimento, ele afirma: “a palavra jamais pode ser vista como um “dado” (ou como uma doação do educador ao educando) mas é sempre, e essencialmente, um tema de debate para todos os participantes do círculo de cultura”. (FREIRE p. 5).

Segundo Santos e Faria (2010), sobre a questão do diálogo abordada por Paulo Freire, eles afirmam que o diálogo é o ponto central do processo pedagógico, em que o professor deixa de ser o único responsável pelo conhecimento, e o educador e o educando passam a ser co-responsáveis por este. E o diálogo pode

ser trabalhado através dos jogos teatrais.

Segundo Marchi e Colavitto (2015), os jogos teatrais de Viola Spolin estimulam relações mais humanas, uma convivência com mais ética, afetividade e respeito, sendo um meio de conhecimento pessoal e do mundo.

O jogo tem como um dos papéis fundamentais desenvolver habilidades sociais. Eles cooperam para a interação e para a evolução do comportamento dos alunos, contribuem para um comportamento ético, para a melhoria do convívio, estimulam o trabalho em equipe e a expressão dos alunos.

Segundo Sitta (2016), o indivíduo que se transforma, realizando ações de convivência com as quais não está acostumado, corre o risco de sofrer até ter consciência da importância de se entender com os demais.

Nos jogos teatrais, o papel do professor é fundamental, ele mostra o problema, e os alunos, em grupo, que irão buscar as soluções. Nesse processo, o aluno vai aprender a lidar com diferentes atitudes comportamentais, com conflitos, medos, vai adquirir uma maior sabedoria para expor suas ideias e para ter um autocontrole emocional quando for reagir a algo.

Segundo Rossini (2008), é importante estimular ações pedagógicas que foquem no desenvolvimento de atitudes de respeito e de tolerância, e na compreensão da importância da linguagem nos relacionamentos sociais.

Segundo uma pesquisa de Sitta (2016), os jogos teatrais em sala de aula têm a capacidade de proporcionar socialização; estimular o respeito para com o próximo; desenvolver a imaginação, espontaneidade, a disciplina; contribuir para a descoberta de lideranças, para o estabelecimento de regras próprias entre os alunos, para uma formação de consciência reflexiva, no caráter e na habilidade de influenciar ambientes fora da escola.

De acordo com Spolin (2012, p. 27), “os jogos teatrais vão além do aprendizado teatral de habilidades e atitudes, sendo úteis em todos os aspectos da aprendizagem e da vida”.

O jogo teatral proporciona:

a melhoria do relacionamento consigo mesmo e com outras pessoas;

aumento do poder de observação;

o desenvolvimento da percepção tátil e da espontaneidade com relação a si mesmo e aos outros;

desenvolvimento da memória;

aperfeiçoamento das expressões faciais, gestuais e corporais;

a evolução na capacidade de transmitir uma mensagem à platéia;

momentos de desequilíbrio em que o organismo reage de forma imediata no aqui e agora;

o aprimoramento da intuição;

o desenvolvimento da sensação, da percepção e da razão;

o estímulo a espontaneidade e liberdade de se expressar;

a exploração de novos sons vocais e corporais;

interação no grupo;

o despertar em ações de ouvir-escutar;

a promoção da criatividade;

o estímulo da capacidade de construir histórias;

o envolvimento de forma individual e coletiva.

Outra metodologia é o Drama, que é um método de ensino desenvolvido por Cecily O'Neill, e no Brasil por Beatriz Cabral, que afirma que o drama é “[...] uma atividade de construção da narrativa teatral em grupos, onde o diretor, professor ou coordenador assume o papel de dramaturgo, intervindo na cena na medida em que propõe ações [...]” (2007, p. 48).

Para Magalhães e Rosseto (2018), o drama no âmbito pedagógico, se utiliza da improvisação, estimula os sentimentos e o intelecto dos participantes.

De acordo com Santos et al. (2019), em relação a educação, a improvisação

coletiva é realizada por não atores, e é apresentada pelos jogos dramáticos ou teatrais, promovendo o desenvolvimento do aluno nos aspectos pessoal, grupal e artístico.

O drama se utiliza da estratégia chamada de Professor-personagem, em que o professor assume o papel de personagens durante a construção do processo narrativo, com o intuito de fazer os alunos entrarem no universo da ficção, contribuindo para um processo de ensino-aprendizagem mais participativo.

O drama também usa adereços (máscaras, cartas, tecidos, entre outros objetos que podem ser confeccionados), ambientação sonora, figurinos, como forma de estímulos para a criação de cenas.

No Drama, a improvisação é fundamental, de acordo com Rosseto “Improvisar é criar, jogar, arriscar, transformar uma ideia num espaço privilegiado para a concepção poéticas e simbólicas. No âmbito do ensino, esse fazer pode desencadear processos de aprendizagens que contribuem para formação de sujeitos autônomos.” (2013, p. 12).

O Drama possibilita aos participantes se depararem com questões da essência humana no texto dramático, com as quais se identifiquem.

Para Rosseto (2013), os participantes criam empatia e incluem histórias de vida através do jogo teatral, fazendo com que o grupo se identifique com as situações apresentadas.

De acordo com Silva (2015), na ação teatral improvisada existem duas formas de representação, a dramática ou a simbólica, presentes no jogo teatral ou no jogo dramático, o que distingue os dois é a divisão no jogo teatral, entre atores e não atores que fazem parte da plateia, e que fazem um rodízio a partir da proposta, já no jogo dramático, todos participam da criação imaginária. O jogo dramático está ligado com o faz-de-conta, com o lúdico.

De acordo com Santos et al. (2019), o jogo dramático se conecta com a infância, e dá a

oportunidade da criança se expressar com espontaneidade, criatividade e imaginação. Além de impulsionar o desenvolvimento da totalidade, em que cognição e sensibilidade trabalham em conjunto. Para os autores, a essência do

jogo está na improvisação e promove uma maior percepção do mundo ao redor.

Para Faure (1982, p.19), através dos jogos é possível descobrir a vida pelo olhar da emoção e do físico, ele afirma que “A criança, durante a improvisação, intervém com o corpo e com a palavra, com sua timidez e sua sensibilidade, com suas recordações e os seus sonhos”.

Através da atuação dramática podemos identificar papéis de máscaras sociais (como opressores e oprimidos) que existem na nossa sociedade.

A ação teatral improvisada faz com que novas ideias venham à tona, através das experiências dos alunos com o novo, no aqui e agora, num processo de ação/reflexão que passa por desafios, sendo necessário recorrer à memória, aos limites da realidade individual e coletiva. O Jogo como meio de estudar teatro na escola, é uma chance de apropriar-se do controle da própria vida, de compreender que temos a possibilidade de sermos muitos, representando o coletivo ao nosso redor. O Jogo promove o diálogo, e estimula a capacidade de tomar decisões para resoluções de problemas. (SILVA, 2015).

Segundo Conceição (2010), o jogo de improvisação teatral tem as seguintes características: o caráter lúdico; jogo como expressão simbólica; o espaço de auto expressão e de relação com o outro; espaço de exploração da criatividade e da imaginação; o aprender fazendo; ser um meio de desenvolvimento pessoal, emocional, psicológico e social.

Para Koudela (2006), a imaginação dramática é a essência da criatividade humana, é primordial no desenvolvimento da inteligência, e por isso deve ser utilizada em qualquer método educacional.

Koudela (1995) fundamenta-se na classificação definida por Piaget em relação ao jogo infantil dividida em quatro categorias: jogo de exercício ou sensorio motor; jogo simbólico ou de ficção; jogo de regras; e jogos de construção.

Segundo Cabral (2006), a atividade dramática estimula a conexão e redescoberta dos alunos com áreas complexas da experiência humana, fazendo com que suas necessidades sejam reveladas, e isso é um processo contínuo.

É importante que o professor conheça seu aluno, e o deixe livre para se

expressar, e que possibilite através de um espaço para pensar sobre suas atitudes, que os alunos construam a sua identidade e sua autonomia.

Através dos jogos teatrais o professor deve apenas propor o problema, o grupo que encontrará a solução.

Segundo Reverbel (1997), o jogo está relacionado ao prazer de estar fazendo, e associado as demais atividades artísticas como dança, música, artes plásticas, compõem as atividades globais de expressão, que desenvolvem as habilidades artísticas do aluno, em quatro passos: estímulo, sensibilização, objetivo e roteiro.

É fundamental que a atividade em sala de aula proponha um desafio interessante aos alunos, compatível com o seu estágio de desenvolvimento, que não deve ser tão fácil para não exigir uma nova capacidade ou tão difícil para desestimular a busca por uma solução. Esse é um atributo muito importante para uma aprendizagem significativa (MOREIRA, 1999).

A atividade teatral na escola tem a finalidade das pessoas refletirem sobre si mesmas e sobre os outros, desenvolverem características como solidariedade e fraternidade, subjetividade, percepção, responsabilidade, criatividade, além de estimularem o diálogo e os relacionamentos, e desenvolverem a capacidade de negociar, tolerar e conviver com as diferenças.

Os primeiros jogos de Viola Spolin a serem realizados em escolas foram os jogos de foco, concentração, atenção, interação e fisicalização. De acordo com Conceição (2010), o foco na ação física propicia com que os participantes sejam genuínos na expressão física, na sensação e nos sentimentos, assim a atuação sai do mental e é colocada no corpo. Seu sistema tem como ponto central a resolução de problemas a partir do Foco, utilizando-se de criatividade e de espontaneidade.

Nos jogos de Spolin existe o “Ponto de Concentração” ou POC, sobre esse conceito ela afirma: “O ponto de concentração libera a força grupal e o gênio individual [...] é o ponto focal para o sistema coberto neste manual, e realiza o trabalho para o aluno. Ele é a “bola” com a qual todos participam do jogo.” (SPOLIN, 2010, p. 20).

Spolin aborda o conceito de presença, que seria a qualidade do envolvimento da pessoa em viver uma situação. E ressalta que se deve evitar o julgamento prévio

das possíveis ações, como a antecipação mental do que pode vir a acontecer, assim oportunizando o desenvolvimento da espontaneidade.

O jogo teatral de Spolin é composto por: personagem (Quem), cenário (Onde) e ação ou atividade cênica (O Quê). Além disso, apresenta três aspectos importantes: o Foco, que é a atividade que o jogador deve realizar; a Instrução, que demonstra a proposta do jogo com clareza; e a Avaliação, que faz com que a plateia observe o jogo, e perceba se o objetivo foi atingido.

Para Spolin (2003), “Se quisermos que o aluno tenha maior compreensão do seu trabalho no palco, é essencial que o professor-coordenador não assuma sozinho a avaliação, mas que faça pergunta que todos respondam – inclusive ele próprio.” (2003, p. 24).

De acordo com Spolin (2010), “experiência é adentrar no espaço, é envolver-se de forma orgânica com ele, o que significa comprometimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo”.

Spolin (2006) afirma sobre a questão da aprendizagem:

Ensinar/aprender deveria ser uma experiência feliz, alegre, tão plena de descoberta quanto à superação da criança que sai das limitações do engatinhar para o primeiro passo – o andar! Para além das necessidades curriculares, os jogos teatrais trazem momentos de espontaneidade. [...] Aqui/agora é o tempo da descoberta, da criatividade, do aprendizado. Ao participar dos jogos teatrais, professores e alunos podem encontrar-se como parceiros, no tempo presente, e prontos para comunicar, conectar, responder, experienciar, experimentar e extrapolar, em busca de novos horizontes. (2006, p. 20).

Os jogos promovem a aprendizagem pois contribuem para o aprimoramento de diversas habilidades.

De acordo com Santos e Faria (2010), há diversos tipos de jogos que podem ser utilizados nas escolas:

jogos de aquecimento, que visam a interação do grupo;

jogos de movimento, que tem como finalidade a exploração do ambiente, a liberação de gestos e de energia;

jogos de transformação, em que os participantes criam objetos e personagens,

e devem jogar com eles com criatividade e de forma improvisada, fazendo com que a plateia identifique do que se trata;

jogos sensoriais, que trabalham com consciência sensorial e concentração, em que os participantes mostram em ações o que ouviram;

jogos com parte de um todo, em que o participante compreende que é parte de um todo, e responsável pela busca da solução para um determinado problema;

jogos de palavras, que estimulam a comunicação, diálogo, a crítica construtora, o questionamento.

Para Chaves et al. (2019), a aprendizagem significativa através dos jogos teatrais é capaz de promover o protagonismo, autoconhecimento, comunicação, socialização e investigação. Os jogos nas escolas envolvem os alunos em atividades de ensino, pesquisa, representação e socialização na solução de problemas, além de estimular a cooperação dos alunos em sala de aula, e a apropriação de novos conhecimentos. Segundo os autores, os jogos misturam a educação e o teatro como um caminho de ensino-aprendizagem, em que o aluno constrói a sua narrativa sobre a realidade, a conhece, sendo capaz de modificá-la. Além de serem uma alternativa para impulsionar a ação pedagógica, fazendo com que seja mais lúdica e discursiva, cooperando na transformação do universo da educação.

Sobre a questão da aprendizagem, Koudela (2001) considera:

A técnica de Jogos Teatrais propõe uma aprendizagem não verbal, onde o aluno reúne os seus próprios dados, a partir de uma experimentação direta. Através do processo de solução de problemas, ele conquista o conhecimento da matéria (KOUDELA, 2001, p. 64).

Para Piaget (1975), as crianças são ativas em sua aprendizagem por suas experiências, e o professor deve estimular novas experiências para promover seu desenvolvimento cognitivo.

Quando os conteúdos escolares são representados de forma lúdica, a criança os aprende de maneira mais verdadeira e fácil. Quando o professor proporciona o trabalho coletivo, de cooperação de comunicação e socialização, os jogos passam a possuir um significado positivo e uma importante utilidade na alfabetização.

AS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DOS JOGOS TEATRAIS E DE IMPROVISO

Sobre o papel do professor, numa forma geral, Elói Júnior (2009) afirma que o professor não deve apenas transmitir e depositar o seu conhecimento no educando, como se fosse o único dono do saber, e o educando ser apenas um ouvinte, que apenas memoriza o conteúdo de forma mecânica, como uma Educação Bancária, conforme aborda Paulo Freire. O professor deve ser parte do processo educativo e saber preparar o aluno para viver em sociedade.

De acordo com Freire (2005) é necessário ter a consciência que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para a sua própria produção e construção. Para Freire e Shor (1986, pp. 64), o diálogo no processo de aprendizagem deve ser visto como um elemento que “sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos”.

Diversos métodos podem propiciar um maior domínio de conhecimento e uma maior compreensão sobre a sociedade. Os jogos teatrais e de improviso são uma dessas formas.

Para Elói Júnior (2009), o ator, assim como o educador, deve dialogar com o espectador, respeitando o conhecimento do outro, e não “depositar conhecimentos estéreis em suas cabeças neutras, até porque não existem cabeças neutras, nem de adultos nem de crianças” (Elói Júnior, 2009, p. 35).

De acordo com Ramos (2013), sobre os jogos teatrais, para Viola Spolin, entre os pontos fundamentais está a instrução fornecida pelo professor durante o processo do jogo. O professor tem que saber buscar no aluno uma resposta orgânica sem dar uma nova dimensão a sua ação, além de fazer com que ele mantenha sua concentração no foco e na energia no jogo. A função de instruir o jogo também deve ser passada e ensinada aos alunos, que irão ter uma maior compreensão sobre a atividade, construindo assim uma nova relação entre professor e aluno.

É muito importante que através dos jogos se desenvolva a criatividade, e para isso o professor deve conhecer bem as palavras chaves do jogo teatral e aplicar atividades de expressão.

Segundo Bandoch (2012), as funções do professor em relação aos jogos são:

saber adaptar o ensino para cada criança e grupo;

fazer com que cada aluno entenda o seu modo artístico;

ter um conhecimento teórico sobre teatro, principalmente em relação as palavras chaves utilizadas nos jogos teatrais;

investir numa capacitação para si sobre teatro;

ler livros teóricos sobre teatro;

buscar o espaço mais adequado para dar aula, para que o aluno consiga se concentrar;

saber utilizar o teatro na educação como um instrumento diferencial no processo de ensino e aprendizagem;

analisar o comportamento individual e em grupo dos alunos;

perceber a convivência entre os alunos;

auxiliar no desenvolvimento da criatividade dos alunos;

buscar ampliar o saber do aluno.

Em sua pesquisa sobre a importância do teatro no ensino fundamental realizada com professores, Bandoch (2012) compartilha que os professores alegaram ser fundamental propiciar um ensino capaz de desenvolver em cada criança o seu dom, seja no teatro ou em outra área.

De acordo com Domingues (1978), o professor deve enxergar o teatro como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento social, intelectual e cultural do aluno.

Segundo Chaves et al. (2019), durante o jogo teatral, o professor deve saber guiar o jogo para um foco, apenas mediando, sem mostrar como ele acha que seria a forma correta de fazer, o que dá oportunidade ao aluno de sentir a

liberdade de ter sua própria existência com o jogo. O professor deve interpretar o aluno e ajudá-lo a desenvolver audição, percepção, comunicação, entre outros aspectos.

Na visão de Magalhães e Rosseto (2018), sobre a metodologia do Drama na educação, é importante que o professor consiga:

propor novos desafios e espaços criativos que estimulem o envolvimento do educando;

auxiliar na construção de um conhecimento crítico e reflexivo;

investir dedicação e tempo na preparação de materiais que estimulem a investigação do aluno no processo, para fazer com que eles se coloquem no lugar dos personagens;

desordenar a relação professor-estudante, deixando as hierarquias de lado, possibilitando o entrelaçamento de fronteiras e o espaço para expressão das vozes;

escutar/perceber o aluno, impulsionando ele a investigar as situações baseadas em suas próprias experiências;

contribuir para um processo de ensino-aprendizagem mais participativo.

A estratégia metodológica do Drama, denominada de *teacher in role*, e traduzido em português por Beatriz Cabral (2006) como Professor-Personagem, permite que o professor atue como ator na atividade, estimulando o engajamento dos alunos no processo cênico.

Segundo Ribeiro da Silva (2015), é importante que o professor, através do desenvolvimento da prática teatral:

acompanhe seus alunos no universo da ficção;

propicie o desenvolvimento da sensibilidade;

promova uma memória individual/coletiva na aula;

estímule que cada aluno tenha censo crítico;

promova uma intervenção transformadora no aluno, que este passe a criar e

inovar a partir de suas vontades, intuições e percepções do mundo;

faça com que o aluno desenvolva a imaginação, sendo capaz de criar possibilidades inexistentes anteriormente;

saiba estimular a imaginação dos alunos com temas relacionados ao imaginário daquela faixa etária e momento de vida;

tenha conhecimento de como acessar a imaginação individual e do grupo;

não controle o que o aluno deve dizer e fazer;

não desestime o aluno, mesmo que ele apresente falhas na sua prática;

dialogue com os alunos para chegarem juntos na melhor solução, que esteja de acordo com o pensamento do grupo;

tenha a capacidade de adaptar exercícios para que os alunos tenham uma participação mais efetiva;

trabalhe a oralidade para que os alunos se sintam mais à vontade, para expressar a sua voz e suas emoções.

Reverbel (1996) considera o contexto que os sujeitos estão inseridos, reflete diretamente nas possibilidades de um trabalho de desconstrução e transformação de suas fragilidades, sendo este o ponto central do teatro como metodologia de ensino.

Reverbel (1996, p.25) afirma que:

O professor deve adaptar as atividades e ordem de aplicação de cada conjunto às condições de espaço, de material colocado à disposição das crianças e, principalmente, partir da sua própria percepção dos tipos de personalidade das crianças com quem trabalha. O educador deverá adaptar o ensino a cada momento, a cada criança e a cada grupo.

Segundo Silveira (2009), na parte da avaliação de uma improvisação, o professor deve saber motivar o debate, para impulsionar o desenvolvimento de novas aprendizagens ligadas ao teatro e a formação humana. Para ela, é fundamental

que o professor construa um ambiente fértil para que todos consigam revelar seus pensamentos e sentimentos sobre suas experiências individuais e coletivas.

De acordo com Gomes de Souza (2016), a narrativa é um importante componente no processo de construção de cenas teatrais, e ela propicia ao professor novos caminhos de aprendizagem, gerando cenas mais envolventes. Para ele, é fundamental não interferir na produtividade e nos relacionamentos dos estudantes, e nem julgá-los ou pressioná-los, e sim dar liberdade a eles durante o processo, que deve sempre incluir o lúdico, incentivando a espontaneidade, interatividade e desenvolvimento dos mesmos.

Sobre a relação do professor com o aluno, Spolin (2010) afirma que: “(...) trabalhe com o estudante onde ele está, não onde você pensa que ele deveria estar”.

Segundo Gomes de Souza (2016), no processo de criação de cenas teatrais, é importante o professor:

respeitar a autonomia dos estudantes;

estimular a confiança no grupo;

não impor sua opinião pessoal;

estimular o processo de criação dos alunos;

ser flexível e apenas dar dicas e orientações quando necessário;

saber desenvolver um processo de preparação corporal, técnicas psicológicas e exercícios para melhorar no desempenho do aluno;

ter a sabedoria do que é melhor aplicar de acordo com as necessidades individuais e do grupo;

não interferir na intuição do aluno, pois através da intuição a capacidade de criação se revela.

Em sua pesquisa sobre a relação das aulas de artes e a escola, Cândido (2015) considera que é fundamental o aspecto da reciprocidade no processo de ensino e aprendizagem, a formação contínua do professor, e a importância deste deixar de lado suas certezas e estar aberto ao que o aluno tem a oferecer. Segundo Pillotto (2008, p. 36), “(...) aprendemos e ensinamos ao mesmo tempo, num

círculo que se faz de idas e voltas na história”; e no seu texto *A arte e seu ensino na contemporaneidade*, ela aborda o conceito de Aprendizência, que explica como “palavra que se apropria do conceito dialógico na compreensão de que ao mesmo tempo em que o professor ensina aprende nas trocas de experiência e nas relações cognitivas e sensíveis” (PILLOTTO, 2008, p. 36, nota de rodapé).

Cândido (2015) reforça a importância dos professores estarem abertos a novas experiências e novos conhecimentos, sendo exemplo para os alunos, e assim os incentivando. Sobre isso, Pillotto (2008) afirma:

Entretanto, para que o professor possa compreender esse processo é necessário ele próprio se desvelar e revelar para os alunos. É preciso que experencie as linguagens da arte, que faça delas seu alimento diário, indispensável para sua formação humana (PILLOTTO, 2008, p. 50).

Segundo a pesquisa de Küller e Rodrigo (2012), na questão do processo de aprendizagem, é importante o professor:

conhecer as condições e características do local da realização da atividade;

disponibilizar equipamentos e materiais necessários;

ter ciência de possíveis reações dos alunos;

prever problemas com o detalhamento de certas atividades;

desenvolver com coerência e sequenciamento as atividades;

saber adaptar a atividade ao perfil dos alunos, ao ambiente e recursos disponíveis;

buscar sempre estimular e motivar o processo;

proporcionar o “aprender a aprender” e uma constante aprendizagem;

mostrar que o erro é uma oportunidade de aprender;

dar abertura para os alunos criarem suas próprias estratégias de acompanhamento das atividades;

incentivar a autonomia dos alunos;

preparar referências (vídeos, textos, práticas) para ampliar as experiências e

conhecimentos dos alunos.

Em sua pesquisa sobre jogos teatrais na formação de professores, Crochik (2014) propõe como objetivos numa oficina:

o desenvolvimento de um ensino baseado na experiência e focado no presente;

compreensão de espaço através do diálogo, relacionado a vivência do dia a dia e as expressões artísticas;

observação do ambiente escolar em busca de um olhar não cotidiano, tendo um olhar atento as relações.

Em relação aos jogos teatrais, Conceição (2010) indica que o professor deve saber nortear a direção para o jogador iniciante, baseado em alguns pontos fixos, e que o jogador deve compreender a proposta do coordenador. Ele considera que o professor deve ser um pesquisador e observador durante os jogos, estando atento nas respostas fornecidas pelos alunos, assim pensando sobre as próximas etapas. Esse processo tem o objetivo de fazer com que os alunos relacionem as situações vividas e suas habilidades desenvolvidas. Ele afirma que o coordenador tem as funções de: conduzir os trabalhos; planejar as sessões, oficinas; ter em mente um fio condutor que liga os exercícios, enfim todo o processo; estimular os jogadores-plateia e os jogadores em jogo a se expressarem; não influenciar os alunos em suas decisões.

Sobre a experiência do coordenador com jogos, Spolin considera:

A experiência teatral do coordenador é fundamental na condução de um processo de Jogos Teatrais, valendo-se necessariamente de uma atuação própria na organização e proposição dos jogos, de maneira que não os utilize como cartilha, mas instaurando uma necessária flexibilidade na leitura das propostas de Spolin. (2006, p. 118).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A verdadeira liberdade pessoal e a auto expressão só podem florescer numa atmosfera onde as atitudes permitam igualdade entre o aluno e o professor, e as dependências do aluno pelo professor e do professor pelo aluno sejam

eliminadas.

Para a diretora e educadora Mariana Muniz, o papel do coordenador durante uma oficina é fundamental, ela afirma que o professor deve ser um jogador, e que ele tem uma posição privilegiada pois tem a visão do todo e de cada indivíduo, sendo responsável pelos comandos e interferências quando necessárias. Ela ressalta que a participação no jogo fortalece a relação de professor e aluno, e a cumplicidade entre eles.

Em relação ao jogo dramático, Desgranges (2006) considera que o coordenador tem um papel fundamental na criação de um ambiente adequado ao jogo, que deve ser “um ambiente arejado, aberto para diferentes pontos de vista e diferentes tratamentos cênicos; mesmo que as escolhas dos participantes possam parecer desinteressantes para o coordenador” (p. 98).

Sobre a formação educacional do professor de arte, Lavelberg (2003) ressalta que “O saber educacional envolve saber sobre processos de aprendizagem e organização de situação didática; saber sobre a gênese da aprendizagem de conceitos, princípios, procedimentos e valores; selecionar os conteúdos na concretização do planejamento e conhecer a relação entre conteúdo e método” (p. 53).

Conceição (2010) ressalta que para participar de jogos de improvisação, não é preciso conhecimento prévio, e quanto mais se joga, mais se aprende a jogar, o treinamento é o próprio jogo, e que por isso se o coordenador tiver uma boa experiência como jogador, terá um melhor desempenho como coordenador. Ele saliente a importância do professor ser um agente reflexivo, quando afirma: “O professor que não perdeu seu prazer de ensinar e aprender, e que de repente aprende, junto com os alunos, se enquadra no perfil de professor reflexivo. (2010, p. 157).”

Sobre essa questão do interesse pelo que se está sendo ensinado, Faria (2009) complementa que a presença e o envolvimento genuíno são essenciais na prática do jogo teatral, tanto para o aluno quanto para o professor, pois o ensinar é repleto de transformações que exigem esses aspectos.

REFERÊNCIAS

ACHATKIN, V. **O Teatro-Esporte de Keith Johnstone: O Ator, a Criação e o**

Público. Tese (Doutorado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica Técnicas e Jogos Pedagógicos**. 11ª Ed Loyola, 2003.

AMARO, R; NOVAES, M. A Dimensão Esquecida da Competência: A Volta da Atividade ao Sujeito que age. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS- GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 34. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2010.

BANDOCH, Adriana Rodrigues Vieira. **A Inserção do Teatro nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. 52f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

BAZERMAN M.; MOORE, D. **Processo decisório**. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

BERTHOLD, M. **História Mundial do Teatro**. Trad. Maria Paula, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia). São Paulo: Perspectiva, 2006.

BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, 2002.

BONFIM, J. C.; ROSSETO, R. **O espaço escolar como estímulo para a improvisação teatral**. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Secretária da Educação. Paraná. 2013.

BRANDÃO, H; BAHRY, C. Gestão por Competências: Métodos e Técnicas para Mapeamento de Competências. **Revista do Serviço Público**, v. 56, n. 2, p. 179-194, abr./jun. 2005.

BRANDÃO, H. Competências no Trabalho: Uma Análise da Produção Científica

Brasileira. **Estudos de Psicologia**, v. 12, n. 2, p. 149-158, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Diretrizes Curriculares do Ensino Médio**. Brasília, 1988, p. 45.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **BNCC: Base Nacional Comum Curricular** (versão final). 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CABRAL, Beatriz. O professor dramaturgo e o drama na pós-modernidade. **Revista Ouvirouer**, Uberlândia, n. 3, p. 47-56 jan./dez. 2007.

CACCIAGLIA, M. **Pequena história do teatro no Brasil**. Trad. Carla Queiroz. São Paulo: EDUSP, 1986.

CÂNDIDO, MAÍRA. **Entre “Ron-Rons”, miados e arranhões**: pensamentos sobre a relação entre a aula de artes e a escola. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Artes Visuais) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, com Linha de Pesquisa em Educação em Arte. 2015.

CARVALHO, José Luis Felício; DE FARIA, Marina Dias. **Improvisação e Competências Comportamentais em Processo Decisório**: Uma Proposta

Pedagógica Baseada no Teatro de Improviso. XXXVIII Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro/RJ – 13 a 17 de setembro de 2014.

CARVALHO, J.; FARIA, M. (2014). O teatro de improviso como proposta pedagógica na formação em ciências sociais aplicadas. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, 3 (3), pp. 79-104.

CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. Revista científica/FAP, Curitiba, v.3, pp.39-52, jan./dez. 2008.

CHAVES, Amanda Rodrigues; MATTOS, Adenilson Mariotti; LIMA, Marilda de Souza; NEGREIROS, Rivani Lopes. Análise dos jogos teatrais na perspectiva de construção de aprendizagens significativas. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v.1, 2019/01. ISSN 2178-6925.

CHASSERIO, C.; GOSSE, S. (2007). “**O uso de técnicas teatrais para desenvolver o saber relacional nos gestores**”. In: DAVEL, E.; VERGARA, S.; GHADIRI, D. (Orgs.) Administração com arte: experiências vividas de ensino-aprendizagem. São Paulo: Atlas. pp. 163-171.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. **Professions, competence and informal learning**. Cheltenham: Edward Elgar, 2005.

COELHO, Márcia Azevedo. Teatro na escola: uma possibilidade de educação efetiva. Questões contemporâneas. **Polêm!ca**, v. 13, n.2, 2014. Disponível em : <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/rt/prINTERfriendly/10617/8513> .

COLAVITTO, Marcelo Adriano; MARCHI, João Alfredo Martins. **O método de Viola Spolin aplicado à sala de aula**. Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá. 02 a 04 de Dezembro de 2015.

CONCEIÇÃO, Jorge Wilson da. **Vamos à cena**: quem, onde e o que : um estudo sobre jogos teatrais e a prática dos professores de arte na escola pública. 174 f. : il. ; 30 cm. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

COOK, CALDWELL. (1917)The play way. London: Heinemann.

COURTNEY, R. **Jogo, teatro e pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

COURTNEY, R. **Jogo, teatro e Pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

CROCHIK, L. Educação como arte: A experiência com jogos teatrais no curso de formação de professores de física do Instituto Federal São Paulo. **TEATRO: criação e construção de conhecimento** [online], v.2, n.3, Palmas/TO, jul/dez. 2014.

DA SILVA, Ana Lucia Ribeiro. **Do Ensinar e do Aprender Teatro: a Improvisação Teatral e o Processo Criativo na sala de aula**. PROFARTES Mestrado Profissional em Arte, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador. 2015.

DALY, A.; GROVE, S.; DORSCH, M.; FISK, R. The Impact of Improvisation Training on Service Employees in a European Airline: A Case Study. **European Journal of Marketing**, v. 43, n. 3, p. 459- 472, 2009.

DE CAMILLIS, Lourdes Stamato. **Criação e docência em Arte**. Araraquara-SP: JM Editora. 2002.

DE CARVALHO, José Luis Felício dos Santos; DE FARIA, Marina Dias. Festival Universitário de Teatro de Improviso: Produção Cultural como Ação de Extensão. **Interfaces** - Revista de Extensão da UFMG, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p.01-502, jan./jun. 2020.

DE FREITAS SILVA, Isabella et al. Competências sociais de usuários de um Centro de Atenção Psicossocial. **SMAD Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas (Edição em Português)**, v. 14, n. 3, p. 128-135, 2018.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

DOMINGUEZ, José Antonio. **Teatro e educação: uma pesquisa**. Rio de Janeiro: Serviço Nacional do Teatro, 1978.

DÓRIA, L. M. F. T. **Linguagem do Teatro**. Curitiba, PR: Ibpx, 2009.

DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1988.

ELÓI JÚNIOR, Bibiano Francisco. **O jogo teatral como metodologia no processo de ensino- aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação). Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2009. 98 f.

FAURE, G. **O Jogo Dramático na Escola Primária**. Brasília: Editora Estampa, 1982.

FARIA, A. A. de. **Contar histórias com o jogo teatral**. Dissertação de mestrado apresentada na ECA-USP, São Paulo, 2002.

FARIA, A. A. de. **Teatro na formação de educadores: o jogo teatral e a escrita dramatúrgica**. Tese (Doutorado em Educação). Psicologia da Educação. São Paulo. 2009.

FERNANDES, JOÃO VIEGAS (2000). **Paradigma da Educação da globalidade e da complexidade para a esperança e a felicidade dos seres humanos**. Lisboa: Plátano.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P.; SHOR, I. (1986). **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Ed: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GAMA, Maria Clara S. Salgado. A Teoria das Inteligências Múltiplas e suas implicações para Educação. 2020.

GARDNER, Howard. **Inteligências- Múltiplas Perspectivas**. São Paulo: Artmed, 1995.

GARDNER, Howard. **A Criança pré-escolar: como pensa e como a Escola pode ensiná-la**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GARDNER, H. **As Artes e o Desenvolvimento Humano**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

GIBB, S. Arts-Based Training in Management Development: The Use of Improvisational Theatre.
Journal of Management Development, v. 23, n. 8, p. 741-750, 2004.

GODOY, A.; FORTE, D. “Competências adquiridas durante os anos de graduação: um estudo de caso a partir das opiniões de formandos”. **Gestão & Regionalidade**, 23 (68), pp. 56-69.

GODOY, A.; ANTONELLO, C.; BIDO, D.; SILVA, D. O Desenvolvimento das Competências de Alunos Formandos do Curso de Administração: Um Estudo de Modelagem de Equações Estruturais. **Revista de Administração USP**, v. 44, n. 3, p. 265- 278, jul./set. 2009.

GOULART, Audemaro Taranto. A importância da pesquisa e da extensão na formação do estudante universitário e no desenvolvimento de sua visão crítica. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p.60-73, 2004. Semestral.

GUINSBURG, J. **Da cena em cena: ensaios de teatro**. São Paulo, 2007.

HAETINGER, M. G. **O universo criativo da criança na educação**. [s.n] Instituto, Criar, 2005.

HONORATO, Aurélia Regina de Souza. **Trajetórias cartográficas na formação de professores e professoras de artes: espaços do possível**. 2015. 133 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.

IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

JACKSON, P. Improvisation in training: freedom within corporate structures. **Journal of European Industrial Training**, v. 19, n. 4, p. 25-28, 1995.

JOHNSTONE, K. (1990). **Impro** – la improvisación y el teatro. Santiago: Cuatro Vientos.

KOUDELA, Ingrid D. **Jogos Teatrais**. S. Paulo: Perspectiva, 1984.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KOUDELA, I. D. **Jogos teatrais**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva. 2004.

KÜLLER, J. A. **Ritos de passagem** – gerenciando pessoas para a qualidade. São Paulo: Editora SENAC de São Paulo, 1987.

KÜLLER, J. A; RODRIGO, Natalia de Fátima. Uma metodologia de desenvolvimento de competências. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 38, nº 1, jan./abr. 2012.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**.

LEONTIEV, D. A.(2000), “Funções da Arte e Educação Estética”. In FRÓIS, (coord.) **Educação Estética. Abordagens Transdisciplinares** (pp.127-145). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LESAYRE, L. Are theatre and business links relevant? A conceptual paper and a case study. **Journal of Management Development**, v. 31, n. 3, p. 243-252, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, José Ricardo Martins; NUNES, Marcos Vinícius da Silva. **100 jogos psicomotores**: uma pratica relacional na escola. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. 164p. : 21 cm.

MAGALDI, Sábato. **Panorama do teatro brasileiro**. 3ªed. São Paulo: Global, 1997.

MAGALHÃES, Gilmar; ROSSETO, Robson. O drama como proposta metodológica para contribuição crítica e social do educando. **Revista Nupeart**, volume 19, 2018.

MARTINS, Marcos Bulhões. **Encenação em jogo**: experimento de aprendizagem e criação do teatro. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem Significativa**. Brasília: Editora da UnB, 1999.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, UNESCO 2000.
Disponível em: http://www.futuroeducacao.org.br/biblio/sete_saberes.

MULLER, R. Verônica. **História de Crianças e Infâncias**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2007.

MURARI, J.; HELAL, D. O Estágio e o Desenvolvimento de Competências Profissionais em Estudantes de Administração. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 34. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2010.

OLIVEIRA, M. E. de; STOLTZ, T. *Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky*. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 77-93, 2010. Editora UFPR.

PERIC, T. No Exercício da Arte: O Professor Criador. Diálogo entre o Fazer Artístico e a Prática Pedagógica. **Pro-Posições**, v. 24, n. 2, p. 195-220, 2013.

PERRENOUD, P. The Key to Social Fields: Competencies of an Autonomous Actor. In: RYCHEN, D.; SALGANIK, L. (Ed.). **Defining and Selecting Key Competencies**. Seattle: Hogrefe & Huber, 2001. p. 121-150.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo, sonho, e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. A arte e seu ensino na contemporaneidade. In: Makowiecky, Sandra; Oliveira, Sandra Ramalho de. (Orgs.). **Ensaio em torno da arte**. Chapecó: Argos, 2008. P. 35-53.

PINTO, A. L. S. **Jogos Teatrais de Viola Spolin, como ferramenta pedagógica na disciplina de Arte**. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Produções Didático-Pedagógicas. Volume II. Secretária da Educação. Paraná. 2013.

PORCHER, LOUIS (1982). Educação Artística: luxo ou necessidade? Tradução: Yan Michalski. São Paulo: Summus.

RAMOS, Jorge Amílcar Spencer. **A contribuição e a importância do teatro na educação integral da criança**. Mestrado em Educação Área de Especialização em Educação Artística. Instituto Politécnico de Viana do Castelo. 2013.

RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. **Urdimento**. Florianópolis, v.15, n.15, p. 107-122, out 2010.

READ, HERBERT (1982). A Educação pela Arte. Lisboa: Edições 70.

REVERBEL, Olga Garcia. Jogos teatrais na escola: atividades globais de

expressões. Rio de Janeiro: Scipione, 1989.

REVERBEL, O. **Jogos teatrais na escola**. São Paulo: Editora Scipione LTDA. 1996.

REVERBEL, Olga. **Jogos Teatrais na Escola: Atividades Globais de Expressão**. São Paulo, Scipione, 1997.

ROSSETO, Robson. O espectador e a relação do ensino do teatro com o teatro contemporâneo.

Revista Científica da FAP, Curitiba, v.3, p. 69-84, jan./dez. 2008.

ROSSETO, Robson. **Jogos e Improvisação teatral: perspectivas metodológicas**. Guarapuava: Unicentro, 2013.

ROSSETO, Robson. **Jogos e Improvisação teatral: perspectivas metodológicas**. 1. ed. Guarapuava: Editora Unicentro, 2013.

ROSSINI, M. A. S. **Aprender tem que ser gostoso...** - / Maria Augusta Sanches Rossini. 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SANTOS, Neusa Raquel De Oliveira; FARIA, Moacir Alves de. Jogos Teatrais na Educação: Um Olhar para uma Prática Libertadora. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, volume 1, nº 1, 2010.

Disponível em: <http://eduquenet.net/professoreducador.htm>.

SANTOS, N. R. O; FARIA M. A. de. Jogos Teatrais na Educação: Um olhar para uma Prática Libertadora.
[www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdfs/neuza.pdf];

Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 1 – nº 1 - 2010.

SANTOS, Camila Borges dos; LORENZONI, Cândice Moura; NUNES, Lúcia de Fátima Royes. **Jogo teatral** [recurso eletrônico]. 1.ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2019. 1 e -book.

SCHWARTZ, G. M. (1998) O processo educacional em jogo: algumas reflexões sobre a sublimação do lúdico. **LICERE: Revista do centro de estudos de lazer e**

recreação/EEF/UFMG. Belo Horizonte: Celar.

SILVEIRA, Fabiane Tejada da. **O jogo teatral na escola**: reflexões sobre uma prática pedagógica emancipatória e suas contribuições para construção do sujeito histórico. 2009.

SITTA, Adenici Aparecida. **Jogos e brincadeiras teatrais**: perspectivas de ação para a prática pedagógica nas aulas de educação física. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Secretária da Educação. Paraná. Artigo. Volume 1 - 2016.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral**: uma poética do efêmero: o ensino do teatro na escola pública. São Paulo: Hucitec, 2010. (Série Pedagogia do teatro; 6)

SOCZEK M. E. **Os Jogos Cênicos de improvisação e a Escola**. out. 2010. Disponível em:
<<http://educa29.blogspot.com/2010/10/os-jogos-cenicos-de-improvisacao-e.html>>.

SOUSA, A. B. (2003). **Educação pela Arte e Artes na Educação** (vol. I e II). Lisboa: Instituto Piaget.

SOUSA, Valdemiro Gomes de. **O processo de criação coletiva de cenas teatrais na escola a partir de narrativa** / Valdemiro Gomes de Sousa. – Gurupi, 2016. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Cênicas) – Instituto Federal de Educação do Tocantins, Campus Gurupi, 2016.

SPOLIN, V. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

SPOLIN, Viola, **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Perspectiva, 2003.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais**, o fichero. São Paulo: Editora Perspectiva. 2003.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: O fichário de Viola Spolin.** São Paulo: Perspectiva, 2006.

SPOLIN, V. **Jogos Teatrais para a sala de aula: um manual para o professor.** (I. D. KOUDELA, Trad.) São Paulo: Perspectiva, 2007.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais para sala de aula: um manual para o professor / Viola Spolin;** [Tradução Ingrid Dorminien Koudela] – São Paulo: Perspectiva, 2008.

SPOLIN, V. **Improvisação para o Teatro / Viola Spolin;** [Tradução e revisão Ingrid Dorminien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos]. – São Paulo: Perspectiva, 2010 – (Estudos; 62/dirigida por J. Guinsburg).

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** Tradução: Ingrid Dorminien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: 5. ed., 2. reimp., Ed. Perspectiva, 2010. 349 p.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro.** Tradução de Ingrid Dorminien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor** [tradução Ingrid Koudela] – 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

TEJERINA LOBO, I. (2005). **La educación en valores y el teatro.** Apuntes para una reflexión y propuesta de actividades (Edición digital). Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

VIDOR, Heloise Baurich. **Macbeth apropriado: o texto em processos de teatro na escola via drama e professor personagem.** Revista Ouvirouver, Uberlândia, v. 8, n. 1-2 p. 98 - 108 jan./jun. - ago./dez. 2012.

VYGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte em la infância.** Disponível em: <http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/vigotsky/indice.html>. (Trabalho original publicado em 1930).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOSTKY, L. S. (1990). **El dibujo en la idade infantil**. In *Imaginación y el arte en la infancia* (ensayo psicologico). Madrid: Akal, 93-117.

VYGOTSKY, L. S. **The Vygotsky reader**. Oxford: Blackwell, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **Psicologia da Educação e da Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2010, 1ª edição, 2ª tiragem.

WARD, WINIFRED (1957). *Playmaking with children from kindergarden to highschool*. New York: Appleton-Century-Crofts.

ZAGONEL, B. **Arte na educação escolar**. Curitiba, PR: Ibplex, 2008.

ZARIFIAN, P. (2003). **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: Editora Senac São Paulo.

O PAPEL DA METACOGNIÇÃO NA APRENDIZAGEM

DELMA MOTA TRINDADE

Resumo

A metacognição, entendida como o processo de reflexão sobre os próprios processos de pensamento, é uma habilidade essencial para a aprendizagem e a resolução de problemas. Este artigo explora a definição e a importância da metacognição, bem como suas implicações no desempenho acadêmico e profissional. A pesquisa aponta que indivíduos com habilidades metacognitivas bem desenvolvidas são mais capazes de autoavaliar seu progresso, ajustar estratégias de aprendizagem e enfrentar desafios de maneira mais eficaz. Além disso, são discutidas estratégias para fomentar a metacognição no ambiente educacional, destacando a relevância do ensino explícito de habilidades metacognitivas, da autorreflexão e do uso de tecnologias educacionais. A metacognição não apenas melhora o desempenho imediato, mas também contribui para a formação de aprendizes autônomos, resilientes e adaptáveis a contextos dinâmicos.

Palavras-chave: Metacognição, Aprendizagem, Estratégias Educacionais, Desempenho, Autonomia.

Introdução

A metacognição, frequentemente definida como “pensar sobre o próprio pensamento”, é um conceito que tem ganhado crescente atenção na área da psicologia e da educação. Nos últimos anos, a importância da metacognição no processo de aprendizagem se tornou um tópico central nas discussões sobre como as pessoas adquirem e aplicam conhecimentos. Esse conceito envolve não apenas a consciência dos próprios processos de pensamento, mas também a habilidade de regular e controlar esses processos para otimizar a aprendizagem e a resolução de problemas. Com o aumento da complexidade

das informações e a rápida evolução das tecnologias de ensino, torna-se cada vez mais crucial entender como a metacognição pode ser desenvolvida e aplicada em diferentes contextos educacionais e profissionais.

Historicamente, a metacognição surgiu dos estudos sobre o processamento cognitivo, destacando-se como um elemento essencial para a compreensão da aprendizagem. Ao longo dos anos, pesquisadores têm identificado que a metacognição é um fator determinante para o sucesso acadêmico, pois permite que os alunos monitorem sua compreensão, ajustem suas estratégias de estudo e desenvolvam uma maior autonomia no aprendizado. Nesse sentido, o desenvolvimento de habilidades metacognitivas se torna não apenas um objetivo educacional, mas uma necessidade em um mundo onde a capacidade de aprender de forma independente é cada vez mais valorizada.

Um dos aspectos mais fascinantes da metacognição é sua dualidade, que abrange tanto o conhecimento metacognitivo — que se refere à consciência sobre o próprio pensamento e habilidades — quanto a regulação metacognitiva, que envolve a capacidade de planejar, monitorar e avaliar o próprio desempenho cognitivo. Essa complexidade torna a metacognição uma área rica para investigação, oferecendo insights valiosos sobre como diferentes estratégias e abordagens podem ser aplicadas para melhorar o aprendizado. Ao desenvolver a consciência metacognitiva, os alunos não apenas se tornam mais habilidosos em suas abordagens de aprendizagem, mas também aprendem a identificar suas limitações e a procurar estratégias alternativas quando necessário.

Além disso, a metacognição está intimamente ligada à capacidade de adaptação em ambientes de aprendizagem dinâmicos e em constante mudança. Em um mundo que se transforma rapidamente, a habilidade de refletir sobre o próprio processo de pensamento e ajustar as estratégias de aprendizado torna-se vital. A flexibilidade cognitiva, característica de indivíduos metacognitivamente habilidosos, permite que eles abordem problemas complexos com uma mente aberta e um repertório diversificado de estratégias. Essa adaptabilidade é especialmente importante em contextos profissionais, onde a capacidade de aprender rapidamente e de se ajustar às novas exigências do mercado de trabalho pode fazer toda a diferença no sucesso de uma carreira.

Neste contexto, as estratégias para fomentar a metacognição se tornam essenciais. Educadores e gestores devem ser proativos na criação de ambientes

de aprendizagem que não apenas ensinem conteúdos, mas que também incentivem a autorreflexão e o desenvolvimento das habilidades metacognitivas. A utilização de práticas pedagógicas que promovam a autorregulação, a autoavaliação e a reflexão crítica pode resultar em um impacto significativo no desempenho dos alunos, capacitando-os a se tornarem aprendizes autônomos e preparados para enfrentar os desafios do século XXI.

Por fim, ao abordar o papel da metacognição na aprendizagem, é fundamental reconhecer que essa habilidade não é apenas um componente do aprendizado acadêmico, mas também um fator crucial para o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida. A capacidade de aprender a aprender, de se autoavaliar e de regular o próprio processo de aprendizagem é uma competência que transcende os limites da sala de aula, impactando positivamente todos os aspectos da vida de um indivíduo. Assim, ao explorar a metacognição, buscamos não apenas compreender sua natureza e importância, mas também promover práticas que possam enriquecer a experiência de aprendizagem e equipar os indivíduos com as ferramentas necessárias para se tornarem pensadores críticos e adaptáveis em um mundo em constante transformação.

Definição e Importância da Metacognição

A metacognição refere-se ao processo de "pensar sobre o próprio pensamento" e envolve o conhecimento e a regulação dos próprios processos cognitivos. Esse conceito, originado nos estudos da psicologia cognitiva, tem se mostrado fundamental no entendimento de como os indivíduos aprendem e resolvem problemas. De acordo com Flavell (1979), um dos principais teóricos da metacognição, ela pode ser dividida em dois componentes principais: o conhecimento metacognitivo e a regulação metacognitiva. O primeiro refere-se ao conhecimento que o indivíduo tem sobre suas próprias capacidades cognitivas e sobre as estratégias que podem ser utilizadas em situações de aprendizagem. O segundo diz respeito à capacidade de monitorar e controlar esses processos, ajustando-os conforme necessário para alcançar um objetivo específico. Dessa forma, a metacognição se apresenta como um mecanismo crucial para a autonomia do aprendiz e para a eficácia no aprendizado ao longo da vida. A metacognição, como destaca Brown (1987), é uma habilidade que

diferencia estudantes mais bem-sucedidos de seus pares menos eficazes. Ela envolve a capacidade de autoavaliação e autocorreção, permitindo ao indivíduo reconhecer quando não está compreendendo uma informação ou não está alcançando um objetivo cognitivo e, a partir disso, tomar medidas para corrigir sua abordagem. Brown também argumenta que essa capacidade de autoconhecimento e autorregulação cognitiva tem implicações diretas para a educação, sugerindo que os professores podem melhorar o desempenho de seus alunos ao ensiná-los a serem mais conscientes de seus próprios processos de pensamento. Tais estratégias metacognitivas podem incluir a prática de planejar antes de realizar uma tarefa, monitorar o progresso durante a execução e revisar ou ajustar as estratégias conforme necessário, características essenciais para um aprendizado mais eficiente. A importância da metacognição também é evidenciada em estudos que relacionam essa habilidade à resolução de problemas complexos. De acordo com Schraw e Dennison (1994), a metacognição é fundamental para a compreensão profunda e a solução de problemas, pois permite que os indivíduos avaliem a adequação de suas abordagens para diferentes tipos de problemas. Isso é particularmente relevante em contextos onde não há uma solução óbvia ou quando as estratégias iniciais falham, o que exige do indivíduo a flexibilidade de ajustar seu raciocínio. Schraw e Dennison destacam ainda que indivíduos com alta habilidade metacognitiva tendem a ser mais resilientes diante de desafios e mais criativos na busca por soluções, o que demonstra o papel essencial da metacognição em contextos de alta complexidade. Além disso, a metacognição também está associada a uma melhor capacidade de adaptação ao novo e à incerteza, conforme apontam estudos de Efklides (2006). Efklides argumenta que a capacidade de refletir sobre o próprio pensamento e de ajustar estratégias cognitivas em resposta a novas informações ou mudanças nas condições de uma tarefa é uma habilidade central para o aprendizado em ambientes dinâmicos e imprevisíveis. Nesse sentido, a metacognição não apenas melhora a eficácia em situações de aprendizagem estáveis, mas também se torna uma ferramenta crucial para a adaptação em situações onde as regras e condições estão em constante mudança, como ocorre em muitos contextos profissionais e tecnológicos modernos. Em suma, a metacognição, conforme evidenciado por Flavell (1979), Brown (1987), Schraw e Dennison (1994), e Efklides (2006), desempenha um

papel essencial na aprendizagem e na resolução de problemas, proporcionando aos indivíduos uma maior autonomia cognitiva e uma melhor capacidade de adaptação a novos desafios. Essa habilidade, que pode ser ensinada e desenvolvida, é fundamental não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para o sucesso em contextos profissionais e na vida cotidiana, onde a capacidade de autorregulação e de ajuste contínuo é cada vez mais valorizada.

Estratégias para Fomentar a Metacognição

As estratégias para fomentar a metacognição são amplamente discutidas na literatura acadêmica, dado o impacto direto dessa habilidade na melhoria do aprendizado e na solução de problemas. Metacognição, entendida como a capacidade de refletir sobre o próprio processo de pensamento, pode ser desenvolvida através de diversas abordagens que incentivam o autoconhecimento e o controle dos processos cognitivos. De acordo com Schraw (1998), uma das estratégias mais eficazes para promover a metacognição é o ensino explícito de estratégias metacognitivas. Isso envolve ensinar os alunos a planejar, monitorar e avaliar suas abordagens em tarefas de aprendizagem, além de incentivá-los a usar esses processos de forma deliberada. Schraw sugere que, ao promover a prática consciente dessas habilidades, os educadores podem ajudar os alunos a transferir essas competências para diferentes contextos, o que leva a uma maior autonomia no aprendizado. Outro ponto importante destacado por Livingston (1997) é a necessidade de criar ambientes de aprendizagem que incentivem a autorreflexão. A autorreflexão pode ser estimulada por meio de práticas como diários de aprendizagem, onde os alunos são incentivados a registrar seus pensamentos sobre como estão aprendendo, quais estratégias estão utilizando e como podem melhorar. Esse tipo de prática promove a conscientização dos próprios processos cognitivos e permite que os alunos ajustem suas abordagens conforme necessário. Além disso, Livingston sugere que a autorreflexão sistemática contribui para o desenvolvimento de habilidades de avaliação e autocorreção, que são essenciais para o pensamento crítico. As perguntas reflexivas, como argumentam King e Kitchener (1994), também são ferramentas eficazes no desenvolvimento da metacognição. Ao questionar os alunos sobre como chegaram a uma determinada conclusão ou

sobre o raciocínio por trás de uma escolha, os professores incentivam a análise crítica de processos cognitivos. Essa abordagem não apenas facilita o reconhecimento de falhas ou lacunas no raciocínio, mas também fortalece a habilidade de regular e ajustar estratégias cognitivas. King e Kitchener destacam que, para que essa prática seja eficaz, as perguntas devem ser abertas e estimular a exploração de múltiplas soluções ou perspectivas, o que promove um nível mais profundo de engajamento metacognitivo. A autoavaliação e a avaliação por pares também são mencionadas por Nicol e Macfarlane-Dick (2006) como importantes estratégias para fomentar a metacognição. A autoavaliação permite que os alunos comparem seus desempenhos com critérios claros, incentivando a reflexão sobre suas forças e fraquezas. Já a avaliação por pares oferece a oportunidade de ver o processo de pensamento de outros, o que pode ajudar a identificar novas estratégias de aprendizado e a ajustar suas próprias abordagens. Nicol e Macfarlane-Dick ressaltam que o feedback recebido durante esses processos deve ser claro, específico e construtivo, para que o aluno possa utilizá-lo de forma produtiva no ajuste de seus processos metacognitivos. Outro aspecto fundamental é o desenvolvimento de um clima de aprendizagem que valorize o erro como parte do processo, conforme proposto por Dweck (2000). Quando os alunos sentem que podem cometer erros sem punição, eles se tornam mais propensos a experimentar novas estratégias e a refletir sobre o que funcionou ou não em suas abordagens. Dweck argumenta que essa mentalidade de crescimento é essencial para o desenvolvimento da metacognição, pois incentiva a exploração, a curiosidade e a adaptação constante. Portanto, criar uma cultura de aprendizagem que valorize o esforço e a melhoria contínua é uma estratégia eficaz para promover a regulação metacognitiva. O uso de tecnologias educacionais também é um recurso valioso no fomento da metacognição, conforme apontado por Azevedo e Cromley (2004). Ferramentas como simuladores e ambientes de aprendizagem online podem fornecer aos alunos feedback em tempo real sobre seu desempenho, permitindo que ajustem suas estratégias de forma imediata. Além disso, essas tecnologias frequentemente oferecem tutoriais ou dicas que guiam os alunos através de processos de tomada de decisão, ajudando-os a desenvolver uma maior conscientização sobre seus próprios processos cognitivos. Azevedo e Cromley enfatizam que, quando essas ferramentas são

utilizadas de maneira estratégica, elas podem promover a autoavaliação e o monitoramento, duas habilidades metacognitivas cruciais. Em suma, as estratégias para fomentar a metacognição são amplamente variadas, incluindo desde o ensino explícito de habilidades metacognitivas até a criação de ambientes que incentivem a autorreflexão, o questionamento e a valorização do erro como parte do processo de aprendizagem. Conforme destacam Schraw (1998), Livingston (1997), King e Kitchener (1994), Nicol e Macfarlane-Dick (2006), Dweck (2000) e Azevedo e Cromley (2004), a promoção da metacognição requer um esforço consciente tanto por parte dos educadores quanto dos próprios alunos, e os benefícios dessa prática se estendem para além do ambiente escolar, tendo um impacto significativo na capacidade de aprender ao longo da vida e de resolver problemas complexos.

Impacto da Metacognição no Desempenho

O impacto da metacognição no desempenho acadêmico e profissional tem sido amplamente estudado por diversas áreas do conhecimento, com resultados que confirmam a relevância dessa habilidade cognitiva para o sucesso em atividades que exigem planejamento, monitoramento e avaliação contínua dos processos de pensamento. Segundo Schraw e Dennison (1994), a metacognição, entendida como o processo de reflexão e controle sobre as próprias operações cognitivas, desempenha um papel fundamental na melhoria do desempenho, especialmente em contextos de aprendizagem formal. Ao permitir que os indivíduos identifiquem suas dificuldades, ajustem estratégias de aprendizado e monitorem seu progresso, a metacognição atua como um fator mediador entre a cognição e o resultado, seja ele uma prova escolar, uma resolução de problema ou uma tarefa profissional. Estudos conduzidos por Zimmerman (2000) indicam que estudantes com habilidades metacognitivas bem desenvolvidas tendem a apresentar um desempenho superior em comparação aos seus pares, pois conseguem utilizar de forma mais eficaz as estratégias de aprendizado e alocam seus recursos cognitivos de maneira mais eficiente. Zimmerman destaca que essas habilidades podem ser ensinadas, o que sugere que a metacognição não é apenas uma característica inata, mas uma competência que pode ser desenvolvida por meio de instrução adequada e prática deliberada. Ele ressalta

que os alunos que são mais conscientes de suas próprias limitações e potencialidades cognitivas são capazes de planejar melhor suas abordagens de estudo, identificar quando não estão compreendendo uma matéria e corrigir seu curso de ação antes que o fracasso seja inevitável, o que tem implicações diretas para o desempenho acadêmico. A relação entre metacognição e desempenho também foi explorada em contextos de resolução de problemas complexos, como apontam os trabalhos de Swanson (1990). Ele sugere que indivíduos com maior capacidade metacognitiva tendem a ser mais eficientes na solução de problemas, pois conseguem avaliar suas estratégias com mais precisão e ajustar suas abordagens conforme necessário. Em seu estudo, Swanson observou que participantes que apresentavam uma maior regulação metacognitiva eram mais capazes de resolver problemas matemáticos complexos, uma vez que conseguiam identificar rapidamente quando uma abordagem específica não estava funcionando e modificar suas táticas em tempo real. Esse tipo de flexibilidade cognitiva é crucial em contextos onde a simples aplicação de regras não é suficiente para atingir a solução correta. Em consonância com esses achados, Efklides (2001) argumenta que a metacognição também influencia o desempenho em tarefas que exigem um alto grau de controle e monitoramento cognitivo, como a escrita e a leitura. Efklides sugere que, durante a leitura, por exemplo, indivíduos com maior consciência metacognitiva conseguem identificar com mais facilidade trechos que não foram compreendidos, reler passagens confusas e aplicar estratégias de compreensão mais adequadas para diferentes tipos de textos. Esse processo de monitoramento contínuo permite uma compreensão mais profunda e um aprendizado mais eficaz. Da mesma forma, na escrita, a capacidade de planejar, revisar e monitorar o próprio texto em desenvolvimento está diretamente associada a uma produção textual de maior qualidade, uma vez que o escritor consegue identificar incoerências, lacunas argumentativas e erros gramaticais durante o processo de composição, e não apenas após a conclusão do texto. Azevedo e Cromley (2004) sugerem que o impacto da metacognição no desempenho pode ser amplificado pelo uso de ferramentas tecnológicas que incentivam o auto-monitoramento e a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem. Em ambientes de aprendizagem mediados por tecnologia, como plataformas de ensino à distância, os estudantes podem se beneficiar de recursos que oferecem feedback imediato sobre seu

progresso, permitindo ajustes em tempo real em suas estratégias de estudo. Azevedo e Cromley ressaltam que esses ambientes, quando bem projetados, podem não apenas facilitar o aprendizado de conteúdos específicos, mas também promover o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, o que resulta em um desempenho superior tanto em ambientes digitais quanto presenciais. Outro aspecto importante do impacto da metacognição no desempenho é o que Dunning, Johnson, Ehrlinger e Kruger (2003) chamam de “efeito Dunning-Kruger”, que descreve a tendência de indivíduos com baixa competência em determinada área superestimarem suas habilidades, enquanto aqueles com alta competência tendem a subestimá-las. Esse fenômeno, segundo os autores, está diretamente relacionado à falta de habilidades metacognitivas adequadas. Indivíduos que não conseguem avaliar corretamente suas próprias competências têm mais dificuldades em identificar suas deficiências e, conseqüentemente, em melhorar seu desempenho. O desenvolvimento da metacognição, portanto, é essencial não apenas para o sucesso acadêmico ou profissional, mas também para o autoconhecimento e a autorregulação, que são fundamentais para o crescimento pessoal. Flavell (1979), um dos pioneiros no estudo da metacognição, destacou que a metacognição não só ajuda os indivíduos a se tornarem aprendizes mais eficientes, mas também a serem mais resilientes diante de falhas. Segundo ele, ao ter consciência dos próprios processos de pensamento, o indivíduo se torna mais capaz de lidar com situações de erro, ajustando suas estratégias e se recuperando de forma mais rápida e eficaz. Nesse sentido, a metacognição contribui para a construção de uma mentalidade de crescimento, que valoriza o esforço e a aprendizagem contínua, em vez de uma mentalidade fixa que vê o fracasso como uma limitação permanente de habilidades. Em suma, o impacto da metacognição no desempenho é amplamente documentado na literatura acadêmica e abrange tanto o contexto educacional quanto o profissional. Conforme argumentam Schraw e Dennison (1994), Zimmerman (2000), Swanson (1990), Efklides (2001), Azevedo e Cromley (2004) e Dunning et al. (2003), a metacognição desempenha um papel central na forma como os indivíduos abordam e resolvem problemas, monitoram seu próprio aprendizado e ajustam suas estratégias em busca de um melhor desempenho. O desenvolvimento de habilidades metacognitivas não só melhora o desempenho

imediatamente em tarefas específicas, mas também promove a autonomia, a resiliência e a capacidade de aprendizagem ao longo da vida, o que tem implicações diretas para o sucesso em múltiplos contextos.

Considerações finais

A metacognição emerge como um componente vital no processo de aprendizagem, desempenhando um papel fundamental na maneira como os indivíduos enfrentam desafios cognitivos e se tornam aprendizes autônomos. O entendimento profundo do próprio pensamento e a capacidade de regular esse processo são habilidades que não apenas facilitam a aquisição de novos conhecimentos, mas também fomentam a adaptabilidade e a resiliência em um mundo em constante mudança.

A definição de metacognição como "pensar sobre o próprio pensamento" implica que o desenvolvimento dessa habilidade é um processo ativo, que requer prática e reflexão. Ao longo da revisão, ficou evidente que a metacognição pode ser dividida em dois componentes principais: o conhecimento metacognitivo, que inclui a consciência das próprias capacidades cognitivas e estratégias, e a regulação metacognitiva, que se refere à capacidade de monitorar e ajustar esses processos em resposta a diferentes demandas de aprendizagem. Esse entendimento teórico é essencial para a aplicação prática em ambientes educacionais, onde a implementação de estratégias que promovam a metacognição pode levar a melhorias significativas no desempenho acadêmico. As estratégias discutidas, como o ensino explícito de habilidades metacognitivas, a autorreflexão, o uso de perguntas reflexivas e a autoavaliação, demonstram que é possível cultivar a metacognição em contextos de aprendizagem. A criação de ambientes que valorizem a exploração e o erro como parte do processo de aprendizagem é fundamental, pois isso não apenas encoraja os alunos a experimentarem novas abordagens, mas também os ajuda a desenvolver uma mentalidade de crescimento. Essa mentalidade, conforme apontado por Dweck, é essencial para o sucesso a longo prazo, pois permite que os indivíduos vejam as falhas não como limitações permanentes, mas como oportunidades para aprender e melhorar.

O impacto da metacognição no desempenho, tanto acadêmico quanto profissional, é amplamente documentado. Indivíduos que são capazes de monitorar seus próprios processos de pensamento e fazer ajustes apropriados tendem a ter um desempenho superior em diversas tarefas cognitivas. Essa habilidade é especialmente relevante em contextos que exigem resolução de problemas complexos, onde a capacidade de avaliar e reavaliar estratégias é crucial para a eficácia. Além disso, a metacognição promove a autonomia, permitindo que os alunos se tornem aprendizes mais independentes, capazes de gerenciar seus próprios processos de aprendizagem ao longo da vida.

A intersecção entre metacognição e tecnologia educacional também representa uma oportunidade significativa para potencializar o aprendizado. Ferramentas que oferecem feedback em tempo real e promovem o automonitoramento podem ajudar os alunos a se tornarem mais conscientes de suas práticas de estudo, o que, por sua vez, pode levar a melhorias no desempenho acadêmico e na capacidade de resolver problemas em ambientes dinâmicos. Essa integração da metacognição com a tecnologia reflete uma tendência crescente nas práticas educacionais, que busca não apenas transmitir conhecimento, mas também desenvolver habilidades críticas para o século XXI.

Por fim, o desenvolvimento da metacognição é um investimento não apenas na formação acadêmica, mas também no crescimento pessoal e profissional. As habilidades metacognitivas são essenciais para o autoconhecimento e a autorregulação, permitindo que os indivíduos se tornem mais conscientes de suas próprias competências e limitações. Essa consciência é fundamental para a construção de uma trajetória de aprendizagem contínua e significativa, onde o sucesso é definido não apenas por resultados imediatos, mas pela capacidade de se adaptar e crescer diante de desafios.

Em suma, a metacognição é uma habilidade que pode e deve ser cultivada em todos os níveis educacionais. O reconhecimento de sua importância e a implementação de estratégias que a promovam são passos cruciais para preparar os alunos para o futuro, equipando-os com as ferramentas necessárias para enfrentar um mundo em constante evolução, onde a aprendizagem ao longo da vida se torna cada vez mais essencial. O compromisso com a metacognição não apenas aprimora o desempenho individual, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais crítica, reflexiva e resiliente.

Referências

- AZEVEDO, Roger; CROMLEY, Jennifer G. Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, v. 96, n. 3, p. 523-535, 2004.
- DWECK, Carol S. *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press, 2000.
- DUNNING, David; JOHNSON, Kerri; EHRLINGER, Joyce; KRUGER, Justin. Why people fail to recognize their own incompetence. *Current Directions in Psychological Science*, v. 12, n. 3, p. 83-87, 2003.
- EFKLIDES, Anastasia. Metacognitive experiences in problem solving: Implications for learning. *The European Journal of Psychology of Education*, v. 16, n. 3, p. 535-546, 2001.
- FLAVELL, John H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979.
- KING, Patricia M.; KITCHENER, Karen S. *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
- LIVINGSTON, Jennifer A. Metacognition: An overview. *Educational Psychology Interactive*, v. 1, p. 1-15, 1997.
- NICOL, David J.; MACFARLANE-DICK, Debra. Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, v. 31, n. 2, p. 199-218, 2006.
- SCHRAW, Gregory. Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, v. 26, n. 1-2, p. 113-125, 1998.
- SCHRAW, Gregory; DENNISON, Rayne S. Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, v. 19, n. 4, p. 460-475, 1994.
- SWANSON, H. Lee. Influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem solving. *Journal of Educational Psychology*, v. 82, n. 2, p. 306-314, 1990.

ZIMMERMAN, Barry J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective.
In: BOEKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul R.; ZEIDNER, Moshe (Eds.).
Handbook of self-regulation. San Diego: Academic Press, 2000. p. 13-39.

O USO DE MODELOS DIDÁTICOS E ANALOGIAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA

CAROLINA ALVES CARDOSO SIQUEIRA

RESUMO

O ensino de genética molecular possui um grau de abstração grande devido ao objeto de estudo, o DNA, pertencer à escala micro. As simplificações e adequações muitas vezes passam por modelos mentais, físicos ou analogias que podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e são instrumentos que fazem parte do cotidiano do professor.

Palavras-chave: Genética; Aprendizagem; Escola.

DESENVOLVIMENTO

O conhecimento científico percorre um longo trajeto desde sua produção até se tornar conteúdo ensinado nas escolas, é importante sabermos que este conhecimento não chega, na sua forma pura aos estudantes, e que ele sofre modificações e simplificações neste percurso. Assim, o ensino de um determinado elemento do saber só será possível se esse elemento sofrer certas “deformações” para que esteja apto a ser ensinado (MARANDINO, RODRIGUES, SOUZA, 2014). Com relação ao ensino de Ciências e Biologia isso não é diferente, ocorrendo simplificações e adequações dos saberes científicos até que fiquem “prontos” para que sejam ensinados nos níveis fundamental e médio.

Vários autores têm refletido sobre o papel das metáforas e também das analogias tanto na produção do conhecimento em áreas específicas do saber, quanto na construção do conhecimento em uma disciplina escolar. O uso de metáforas e analogias vem sendo amplamente empregada no ensino, de uma maneira geral e, mais especificamente, no ensino de ciências. FERRAZ e TERRAZZAN (2011)

Pensando nisso, justifica-se fazer uma busca na literatura científica e uma análise crítica a respeito do uso de modelos e analogias no ensino da genética, pois há impactos na educação devido ao uso rotineiro dessas ferramentas, seja pelo uso planejado como estratégia didática ou pelo uso não planejado.

Desse modo, cabe questionarmos de que maneira ocorrem os usos de modelos e analogias por professores dentro das salas de aulas de ciências e biologia quando se trata do ensino da genética.

Os conceitos de analogia e modelos didáticos estão intrinsecamente relacionados, uma vez que um modelo, seja ele mental ou representacional, não deixa de ser um análogo do objeto real.

Na educação básica, os modelos se tornam instrumento estratégico para a aprendizagem dos conceitos em ciências de um modo geral. Alguns autores analisam este tema desde Bunge (1974), onde define modelo teórico como "um sistema hipotético-dedutivo que concerne a um objeto-modelo, que é, por sua vez, uma representação conceitual esquemática de uma coisa ou de uma situação real ou suposta como tal" (Bunge, 1974, 16 apud PINHEIRO, 1996). Ele enfatiza também que todo modelo teórico "é parcial e aproximativo" (Bunge, 1974, 30 apud PINHEIRO, 1996). Kneller (1980) refere-se a modelos como a essência das teorias e classifica-os em três categorias: modelo representacional, modelo imaginário e modelo teórico (PINHEIRO, 1996, p. 73).

Os modelos representacionais são todos aqueles em que há a representação física tridimensional do objeto alvo do conhecimento científico. Modelo representacional, também conhecido como maquete, é uma representação física tridimensional, como um modelo do sistema solar apresentado em museus, como o de um avião ou um modelo de bolas da estrutura de uma molécula. (PINHEIRO, 1996, p. 74)

De um modo geral, podemos afirmar que, na ciência, modelos são representações parciais de entidades (objetos, eventos, processos ou ideias) elaborados com um objetivo específico (GILBERT; BOULTER; ELMER, 2000 apud MOZZER & JUSTI, 2015) e que estabelecem relações de similaridade com essas entidades (GIERE, 1988 apud MOZZER & JUSTI, 2015).

Segundo MOZZER & JUSTI, (2015) é possível afirmar que os modelos são sempre análogos ao objeto/entidade por eles representados. Não é possível traçar uma relação direta entre as afirmações que caracterizam uma entidade e ela mesma sem que haja um modelo para mediar esse processo. Assim, o que ocorre é uma relação entre o que se afirma sobre a entidade e o modelo, e entre o modelo e a entidade. No caso da relação entre o conjunto de afirmações que definem o modelo e o próprio modelo, o que existe é uma relação de verdade, mas também de falsidade, porque ele continua sendo um modelo. E a relação entre o modelo e o objeto real/entidade que ele representa é dada através da similaridade. Dessa forma, consegue-se fazer uma distinção entre analogia, similaridade e modelos. A Figura 1 sintetiza essa relação.

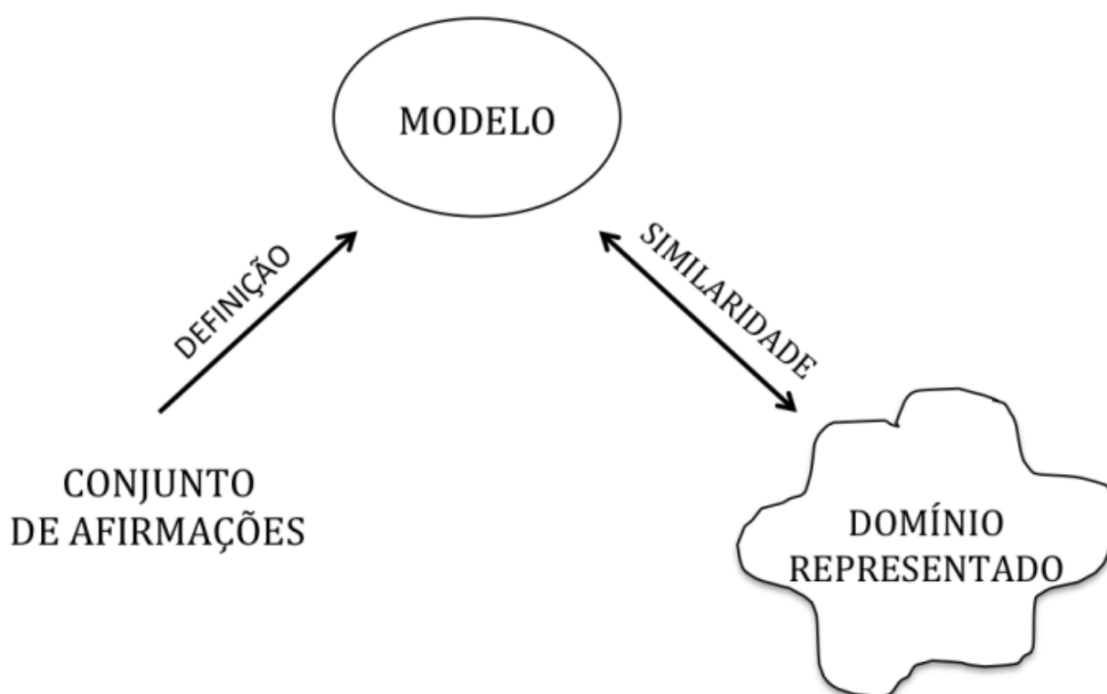


Figura 1 - Esquema da relação entre modelo e o conjunto de afirmações sobre ele e da similaridade entre o modelo e o que ele representa

Fonte: Mozzer e Justi (2015)

MATOS e colaboradores (2009) defendem a construção de modelos didáticos com a participação ativa dos alunos, pois além de desenvolver o conhecimento relativo ao tema, desenvolve a criatividade, o trabalho em grupo, e multiplica o conhecimento uma vez que os trabalhos desenvolvidos pelos alunos podem ser expostos em feiras e oficinas promovendo o intercâmbio entre escolas.

Alguns estudos como o de SANTOS; SILVA& LIMA (2018) apontam que o professor é o responsável pela escolha do modelo didático que mais se enquadre na sua prática para a aprendizagem dos alunos.

Sob a perspectiva da educação e assumindo que o uso de fenômenos de linguagem como metáforas e analogias podem ser consideradas recursos didáticos no processo ensino- aprendizagem, uma vez que são amplamente conhecidas e empregadas nas salas de aulas. Visa-se definir e tratar as analogias como recurso didático. De acordo com FERRAZ e TERRAZZAN (2013) são ferramentas de uso frequente no processo de construção das noções científicas, estabelecendo relações entre sistemas distintos. Ou seja, um sistema conceitual científico e um sistema conceitual mais familiar.

Nos estudos que apresentam as analogias como ferramenta didática para o ensino, alguns apontam que o professor possui o papel central no processo de ensino com analogias como os de MOZZER e JUSTI (2015) e o de NUNES e colaboradores (2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de Nunes e colaboradores (2007) realizou um levantamento referente ao tema uso de analogias no ensino em duas revistas (Ciência & Educação e Ensaio), e também analisou trabalhos no evento de educação e ciências (ENPEC). Este trabalho divide as analogias na forma em que são apresentadas em três categorias: O uso como estratégias didáticas; o uso em textos didáticos e o uso espontâneo por professores. Isto é, percebe-se que há três vertentes de investigações a respeito do uso de analogias no processo de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Hederson Aparecido de; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. A Tomada de Consciência sobre o uso de Analogias Espontâneas: Contribuições de uma Formação Continuada Desenvolvida com Professoras de Ciências. *Ciência & Educação* (Bauru), v. 26, 2020.

CUSTÓDIO NETO, Arlindo Martins. Abordagem investigativa no ensino de Biologia: um modelo didático para o estudo do DNA. 2020.

Cysneiros Matos, Cláudia Helena, Romero Ferreira de Oliveira, Carlos, França Santos, Maria Patrícia de, Siqueira Ferraz, Célia Utilização de Modelos Didáticos no Ensino de Entomologia. *Revista de Biologia e Ciências da Terra* [en linea]. 2009, 9(1), 19-23[fecha de Consulta 13 de Septiembre de 2021]. ISSN: 1519-5228. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50016921003>

DA SILVA, Junielson Soares et al. Modelos didáticos de DNA no ensino de genética: experiência com estudantes do ensino médio em uma escola pública

do Piauí. Research, Society and Development, v. 10, n. 2, p. e39610212005-e39610212005, 2021.

DELLA JUSTINA, Lourdes Aparecida et al. Proposição de modelo pedagógico de molécula de dna. Arquivos do Mudi, v. 12, n. 2/3, p. 70-72, 2008.

FERRAZ, Daniela Frigo; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Uso espontâneo de analogias por professores de biologia e o uso sistematizado de analogias: que relação? Ciência & Educação (Bauru), v. 9, n. 2, p. 213-227, 2003.

FERRAZ, D. F., & TERRAZZAN, E. A. (2011). O uso de analogias como recurso didático por professores de biologia no ensino médio. Revista Brasileira De Pesquisa Em Recuperado

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4164> 35

GONÇALVES, João Gabriel Rangel; DOS REIS LEAL, Maria da Conceição. A Construção de modelos didáticos da estrutura do DNA com materiais alternativos: criando e aprendendo. A CONSTRUÇÃO DE MODELOS DIDÁTICOS DA ESTRUTURA DO DNA COM MATERIAIS ALTERNATIVOS: CRIANDO E APRENDENDO, p. 1-388–416, 2019.

GONÇALVES, Tiago Maretti. DNA, Histonas e Cromossomos: Uma modelagem tridimensional de baixo custo para o ensino e aprendizagem da compactação do DNA eucariótico nas disciplinas de Biologia molecular e genética clássica, 2020.

KRASILCHIK, M. Práticas do ensino de biologia. São Paulo: EDUSP, 2004.

MADUREIRA, Hérika Chagas et al. O uso de modelagens representativas como estratégia didática no ensino da biologia molecular: entendendo a transcrição do DNA. Revista Científica Interdisciplinar. ISSN, v. 2358, p. 8411, 2016.

MARANDINO, Martha; RODRIGUES, Juliana; SOUZA, MPC. Discutindo o conceito de célula em materiais didáticos para o estudo da transposição didática na formação de professores. Rev. SBEnBio, n. 7, p. 4276-4287, 2014. Disponível em:

<http://www.geenf.fe.usp.br/v2/wp-content/uploads/2015/10/revista-sebnbio-artigo-martha.pdf>

MOREIRA, Marco Antônio. Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Aceito para publicação, Currículum, La Laguna, Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>

MOZZER, Nilmara Braga; JUSTI, Rosária. “Nem tudo o que reluz é ouro”: Uma discussão sobre analogias e outras similaridades e recursos utilizados no ensino de Ciências. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências Vol. 15, Nº1, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4305/2870>

NUNES, Rodrigo Ruschel; FERRAZ, Daniela Frigo; JUSTINA, L. A. D. Estudos relativos a analogias no ensino de ciências. Coleção Biologia em Foco, v. 1, p. 23-36, 2007.

PINHEIRO, Terezinha de Fatima et al. Aproximação entre a ciência do aluno na sala de aula da 1ª série do 2º grau e a ciência dos cientistas: uma discussão.

1996. Disponível

em:[https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/76415/105502.](https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/76415/105502.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

pdf?sequence=1&isAllowed=y

SEPEL, Lenira MN; LORETO, Elgion LS. Estrutura do DNA em origami—possibilidades didáticas. Rev. Genética da Escola, v. 1, p. 3-5, 2007.

O PAPEL DA PSICOPEDAGOGIA NO ENSINO DE HABILIDADES MATEMÁTICAS

GLAUCIA THIEGHE MARTINS⁴

Resumo

O presente estudo aborda o papel da psicopedagogia no ensino de habilidades matemáticas, destacando a importância da identificação de dificuldades de aprendizagem e a implementação de intervenções eficazes. A pesquisa enfatiza a relevância de projetos psicopedagógicos nas escolas, que visam criar um ambiente inclusivo e adaptado às necessidades individuais dos alunos. Além disso, discute a importância da formação contínua dos professores para que possam reconhecer e atuar nas diversas dificuldades enfrentadas pelos estudantes. O trabalho conclui que uma abordagem integradora entre psicologia e pedagogia é fundamental para promover o desenvolvimento integral dos alunos, favorecendo tanto a aprendizagem matemática quanto a construção de uma cidadania crítica e ativa. Palavras-chave: psicopedagogia, habilidades matemáticas, dificuldades de aprendizagem, projetos psicopedagógicos, formação docente.

Introdução

A introdução ao tema do papel da psicopedagogia no ensino de habilidades matemáticas é fundamental para compreender a complexidade do aprendizado e as diversas dimensões que influenciam a formação dos alunos. A matemática, enquanto disciplina essencial na educação, não se limita apenas à memorização de fórmulas e à execução de operações, mas abrange um conjunto de competências que envolvem raciocínio lógico, resolução de problemas e a capacidade de aplicar conceitos em contextos variados. A

⁴ Graduada em Letras Unidic em 2015, segunda graduação pedagogia, Unicsul em 2017, 12 anos como professora ensino fundamental e médio na rede estadual e municipal início 2024

importância dessa disciplina se estende para além do ambiente escolar, refletindo-se em habilidades cotidianas e na formação de um cidadão crítico e apto a lidar com os desafios do mundo contemporâneo.

No entanto, a aprendizagem matemática apresenta um cenário repleto de desafios. Muitos alunos enfrentam dificuldades que podem ser atribuídas a fatores diversos, como a falta de compreensão conceitual, a ansiedade matemática e a ausência de um ambiente de apoio. A identificação precoce dessas dificuldades é crucial para que intervenções eficazes sejam implementadas, possibilitando que os alunos superem os obstáculos e desenvolvam uma relação mais positiva com a matemática. Nesse contexto, a psicopedagogia se apresenta como uma abordagem integradora, que une conhecimentos da psicologia e da pedagogia, visando compreender as particularidades de cada estudante e propor estratégias que favoreçam o aprendizado.

Os projetos psicopedagógicos surgem como uma resposta efetiva para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento integral dos alunos. Ao considerar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais do processo educativo, esses projetos buscam criar um ambiente escolar mais inclusivo e adaptado às necessidades individuais dos estudantes. A interação entre escola e família é um componente central nesse processo, uma vez que a colaboração entre educadores e responsáveis contribui para um suporte mais abrangente e eficaz no desenvolvimento das habilidades matemáticas. Além disso, a formação contínua de professores desempenha um papel crucial na eficácia das intervenções psicopedagógicas. Educadores bem preparados e capacitados em metodologias diversificadas são mais aptos a identificar as dificuldades de aprendizagem e a implementar práticas pedagógicas que estimulem o raciocínio lógico e a autonomia dos alunos. Essa capacitação, aliada a uma abordagem inclusiva, permite que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas particularidades.

Portanto, a relação entre psicopedagogia e ensino de habilidades matemáticas é uma temática rica e relevante, que demanda um olhar atento às interações entre os diferentes fatores que impactam o aprendizado. É essencial que os educadores estejam preparados para lidar com a diversidade de necessidades

dos alunos, desenvolvendo práticas que promovam a inclusão e a equidade no ensino da matemática. A pesquisa e a reflexão sobre essas questões são imprescindíveis para que se possa construir uma educação matemática que não apenas forme alunos competentes, mas também cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Identificação de dificuldades em matemática

A identificação de dificuldades em matemática é um tema de grande relevância no campo educacional, pois o aprendizado dessa disciplina é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e a formação de habilidades essenciais na vida cotidiana e profissional. As dificuldades em matemática podem se manifestar de diversas formas, incluindo problemas na compreensão de conceitos, na realização de operações aritméticas e na aplicação de habilidades em contextos práticos. Segundo o estudo de Skemp (1986), as dificuldades matemáticas muitas vezes estão ligadas à falta de compreensão conceitual, que é crucial para a construção de uma base sólida em matemática. Essa perspectiva sugere que, ao abordar as dificuldades em matemática, é imprescindível investigar não apenas as habilidades operacionais dos alunos, mas também suas compreensões conceituais. Além disso, a identificação precoce dessas dificuldades pode ser um fator determinante para a intervenção eficaz e a superação dos obstáculos enfrentados pelos alunos. De acordo com Sousa e Almeida (2018), o diagnóstico das dificuldades em matemática deve ser feito de maneira sistemática, utilizando ferramentas de avaliação que permitam entender as especificidades dos alunos. A utilização de instrumentos como testes diagnósticos, observações e entrevistas pode fornecer informações valiosas sobre o nível de entendimento dos alunos e as áreas em que eles encontram mais dificuldades. As práticas de avaliação formativa são, portanto, essenciais para que educadores possam identificar e abordar as dificuldades em tempo hábil, antes que se tornem entraves significativos no processo de aprendizagem.

Um aspecto importante a considerar na identificação de dificuldades em

matemática é o impacto das emoções e atitudes dos alunos em relação à disciplina. Estudos indicam que a ansiedade matemática pode afetar significativamente o desempenho dos alunos e sua disposição para enfrentar desafios matemáticos. Segundo a pesquisa de Ramirez e Beilock (2011), a ansiedade em matemática pode levar a um desempenho inferior, mesmo em alunos que possuem as habilidades necessárias. Essa relação entre emoções e desempenho destaca a necessidade de uma abordagem holística na identificação das dificuldades em matemática, considerando não apenas os aspectos cognitivos, mas também os afetivos dos alunos. A promoção de um ambiente de aprendizagem positivo e encorajador pode ser uma estratégia eficaz para mitigar a ansiedade e, conseqüentemente, facilitar a identificação e superação das dificuldades. Além disso, o papel dos educadores na identificação de dificuldades em matemática não pode ser subestimado. A formação contínua de professores é um fator-chave para que eles possam reconhecer e intervir adequadamente nas dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Segundo o trabalho de Pimenta e Lima (2020), a capacitação docente em metodologias de ensino e em estratégias de diagnóstico é fundamental para promover a inclusão e a equidade no ensino de matemática. Os professores devem estar preparados para adaptar suas abordagens pedagógicas, levando em consideração as características individuais de cada aluno, e para utilizar estratégias diferenciadas que possam atender às necessidades de aprendizagem de todos.

Por fim, a colaboração entre escolas, famílias e comunidades também é um elemento crucial na identificação e superação das dificuldades em matemática. O envolvimento dos pais e responsáveis na educação matemática dos filhos pode proporcionar um suporte adicional e um ambiente propício para a aprendizagem. Conforme afirmam Castro e Silva (2019), a comunicação entre escola e família deve ser incentivada, promovendo um diálogo que permita que os pais compreendam as dificuldades que seus filhos enfrentam e possam contribuir para a superação dessas barreiras. Assim, a identificação de dificuldades em matemática deve ser um esforço coletivo, envolvendo a comunidade escolar como um todo, com o objetivo de criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficiente.

Intervenções para o desenvolvimento lógico-matemático

As intervenções para o desenvolvimento lógico-matemático são fundamentais na formação das habilidades cognitivas das crianças, especialmente nos primeiros anos de escolaridade, pois é nesse período que se estabelece a base para o aprendizado futuro em matemática e em outras disciplinas. De acordo com o trabalho de Piaget (1971), o desenvolvimento lógico-matemático é um processo que ocorre gradualmente e envolve a construção de conceitos através de experiências concretas. Portanto, as intervenções pedagógicas devem ser cuidadosamente planejadas para fomentar esse desenvolvimento de maneira eficaz. A utilização de materiais concretos, jogos e atividades práticas é essencial, pois esses recursos permitem que os alunos explorem conceitos matemáticos de forma lúdica e interativa, facilitando a compreensão e a aplicação do raciocínio lógico. Além disso, as práticas pedagógicas que incentivam a exploração e a descoberta são particularmente eficazes na promoção do desenvolvimento lógico-matemático. Segundo as investigações de Bruner (1986), a aprendizagem deve ser um processo ativo em que os alunos se envolvem na construção do conhecimento, e não meramente na recepção passiva de informações. As intervenções que promovem a resolução de problemas, a investigação e a argumentação matemática não apenas engajam os alunos, mas também os ajudam a desenvolver habilidades críticas, como o pensamento lógico, a análise e a síntese. Portanto, é essencial que os educadores adotem abordagens que favoreçam a autonomia dos alunos em suas aprendizagens, permitindo que eles se tornem protagonistas de seu processo educativo.

O papel do professor nas intervenções para o desenvolvimento lógico-matemático também é crucial. Conforme apontam Silva e Andrade (2019), a formação continuada de educadores é necessária para que eles possam utilizar estratégias diversificadas de ensino, adaptadas às necessidades dos alunos. Professores bem-preparados são capazes de identificar as dificuldades de aprendizagem e implementar intervenções apropriadas que promovam a inclusão e o progresso de todos os alunos. O acompanhamento individualizado, por meio de práticas de avaliação formativa, é uma estratégia

eficaz que possibilita a identificação de avanços e dificuldades, permitindo que o professor ajuste suas intervenções de acordo com o ritmo de aprendizagem de cada aluno. A utilização de tecnologias digitais nas intervenções educativas tem se mostrado promissora no desenvolvimento lógico-matemático. Ferramentas digitais, como aplicativos e jogos interativos, oferecem oportunidades para a prática e a consolidação de conceitos matemáticos de maneira atraente e motivadora. De acordo com o estudo de Cordeiro e Souza (2020), a inclusão de recursos tecnológicos nas atividades matemáticas pode aumentar o engajamento dos alunos e facilitar a visualização de conceitos abstratos. Além disso, essas ferramentas podem ser utilizadas para a personalização do aprendizado, permitindo que os alunos avancem em seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades específicas. Outro aspecto relevante das intervenções para o desenvolvimento lógico-matemático é a importância do ambiente familiar no processo de aprendizagem. A colaboração entre escola e família pode potencializar as experiências de aprendizagem em matemática, uma vez que os pais e responsáveis desempenham um papel importante na formação da atitude das crianças em relação à disciplina. Estudos indicam que a promoção de atividades lúdicas em casa, como jogos de tabuleiro e desafios matemáticos, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades lógico-matemáticas e aumentar o interesse das crianças pela matemática (Gonzalez, 2017).

Portanto, é fundamental que as escolas envolvam as famílias em suas práticas educativas, oferecendo orientações e sugestões de atividades que possam ser realizadas em casa. Por fim, as intervenções para o desenvolvimento lógico-matemático devem ser orientadas por uma perspectiva inclusiva, que leve em consideração as diferentes trajetórias de aprendizagem dos alunos. A Educação Matemática Inclusiva, conforme proposto por Almeida e Oliveira (2021), busca promover a equidade no ensino, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, tenham acesso a uma educação de qualidade. Isso implica em adaptar as atividades matemáticas para atender às necessidades específicas de cada aluno, utilizando estratégias diferenciadas que possibilitem a participação de todos. Assim, a implementação de intervenções pedagógicas diversificadas e inclusivas se mostra como um

caminho promissor para o desenvolvimento lógico-matemático eficaz, preparando os alunos para os desafios futuros e contribuindo para a formação de cidadãos críticos e capazes de resolver problemas em suas vidas cotidianas.

Projetos psicopedagógicos em escolas

Os projetos psicopedagógicos em escolas têm se mostrado uma estratégia eficaz para promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos, reconhecendo a complexidade das interações entre fatores cognitivos, emocionais e sociais que influenciam o processo educacional. A psicopedagogia, como campo de conhecimento que articula a psicologia e a pedagogia, visa compreender as dificuldades de aprendizagem e propor intervenções que possibilitem o desenvolvimento das potencialidades dos alunos. Segundo a pesquisa de Mello e Almeida (2019), os projetos psicopedagógicos são essenciais para criar um ambiente escolar que favoreça o aprendizado, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva e atenta às necessidades individuais dos estudantes. Um aspecto central dos projetos psicopedagógicos é a realização de diagnósticos precisos que permitam identificar as dificuldades específicas de cada aluno. A utilização de instrumentos de avaliação psicopedagógica é fundamental nesse processo, uma vez que possibilita uma compreensão mais aprofundada das habilidades e dificuldades dos estudantes. De acordo com a obra de Oliveira e Costa (2018), esses diagnósticos devem considerar não apenas os aspectos acadêmicos, mas também os contextos sociais e emocionais dos alunos, permitindo uma intervenção mais holística e eficaz. Dessa forma, os educadores podem desenvolver estratégias pedagógicas que atendam às particularidades de cada aluno, promovendo um ensino mais adaptado e significativo. Além disso, os projetos psicopedagógicos frequentemente envolvem a formação contínua dos professores, capacitando-os para lidar com a diversidade de aprendizagens e dificuldades que podem surgir em sala de aula. A formação docente é um fator-chave para o sucesso das intervenções psicopedagógicas, uma vez que os professores devem estar preparados para identificar e atuar nas questões que afetam o aprendizado de seus alunos. Como apontam os estudos de Pimenta e Silva (2020), a formação

em psicopedagogia proporciona aos educadores ferramentas e conhecimentos que os ajudam a desenvolver práticas inclusivas e a promover um ambiente escolar positivo, onde todos os alunos possam se sentir valorizados e motivados a aprender.

Outro ponto relevante nos projetos psicopedagógicos é a articulação entre a escola e a família, reconhecendo o papel fundamental que o ambiente familiar desempenha na educação dos filhos. A colaboração entre educadores e famílias é essencial para o sucesso das intervenções, pois permite que os pais compreendam melhor as necessidades de aprendizagem de seus filhos e possam contribuir para o processo educativo em casa. Segundo a pesquisa de Silva e Santos (2017), a construção de uma relação de parceria entre escola e família favorece a troca de informações e o acompanhamento mais efetivo do desenvolvimento dos alunos. Além disso, essa parceria pode oferecer suporte emocional e prático às crianças, reforçando a importância da educação em diferentes contextos.

Os projetos psicopedagógicos também podem incluir a utilização de atividades lúdicas e criativas como estratégia para engajar os alunos no processo de aprendizagem. Atividades que promovem a interação e a expressão emocional podem ajudar a desenvolver habilidades sociais e cognitivas, além de facilitar a superação de dificuldades. Conforme afirmam Ribeiro e Mendes (2021), a ludicidade na educação é uma ferramenta poderosa que estimula a motivação e a participação dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado mais agradável e produtivo. Nesse sentido, a implementação de jogos, dramatizações e outras práticas lúdicas nos projetos psicopedagógicos pode contribuir significativamente para a formação de uma cultura escolar mais acolhedora e estimulante. Além disso, a avaliação contínua e reflexiva das ações psicopedagógicas é fundamental para garantir que as intervenções sejam eficazes e ajustadas às necessidades dos alunos. A avaliação deve ser vista como um processo dinâmico, que permite identificar os avanços e as dificuldades no aprendizado, possibilitando que os educadores ajustem suas práticas conforme necessário. Segundo a obra de Almeida e Pereira (2020), a avaliação formativa é uma abordagem que favorece a reflexão crítica sobre o processo educativo, possibilitando a identificação de estratégias que funcionam

e outras que precisam ser revistas ou adaptadas. Essa postura reflexiva é essencial para garantir que os projetos psicopedagógicos sejam realmente eficazes na promoção do aprendizado e do desenvolvimento dos alunos. Por fim, a implementação de projetos psicopedagógicos em escolas representa uma importante contribuição para a construção de uma educação mais inclusiva e atenta às singularidades de cada aluno. Ao integrar aspectos psicológicos e pedagógicos, esses projetos visam não apenas a superação de dificuldades de aprendizagem, mas também a promoção do bem-estar emocional e social dos estudantes. Essa abordagem abrangente é fundamental para formar cidadãos críticos e autônomos, capazes de enfrentar os desafios da sociedade contemporânea de maneira consciente e responsável. Assim, os projetos psicopedagógicos se configuram como uma estratégia indispensável para a melhoria da qualidade educacional e o desenvolvimento integral dos alunos.

Considerações finais

As considerações finais sobre o papel da psicopedagogia no ensino de habilidades matemáticas ressaltam a importância de uma abordagem integrada e holística para a educação. O reconhecimento das dificuldades enfrentadas pelos alunos na aprendizagem de matemática é um ponto crucial que deve ser priorizado. A identificação dessas dificuldades, que podem se manifestar em aspectos cognitivos, emocionais e sociais, é essencial para que intervenções eficazes sejam implementadas. Assim, o entendimento profundo do contexto em que o aluno se insere, incluindo suas experiências, suas relações familiares e seu ambiente escolar, possibilita a elaboração de estratégias mais adequadas que atendam às suas necessidades específicas. A promoção de um ambiente de aprendizagem positivo, onde os alunos se sintam encorajados a expressar suas dúvidas e dificuldades, é fundamental para a superação da ansiedade matemática e para a construção de uma atitude mais confiante em relação à disciplina. As práticas que envolvem a colaboração entre escola e família também desempenham um papel significativo nesse processo. O engajamento dos pais na educação matemática dos filhos pode criar um suporte adicional e contribuir para que as crianças desenvolvam

habilidades lógico-matemáticas em um contexto mais amplo. Portanto, o fortalecimento da comunicação entre educadores e familiares deve ser uma prioridade nas políticas educacionais, visto que essa colaboração potencializa o aprendizado e facilita a identificação de dificuldades. Além disso, o papel do educador se destaca como um agente central na implementação de intervenções psicopedagógicas. A formação contínua de professores é um aspecto determinante para que eles estejam preparados para lidar com a diversidade de dificuldades apresentadas pelos alunos. A capacitação em metodologias diversificadas, que incluem desde o uso de materiais concretos até a aplicação de tecnologias digitais, permite que os educadores desenvolvam práticas pedagógicas que estimulem o raciocínio lógico e a autonomia dos alunos. O acompanhamento individualizado e a avaliação formativa são ferramentas indispensáveis nesse processo, pois possibilitam o ajuste das intervenções de acordo com o ritmo e as necessidades de cada aluno. Os projetos psicopedagógicos, que integram as dimensões psicológicas e pedagógicas, emergem como uma resposta efetiva para os desafios do ensino de matemática. Esses projetos, quando bem implementados, não apenas contribuem para a superação de dificuldades de aprendizagem, mas também promovem o desenvolvimento integral dos alunos, considerando suas potencialidades e respeitando suas individualidades. A ludicidade e a criatividade nas intervenções são estratégias que podem transformar a experiência de aprendizado, tornando-a mais atraente e eficaz. Por fim, as considerações finais sobre a psicopedagogia no ensino de habilidades matemáticas reafirmam a necessidade de uma abordagem que seja inclusiva e sensível às especificidades de cada aluno. O compromisso com uma educação de qualidade implica na construção de práticas que sejam reflexivas e adaptáveis, capazes de responder às demandas contemporâneas do processo educacional. O desenvolvimento de habilidades matemáticas vai além da mera instrução técnica; trata-se de preparar os alunos para serem cidadãos críticos, autônomos e preparados para enfrentar os desafios do mundo atual. Assim, a psicopedagogia se estabelece como um pilar essencial para a promoção de uma educação matemática que seja, ao mesmo tempo, desafiadora e acessível a todos os estudantes.

Referências

- ALMEIDA, R. M.; PEREIRA, L. A. (2020). Avaliação formativa e suas contribuições para a prática pedagógica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, n. 2, p. 345-360.
- ALMEIDA, L. S.; OLIVEIRA, M. P. (2021). Educação Matemática Inclusiva: desafios e práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação Matemática*, v. 25, n. 1, p. 45-62.
- BRUNER, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CASTRO, E.; SILVA, A. M. (2019). A importância da comunicação escola-família na aprendizagem da matemática. *Revista de Educação Matemática*, v. 12, n. 3, p. 45-58.
- Cordeiro, F. S.; Souza, A. L. (2020). Tecnologias digitais no ensino de matemática: possibilidades e desafios. *Revista de Educação e Tecnologia*, v. 12, n. 2, p. 85-99.
- GONZALEZ, E. A. (2017). O papel da família no desenvolvimento de habilidades matemáticas: uma abordagem prática. *Educação Matemática em Debate*, v. 18, n. 2, p. 73-89.
- MELLO, F. R.; ALMEIDA, J. C. (2019). Projetos psicopedagógicos na escola: uma proposta de intervenção. *Caderno de Psicopedagogia*, v. 15, n. 1, p. 34-47.
- OLIVEIRA, A. C.; COSTA, T. R. (2018). Diagnóstico psicopedagógico: um olhar inclusivo. *Educação e Pesquisa*, v. 44, n. 3, p. 567-583.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, A. P. (2020). Formação de professores e ensino de matemática: desafios e perspectivas. *Educação Matemática em Debate*, v. 21, n. 1, p. 75-90.
- PIMENTA, S. G.; SILVA, A. M. (2020). Formação de professores e a psicopedagogia: desafios e práticas. *Revista de Formação de Professores*, v.

11, n. 1, p. 55-70.

RAMIREZ, G.; BEILLOCK, S. L. (2011). Anxiety and math: The impact of anxiety on math performance and the role of performance-related anxiety. *Psychological Science*, v. 22, n. 8, p. 1042-1046.

RIBEIRO, L. S.; MENDES, J. R. (2021). A ludicidade no ensino: práticas psicopedagógicas e desenvolvimento de habilidades. *Revista Brasileira de Educação Infantil*, v. 12, n. 2, p. 125-140.

SKEMP, R. R. (1986). *The psychology of learning mathematics*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

SILVA, M. A.; ANDRADE, R. L. (2019). Formação de professores e intervenções para o desenvolvimento lógico-matemático. *Cadernos de Educação Matemática*, v. 14, n. 1, p. 23-38.

SILVA, M. A.; SANTOS, P. R. (2017). A relação escola-família e seu impacto na aprendizagem dos alunos. *Revista Brasileira de Psicopedagogia*, v. 14, n. 1, p. 85-97.

SOUSA, R. B.; ALMEIDA, M. A. (2018). Diagnóstico das dificuldades em matemática: práticas de avaliação formativa. *Revista Brasileira de Educação Matemática*, v. 18, n. 1, p. 25-38.

NEURODESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

ADERLANDIA MARIA AMARO DOS SANTOS⁵

Resumo

Este artigo explora a intersecção entre neurodesenvolvimento, emoções e práticas pedagógicas, destacando a importância de uma abordagem holística na educação. A compreensão do desenvolvimento infantil, fundamentada nas teorias de Jean Piaget e Lev Vygotsky, revela como as interações sociais e as experiências moldam o aprendizado. Além disso, as descobertas recentes em neurociência, especialmente sobre neuroplasticidade, oferecem novas perspectivas sobre a adaptabilidade do cérebro e a possibilidade de cultivar habilidades cognitivas ao longo da vida. A influência das emoções no aprendizado é abordada, enfatizando a necessidade de ambientes educacionais que promovam o bem-estar emocional dos alunos. Por fim, a diversidade nas salas de aula contemporâneas é considerada, destacando a importância de estratégias pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades individuais dos alunos. O objetivo é contribuir para a discussão sobre práticas educativas que integrem os conhecimentos sobre neurodesenvolvimento e emoções, visando uma educação mais eficaz e inclusiva.

Palavras-chave: neurodesenvolvimento, emoções, práticas pedagógicas, inclusão, aprendizagem.

Introdução

O desenvolvimento infantil é um campo fascinante que abrange uma gama de processos interligados, desde as interações sociais até as mudanças neurobiológicas que ocorrem ao longo da vida. Nos últimos anos, a intersecção entre neurociência e pedagogia ganhou destaque, proporcionando uma compreensão mais profunda sobre como as crianças aprendem e se

⁵ Graduada em Pedagogia, pela Faculdade Unisant'ana, com conclusão em 2012 e Especialista em Alfabetização e Letramento pela faculdade Anhanguera. Professora de educação infantil e fundamental. Servidora pública na PMSP

desenvolvem cognitivamente. A forma como as experiências, emoções e contextos sociais moldam o aprendizado é uma área de estudo que suscita crescente interesse entre educadores, psicólogos e neurocientistas. Ao compreender os mecanismos do neurodesenvolvimento, é possível criar ambientes de aprendizagem mais eficazes e inclusivos, que atendam às necessidades individuais dos alunos e promovam seu potencial máximo.

As teorias de desenvolvimento, especialmente as propostas por Jean Piaget e Lev Vygotsky, estabelecem as bases para a compreensão do crescimento cognitivo. Piaget, com sua ênfase nos estágios do desenvolvimento, argumentou que as crianças passam por fases distintas de entendimento do mundo, cada uma caracterizada por diferentes capacidades cognitivas. Essa visão sugere que o aprendizado é uma construção ativa, onde as crianças são participantes ativas no processo, interagindo com seu ambiente e desenvolvendo seu conhecimento através da experiência. Por outro lado, a teoria de Vygotsky destaca a importância do contexto social e cultural na aprendizagem, enfatizando que o aprendizado ocorre em um ambiente colaborativo onde a interação com outras pessoas desempenha um papel crucial no desenvolvimento das habilidades cognitivas.

Além das teorias de desenvolvimento, a neurociência contemporânea tem ampliado nossa compreensão sobre o aprendizado ao explorar como o cérebro se adapta e muda em resposta às experiências. O conceito de neuroplasticidade, que se refere à capacidade do cérebro de reorganizar suas conexões em resposta ao aprendizado e à experiência, desafia a ideia de que as habilidades cognitivas são fixas. Essa plasticidade é particularmente evidente em crianças, cujos cérebros estão em constante desenvolvimento, mas também permanece relevante na vida adulta. Essa nova compreensão tem implicações significativas para a educação, pois sugere que, com as abordagens pedagógicas corretas, é possível cultivar e expandir as habilidades cognitivas ao longo do tempo.

A emoção também emerge como um fator crítico no processo de aprendizagem. As pesquisas têm demonstrado que o estado emocional de um aluno pode impactar diretamente sua capacidade de aprender e reter informações. Emoções positivas podem criar um ambiente de aprendizagem que favorece a motivação, a atenção e a memória, enquanto emoções negativas podem prejudicar o desempenho acadêmico e o bem-estar emocional. Portanto, entender a

interconexão entre emoções e aprendizagem é vital para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que não apenas focam no intelecto, mas também no bem-estar emocional dos alunos.

Além disso, a crescente diversidade nas salas de aula contemporâneas exige uma abordagem inclusiva que leve em consideração as diferentes necessidades de aprendizagem. Alunos com dificuldades de aprendizagem, necessidades especiais ou diferentes contextos socioeconômicos podem apresentar desafios únicos que requerem intervenções específicas e personalizadas. Ao aplicar os conhecimentos sobre neurodesenvolvimento e aprendizagem, os educadores podem desenvolver estratégias que atendam a essa diversidade, promovendo uma educação que é verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Neste contexto, este trabalho se propõe a explorar as interações entre neurodesenvolvimento, emoções e práticas pedagógicas, discutindo como essas dimensões se entrelaçam para formar uma abordagem holística da aprendizagem. Ao longo deste estudo, serão abordadas as teorias clássicas do desenvolvimento, as descobertas recentes em neurociência, e as implicações para a prática educacional. A intenção é contribuir para a compreensão de como as práticas pedagógicas podem ser aprimoradas à luz do conhecimento científico, promovendo ambientes de aprendizagem que não apenas incentivem a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento integral dos alunos.

Fases do Desenvolvimento Cognitivo

O desenvolvimento cognitivo é um processo complexo e contínuo, refletindo as mudanças nas capacidades de pensamento, compreensão e aprendizado ao longo da vida. Segundo Piaget (1976), as crianças passam por quatro fases principais de desenvolvimento cognitivo: sensório-motora, pré-operatória, operatória concreta e operatória formal. Cada uma dessas fases é caracterizada por um conjunto específico de habilidades e maneiras de interagir com o mundo. A fase sensório-motora, que se estende do nascimento até aproximadamente os dois anos de idade, é marcada pela descoberta do ambiente através dos sentidos e da ação motora. Nessa fase, a criança aprende que pode causar

efeitos no mundo ao seu redor, desenvolvendo conceitos de permanência do objeto e causa e efeito (PIAGET, 1976).

A fase pré-operatória, que vai dos dois aos sete anos, é definida pelo surgimento da linguagem e do pensamento simbólico. Nesse estágio, as crianças começam a usar palavras e imagens para representar objetos e eventos. No entanto, o pensamento ainda é egocêntrico, ou seja, a criança não consegue ver as coisas do ponto de vista dos outros. A capacidade de realizar operações mentais lógicas é limitada, e a criança muitas vezes confunde aparência com realidade. O pensamento mágico é comum, assim como a crença em fenômenos sobrenaturais (WADSWORTH, 2004). Por exemplo, uma criança pode acreditar que seus brinquedos têm vida e sentimentos.

A terceira fase, chamada de operatória concreta, abrange crianças de sete a doze anos. Durante este período, as crianças desenvolvem a capacidade de pensar logicamente sobre objetos concretos e eventos. Elas começam a entender conceitos de conservação, que se referem à compreensão de que a quantidade de uma substância não muda mesmo quando sua forma é alterada. Por exemplo, uma criança que observa água sendo despejada de um copo largo para um copo estreito entenderá que a quantidade de água permanece a mesma (PIAGET, 1976). No entanto, o pensamento lógico dessas crianças ainda está vinculado a situações concretas, e elas têm dificuldade em lidar com ideias abstratas ou hipotéticas.

Finalmente, a fase operatória formal, que se inicia por volta dos doze anos e continua até a idade adulta, é marcada pela capacidade de pensar de maneira abstrata, raciocinar sobre possibilidades e usar o pensamento hipotético-dedutivo. Os adolescentes e adultos jovens conseguem considerar múltiplas soluções para um problema e pensar criticamente sobre questões complexas, envolvendo raciocínios lógicos mais elaborados e reflexões éticas. Nessa fase, a capacidade de pensar em cenários hipotéticos e considerar suas consequências se torna mais desenvolvida (WADSWORTH, 2004). Essa habilidade é fundamental para a resolução de problemas e para a tomada de decisões em contextos diversos, desde a vida cotidiana até situações mais complexas que requerem planejamento a longo prazo.

Vale ressaltar que, embora Piaget tenha contribuído significativamente para a compreensão do desenvolvimento cognitivo, sua teoria não é isenta de críticas.

Alguns estudiosos argumentam que as fases de desenvolvimento podem não ser tão rigidamente definidas como Piaget sugere, com as crianças apresentando habilidades de diferentes fases em momentos distintos, dependendo do contexto e do tipo de tarefa (VYGOTSKY, 1998). Lev Vygotsky, por exemplo, enfatiza a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento cognitivo, propondo que o aprendizado é mediado pela interação social e pela linguagem. Para Vygotsky, a zone of proximal development (zona de desenvolvimento proximal) é crucial, pois representa a diferença entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com ajuda (VYGOTSKY, 1998). Esse conceito destaca a importância da interação social e da cultura no aprendizado, sugerindo que o desenvolvimento cognitivo é um processo socialmente construído.

Além disso, as pesquisas contemporâneas sobre desenvolvimento cognitivo reconhecem a plasticidade do cérebro e a influência das experiências e do ambiente na formação das habilidades cognitivas. Estudos em neurociência têm mostrado que a capacidade cognitiva pode ser moldada por diversos fatores, incluindo estímulos ambientais, prática deliberada e interação social, desafiando a ideia de que o desenvolvimento cognitivo ocorre de maneira linear e uniforme (NEWMAN; HARTMAN, 2016). Assim, é importante considerar não apenas as fases do desenvolvimento cognitivo, mas também as interações dinâmicas entre a biologia, o ambiente e a cultura que influenciam esse processo.

Portanto, o desenvolvimento cognitivo pode ser visto como um fenômeno multifacetado, onde as fases descritas por Piaget fornecem um quadro útil, mas que deve ser complementado por uma compreensão mais ampla que leva em conta as interações sociais, culturais e as experiências individuais. Essa abordagem abrangente não apenas enriquece a compreensão teórica do desenvolvimento cognitivo, mas também possui implicações práticas significativas para educadores e profissionais da saúde, que devem levar em consideração as diversas influências que moldam o aprendizado e o desenvolvimento ao longo da vida.

Impacto das Emoções na Aprendizagem

O impacto das emoções na aprendizagem é um tema de grande relevância nas áreas da psicologia educacional e da neurociência, uma vez que as emoções desempenham um papel fundamental nos processos cognitivos envolvidos na aquisição e retenção do conhecimento. As emoções influenciam não apenas a motivação dos alunos, mas também a forma como eles percebe e interage com o conteúdo que estão aprendendo. Segundo Immordino-Yang e Damasio (2007), as emoções são intrinsecamente ligadas ao pensamento e à razão, sugerindo que a capacidade de pensar criticamente e resolver problemas complexos está profundamente enraizada nas experiências emocionais. As experiências emocionais positivas, como alegria e entusiasmo, podem aumentar a motivação intrínseca e facilitar a aprendizagem, enquanto emoções negativas, como ansiedade e medo, podem obstruir o processo de aprendizado e diminuir a retenção de informações.

Pesquisas indicam que a ansiedade, por exemplo, pode prejudicar o desempenho acadêmico, pois interfere na capacidade de concentração e na memória de trabalho. De acordo com Pacheco e Martins (2019), estudantes que apresentam altos níveis de ansiedade geralmente têm dificuldades em lidar com tarefas cognitivas exigentes, o que pode resultar em um desempenho abaixo do esperado. Essas dificuldades estão associadas a uma ativação excessiva do sistema nervoso autônomo, que pode prejudicar a clareza de pensamento e a tomada de decisões. Portanto, a gestão das emoções é crucial para promover um ambiente de aprendizagem saudável, onde os alunos se sintam seguros e motivados para explorar e adquirir novos conhecimentos.

Além disso, as emoções também afetam a forma como os alunos se relacionam com seus educadores e colegas. A construção de um ambiente emocionalmente positivo é vital para facilitar interações sociais que favorecem a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Em um estudo realizado por Zins e Elias (2007), foi observado que ambientes educacionais que promovem o reconhecimento e a regulação das emoções contribuem para a criação de vínculos afetivos entre alunos e professores, além de incentivar a empatia e a cooperação entre os estudantes. Esse aspecto relacional da aprendizagem é essencial, pois o suporte emocional e social pode aumentar a resiliência dos alunos, permitindo que eles superem desafios acadêmicos e pessoais.

Outro ponto importante a ser considerado é a influência das emoções no processamento da informação. A pesquisa de LeDoux (1996) demonstra que as emoções podem moldar a memória e a aprendizagem ao afetar a forma como a informação é codificada e recuperada. Emoções intensas, como medo ou alegria, podem criar memórias mais duradouras devido à ativação do sistema límbico, especialmente da amígdala, que desempenha um papel crucial na formação de memórias emocionais. Isso implica que as experiências de aprendizagem que evocam emoções fortes são mais propensas a serem lembradas e aplicadas em situações futuras. Portanto, educadores podem considerar a incorporação de elementos emocionais em suas práticas pedagógicas, criando experiências de aprendizagem mais significativas e impactantes.

Além do mais, a teoria das emoções de Plutchik (1980) sugere que as emoções são multifacetadas e podem variar em intensidade e complexidade, o que implica que diferentes tipos de emoções podem influenciar a aprendizagem de maneiras distintas. Por exemplo, a frustração pode estimular a perseverança em desafios acadêmicos, enquanto a alegria pode facilitar a criatividade e a inovação no aprendizado. A compreensão das nuances das emoções e suas interações com a aprendizagem pode ajudar educadores a criar estratégias de ensino mais eficazes e adaptadas às necessidades emocionais de seus alunos.

Por fim, a relação entre emoções e aprendizagem destaca a necessidade de integrar práticas de apoio emocional nas abordagens pedagógicas. Programas de educação socioemocional que ensinam os alunos a reconhecer, entender e gerenciar suas emoções têm mostrado resultados promissores em termos de melhoria no desempenho acadêmico e no bem-estar geral dos estudantes. Como afirmam Durlak et al. (2011), a implementação de intervenções que promovam competências socioemocionais pode levar a melhorias significativas em diversas áreas, incluindo comportamento, relações interpessoais e, conseqüentemente, a aprendizagem. Portanto, reconhecer o impacto das emoções na aprendizagem é crucial para a promoção de um ambiente educacional que não apenas valorize o conhecimento acadêmico, mas também o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios da vida de forma mais eficaz.

Neuroplasticidade e Educação

A neuroplasticidade, conceito que se refere à capacidade do cérebro de se reorganizar e adaptar em resposta a novas experiências, aprendizado e lesões, apresenta implicações significativas para a educação. Esta capacidade do sistema nervoso central de modificar sua estrutura e função ao longo da vida é fundamental para entender como os indivíduos aprendem e se desenvolvem cognitivamente. O estudo da neuroplasticidade tem revelado que o cérebro não é um órgão estático, mas sim um sistema dinâmico que se transforma continuamente em resposta ao ambiente, ao comportamento e à prática (MERZENICH, 2001). Essa compreensão é essencial para a elaboração de abordagens educacionais que promovam não apenas a aquisição de conhecimento, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais ao longo da vida.

Pesquisas indicam que a neuroplasticidade é especialmente proeminente durante os anos iniciais de vida, quando o cérebro está em rápida formação e desenvolvimento. Durante esse período, as experiências vividas podem moldar a arquitetura cerebral de maneiras duradouras. Segundo a teoria da janela de oportunidade, há períodos críticos em que a plasticidade neural é máxima, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades essenciais, como linguagem, habilidades motoras e sociais (BRAINERD, 2003). Isso destaca a importância de um ambiente de aprendizagem rico e estimulante, onde as crianças possam explorar, interagir e se envolver em atividades que promovam o desenvolvimento cerebral. Experiências positivas, como a leitura, a música e o jogo, podem facilitar conexões sinápticas e fortalecer as redes neurais, enquanto a privação de estímulos pode levar a deficiências no desenvolvimento cognitivo e emocional.

Além disso, a neuroplasticidade continua ao longo da vida, permitindo que adultos e idosos também se beneficiem de experiências de aprendizado e da prática. A prática deliberada em diversas áreas, como esportes, música e resolução de problemas complexos, pode levar a mudanças estruturais no cérebro, melhorando as habilidades cognitivas e motoras (KRAUSZ et al., 2018).

A pesquisa de Draganski et al. (2006) demonstrou que a prática de habilidades motoras complexas, como tocar violão, resultou em alterações na substância cinzenta de áreas específicas do cérebro. Essa capacidade de adaptação é crucial para a educação, pois sugere que, independentemente da idade, o aprendizado contínuo e a prática podem promover o desenvolvimento e a recuperação de habilidades cognitivas.

Um aspecto relevante da neuroplasticidade é a sua relação com a emoção e a motivação no contexto educacional. O ambiente de aprendizagem que promove um clima emocional positivo pode favorecer a plasticidade neural e o aprendizado. A pesquisa de Doidge (2007) destaca que experiências emocionais intensas podem facilitar a formação de memórias duradouras, o que sugere que o engajamento emocional dos alunos nas atividades de aprendizagem pode aumentar a eficácia do ensino. Além disso, o estresse e a ansiedade podem prejudicar a neuroplasticidade e, conseqüentemente, a aprendizagem. A regulação emocional e a criação de ambientes seguros e acolhedores são, portanto, essenciais para otimizar as condições de aprendizado e promover a plasticidade cerebral.

As práticas pedagógicas que levam em consideração os princípios da neuroplasticidade podem, assim, transformar a educação. A implementação de métodos de ensino que enfatizam a prática, a repetição e a aprendizagem ativa pode facilitar a formação de novas conexões neurais e fortalecer as já existentes. O ensino baseado em projetos, por exemplo, permite que os alunos se envolvam em experiências práticas e colaborativas, estimulando a criatividade e a resolução de problemas. De acordo com Sousa (2010), a aprendizagem ativa, que envolve os alunos em sua própria educação, não só promove a compreensão conceitual, mas também ativa os mecanismos de neuroplasticidade, favorecendo o desenvolvimento cognitivo.

Além disso, a tecnologia educacional pode desempenhar um papel importante na promoção da neuroplasticidade. Ferramentas digitais e recursos multimídia têm o potencial de criar experiências de aprendizagem interativas e personalizadas, que podem ser adaptadas às necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos. O uso de jogos educativos, aplicativos e simulações pode não apenas aumentar a motivação dos alunos, mas também proporcionar oportunidades para a prática e a experimentação, que são fundamentais para a

plasticidade neural. A pesquisa de Hattie (2009) sugere que o uso eficaz de tecnologia na educação pode resultar em melhorias significativas no desempenho acadêmico, devido à sua capacidade de engajar os alunos em experiências de aprendizagem significativas.

Por fim, compreender a neuroplasticidade e suas implicações para a educação é essencial para desenvolver práticas pedagógicas eficazes que promovam o aprendizado ao longo da vida. A promoção de ambientes de aprendizagem estimulantes, emocionalmente seguros e adaptativos pode facilitar a reorganização neural e maximizar o potencial dos alunos. À medida que avançamos em nossa compreensão da plasticidade do cérebro, é fundamental que educadores, pais e formuladores de políticas educacionais integrem esses conhecimentos em suas práticas e decisões, garantindo que todos os alunos tenham acesso a oportunidades de aprendizado que aproveitem a incrível capacidade do cérebro de mudar e se adaptar ao longo da vida.

Considerações finais

O estudo do neurodesenvolvimento e sua intersecção com a aprendizagem oferece insights valiosos sobre como as crianças e os adolescentes se desenvolvem cognitivamente e emocionalmente. As teorias de Piaget e Vygotsky, juntamente com as descobertas recentes em neurociência, revelam que o desenvolvimento cognitivo não é um processo linear, mas sim um fenômeno dinâmico que é influenciado por uma variedade de fatores, incluindo experiências, contextos sociais e culturais. Essa compreensão amplia a visão tradicional de que o aprendizado é meramente um processo de aquisição de informações, destacando a importância das interações sociais, das emoções e da plasticidade cerebral na construção do conhecimento.

As fases do desenvolvimento cognitivo, como descritas por Piaget, fornecem uma estrutura útil para compreender como as crianças adquirem habilidades de pensamento e raciocínio ao longo do tempo. No entanto, é fundamental reconhecer que essas fases não são rígidas e que as crianças podem demonstrar habilidades de diferentes estágios em contextos variados. A teoria da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky enfatiza a importância da interação social e da mediação cultural, sugerindo que o aprendizado é um

processo colaborativo, onde o apoio de educadores e colegas é crucial para o desenvolvimento das capacidades cognitivas.

Além disso, o impacto das emoções na aprendizagem é um aspecto que não pode ser negligenciado. As emoções desempenham um papel central na motivação e na retenção de informações, e ambientes de aprendizagem que promovem a regulação emocional e a empatia têm o potencial de criar experiências educativas mais eficazes. Os educadores devem estar atentos ao estado emocional de seus alunos, criando um ambiente seguro e acolhedor que favoreça o engajamento e a exploração. Isso inclui o reconhecimento das emoções como componentes essenciais do processo de aprendizagem, onde experiências emocionais positivas podem impulsionar o desempenho acadêmico e o bem-estar dos alunos.

A neuroplasticidade, por sua vez, abre um novo horizonte para a educação, demonstrando que o cérebro humano tem a capacidade de se adaptar e mudar ao longo da vida. Essa plasticidade é mais evidente nos primeiros anos, mas continua presente na vida adulta, indicando que o aprendizado é um processo contínuo. Os educadores devem, portanto, incorporar práticas que favoreçam a prática deliberada, a repetição e o aprendizado ativo, possibilitando que os alunos desenvolvam e solidifiquem suas habilidades cognitivas e emocionais. Além disso, o reconhecimento da importância do clima emocional na aprendizagem ressalta a necessidade de ambientes que estimulem não apenas o intelecto, mas também a inteligência emocional.

Em suma, a integração dos conhecimentos sobre neurodesenvolvimento, emoções e neuroplasticidade na prática educacional pode levar a abordagens pedagógicas mais eficazes e inclusivas. A educação deve ser vista como um campo em constante evolução, onde a pesquisa e as descobertas científicas podem informar e transformar as práticas pedagógicas, atendendo às necessidades individuais dos alunos. Portanto, promover um entendimento holístico do desenvolvimento humano, que considere as dimensões cognitivas, emocionais e sociais, é fundamental para preparar os alunos não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma vida plena e significativa.

Referências

BRAINERD, C. J. Theories of Cognitive Development: From Piaget to Today. New York: Psychology Press, 2003.

DOIDGE, N. The Brain That Changes Itself: Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science. New York: Viking, 2007.

DRAGANSKI, B. et al. Temporal and Spatial Analysis of Experience-Dependent Structural Change in the Adult Human Brain. Journal of Neuroscience, v. 26, n. 23, p. 6314-6317, 2006.

HATTIE, J. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. New York: Routledge, 2009.

KRAUSZ, M. et al. Neuroplasticity: Effects of Exercise on the Brain. Physical Therapy Reviews, v. 23, n. 4, p. 205-213, 2018.

MERZENICH, M. M. The Brain's Plasticity: How Learning Changes the Structure and Function of the Brain. The Scientist, v. 15, n. 3, p. 31-34, 2001.

SOUSA, D. A. How the Brain Learns. Thousand Oaks: Corwin Press, 2010.

REFLEXÕES SOBRE LÍNGUA E ESCRITA NA ATUALIDADE

LUCAS BISSOLATI COSTA

RESUMO

Partindo do pressuposto de que a língua é o que viabiliza a comunicação dos seres humanos no mundo, faz-se indispensável estipular algumas considerações, pois no contexto atual, ela não representa somente um instrumento de uso dos falantes, mas também se apresenta quanto um importante objeto de poder, o que, por consequência, pode influenciar a posição social dos indivíduos, suas escolhas, a influência que eles exercem perante a sociedade e tantas outras relações interpessoais.

Palavras-chave: ensino fundamental, língua portuguesa, linguagem e escrita, internet.

A LÍNGUA E ESCRITA NA ATUALIDADE

Diante da reflexão sobre a língua, Saussure define:

Mas o que é língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Saussure (1970, p. 17)

Sendo assim, a língua é uma convenção social determinada para que possam se comunicar de forma efetiva, sem que haja ruídos na comunicação e, assim, a mensagem seja transmitida e recebida de maneira clara e eficiente; não sendo a única ferramenta da linguagem, mas uma de extrema importância.

De acordo com o mesmo autor, a língua é um objeto de natureza concreta, o que oferece vantagem significativa para seu estudo, funciona como sistema de signos, ocasionando uma relação entre significante (imagem acústica) e o

significado (conceito).

Portanto, para que numa comunicação o significado seja compreendido pelos envolvidos, de modo que entendam sobre o objeto de comunicação abordado, é necessário que os sinais que constituem a língua estejam padronizados em cada indivíduo da mesma forma.

Considerando as afirmações de Saussure, deve-se observar os internetês como uma padronização da linguagem online, que facilita, por meio das abreviações e dos recursos rápidos de linguagem, o alcance dos significados entre os usuários da internet, permitindo que eles comuniquem-se de maneira eficaz, mesmo que não seguindo as regras da norma culta padrão, mas seguindo sua própria padronização.

O autor ainda infere que a língua é um sistema de signos que exprime ideias sendo, por esta razão, comparável à escrita, ao alfabeto dos surdo-mudos, aos ritmos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares, entre tantos outros, porém sendo ela o principal entre todos os sistemas. Em oposição à língua, a linguagem, sob o prisma estruturalista, passa por modificações que ocorrem anualmente, seja por novas palavras ou por novas expressões, o que corrobora com a literatura trazida por Saussure (1970), a qual o autor afirma que a linguagem tem um lado individual e outro social e estabelece que são indissociáveis. Deste modo, existe a possibilidade de que aconteçam alterações na linguagem, pois esta se remodela pelo uso contínuo da língua por meio de seus interlocutores que fazem uso como meio de comunicação, em diversos contextos e tempos.

Isto posto, pode-se inferir que a linguagem e a língua possuem uma relação importante, mas não se pode confundí-las, pois, ao passo que a linguagem tem um caráter individual e social, a língua detém um caráter adquirido e convencional. Marcos Bagno (2002) também faz reflexões em sua obra sobre a língua baseado nos conceitos apresentados por Marcuschi (2000) que diz:

A língua apresenta uma organização interna sistemática que pode ser estudada cientificamente, mas ela não se reduz a um conjunto de regras de boa-formação que podem ser determinadas de uma vez por todas como se fosse possível fazer cálculos de previsão infalível. (Marcuschi

2000, p.20)

Por consequência, compreende-se que a língua não é um elemento exato, pois ela permite construções de linguagem interpretativas e está em constante mudança, afinal, é por meio dela que as interações sociais acontecem, logo as impressões e particularidades dos indivíduos as influenciam, quando consensualizadas. A manifestação comunicacional se apresenta sob duas formas, na fala ou na escrita, sendo o segundo termo o de maior foco para esta pesquisa. Para Saussure (1970), elas não são manifestações desassociadas.

(...) o objetivo linguístico não se define pela combinação da palavra escrita e da palavra falada; essa última, por si só, constitui tal objeto. Mas a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é a imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal; terminamos por dar importância à representação do signo vocal do que ao próprio signo. (SAUSSURE, 1970, p. 34).

Ele defende que a expressão escrita é uma representação da expressão oral, portanto a última está intrinsecamente associada à primeira. Nesta perspectiva, a influência da oralidade na constituição dos internetês é ainda mais evidente, visto que normalmente a comunicação ocorre na intenção de substituir a fala, devido o fato das pessoas estarem distantes e talvez ocupadas, podendo responder a mensagem assim que for possível, afinal o tempo na atualidade é um elemento escasso que é administrado por cada indivíduo, dentro de suas perspectivas pessoais. Destarte, cabe uma recapitulação histórica sobre o registro da linguagem, a fim de explanar a importância que ela adquiriu ao decorrer dos tempos.

A LINGUAGEM ESCRITA

O registro da linguagem é uma necessidade humana milenar. Desde a pré-história procurava-se registrar o cotidiano dos hominídeos, por meio das pinturas rupestres. Essas proto-escritas são, segundo Cohen (2017), manifestações caracterizadas por frações de um discurso figurativo, sem uma conexão com o discurso das palavras, por serem pictografias (picto significa pintar em latim enquanto grafia traçar ou escrever em grego) e assim “sem que haja uma ligação precisa com uma língua determinada [...]” (COHEN, 2017,

p.138).

Essa necessidade descrita e constatada pela autora, evidencia que o registro da comunicação precede a própria padronização dela, portanto, mesmo em uma sociedade de linguagem primitiva, sem normativas de fonemas, alfabetos ou qualquer padronização comunicacional mais complexa, o ser humano já precisava registrar, a sua maneira, suas vivências, seja para organização do cotidiano, estratégias práticas, rituais de crenças ou simplesmente para registro de sua passagem.

Porém, graças às modificações históricas que as pictografias sofreram, ao decorrer dos anos, por distintos povos ao longo do globo terrestre, esses registros evoluíram para novas proto-escritas até alcançarem uma padronização, como no exemplo da escrita cuneiforme, criada pela civilização mesopotâmica, há aproximadamente 4.000 a.C. Outros povos também desenvolveram outras escritas em períodos quase que concomitantes e independentemente, como no caso das civilizações da China, Egito e América Central, provando que o desenvolvimento da escrita era imprescindível, mesmo em diferentes localidades, culturas ou realidades, mostrando também que a necessidade de uma comunicação escrita padronizada precede milenarmente os nativos da internet.

No entanto, ainda estas novas escritas baseavam-se na mensagem por meio das figuras, com o diferencial da padronização das imagens para transmitirem a mensagem. Por exemplo, desenhava-se um gato para referir-se ao animal gato e todos teriam que referir-se ao animal gato da mesma forma, sem poder modificar a ilustração.

Evoluíram para escritas parcialmente fonográficas, que utilizavam ainda das figuras, mas consideravam o fonema delas, como exemplificado por Cohen (2017), ao desenhar macaco poderia referir-se tanto ao animal quanto ao instrumento, ou até mesmo poderia formar um novo vocabulário com a junção de sonoridade sobre a pronúncia de duas imagens, ao desenhar um sol acompanhado de um dado, pôde-se obter o significado de soldado sem ter que criar uma terceira ilustração para referir-se ao último. Existem vestígios de rascunhos cursivos pouco desenvolvidos desde o tempo dos egípcios, mas o primeiro alfabeto registrado pelos historiadores retrata a comunicação de aproximadamente 1.200 a.C, na região da Fenícia, tendo 22 letras e sendo

todas consoantes.

A criação da escrita mudou a relação da humanidade com o mundo, pois o homem passa a ser capaz de defender sua visão de mundo, disseminar sua cultura e manter uma memória social para outras pessoas independente do espaço-tempo. De acordo com Ramal (2000) a escrita permitiu uma linearidade da memória cultural, abandonando a justaposição presente na oralidade e permitindo um distanciamento entre o emissor e o receptor da mensagem. Dessa maneira, a validação e veracidade da mensagem não se baseia na autoridade de quem a narra, e assim surgem os questionamentos junto do registro, além das especulações, teorias e hipóteses.

A linguagem tem sentido e forma, por meio de uma materialidade reconhecível, seja sonora ou escrita (TRENTINI, 2018, p. 91). A necessidade de interpretar a mensagem e os múltiplos olhares que passam a avaliá-la, proporciona um maior cuidado e minuciosidade na construção de seus significados por parte do receptor que procura compreendê-la sem o auxílio de seu narrador, apenas com as informações ali registradas. Para não haver ruídos na comunicação, as normatizações fizeram-se cada vez mais necessárias.

As mesmas normas que historicamente já foram ferramentas excludentes para grande parte da população do planeta, pois desde os primeiros registros da escrita há comprovações que uma parcela privilegiada é quem tinha acesso ao manuseio dessas técnicas de escrita e leitura. Enquanto, os não privilegiados repassavam suas histórias, memórias e ensinamentos aos mais novos a fim de que essa bagagem social não se perdesse ao final do ciclo da geração emissora e seu conteúdo pudesse perpetuar nas novas gerações.

Portanto, os contos e ditos populares tinham grande relevância cultural, mas também utilitária. Sendo por muitos anos, a oralidade verdadeira influenciadora na construção dos idiomas, tornando-se inevitável sua importância diante da construção dos registros escritos, diferenciando esse nível de influência de acordo com a realidade de acesso de cada região.

A partir das transformações percorridas é que nasceram as linguagens escritas que circulam hoje pelo mundo, as quais ainda estão sendo transformadas constantemente, visto que a língua é viva e está em ininterrupta evolução e modificação, como afirmado por Bagno (1999):

A gramática tradicional tenta nos mostrar a língua como um pacote fechado, um embrulho pronto e acabado. Mas não é assim. A língua é viva, dinâmica, está em constante movimento — toda língua viva é uma língua em decomposição e em recomposição, em permanente transformação. É uma fênix que de tempos em tempos renasce das próprias cinzas (Bagno 1999, p. 144).

Com base na definição do autor, a língua está em constante mutação, renascendo a cada experiência daquele que dela se apropria, deixando suas marcas; e quando essas marcas tomam dimensões maiores, sendo reconhecidas e reproduzidas por outros comunicadores, a língua se recompõe. Portanto, se ela tem essa essência por definição e natureza, esse fenômeno de modificação há de ser potencializado com o auxílio de ferramentas capazes de permitir que uma larga escala de comunicadores possam apropriar-se dela de forma rápida e dinâmica, como permitem os aparelhos tecnológicos junto da internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente a esses desafios e a nova realidade imposta, as influências da internet se intensificaram e é inevitável que apareçam também no ambiente escolar, especialmente na produção escrita dos estudantes, nosso foco de pesquisa. Foi importante notar no estudo de caso que a grande maioria dos professores entende a necessidade de compreender o universo cultural dos alunos, especialmente na forma de se comunicarem em redes sociais. Interessante perceber que esses professores trazem sugestões práticas e viáveis para tratar os desafios no ensino da escrita no contexto escolar, como ouvir os alunos, mas também mostrar a eles a importância de conhecer a norma culta da língua, além de trabalhar questões gramaticais e ortográficas, pertinentes não somente ao ambiente escolar, mas para a vida, enquanto cidadãos críticos, participativos e de direitos. Outro aspecto positivo nas análises das respostas, foi perceber que os professores procuram mostrar aos alunos que a linguagem da internet não é “errada”, porém, é para ser utilizada no ambiente virtual, que textos e normas acadêmicas precisam ser compreendidos e respeitados na escola. Ao analisar

os dados percebemos o cuidado dos professores para evitar preconceitos linguísticos, através de estratégias das mais variadas que pressupõem ouvir e aprender com os alunos sobre alguns termos utilizados na internet, muito diálogo e constantes atualizações.

Por outro lado, alguns professores, felizmente a minoria (10%) se mostraram rígidos e inflexíveis em relação ao uso do internetês no ambiente escolar. Embora seja a minoria, ainda assim acreditamos que esse número ainda é alto, pois a internet é uma realidade mundial não somente na forma de nos comunicarmos, mas de ser e agir em sociedade. Sabemos ainda que a língua é viva e sempre esteve em constante mudança, assim como a sociedade, em geral. Porém, a internet nos traz uma realidade ainda mais dinâmica e complexa, não é possível negar essa realidade e sua influência. Os professores e profissionais da educação precisam se atualizar constantemente para compreender as demandas sociais e trazer formas de uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Luciana. **Linguagem de internet preocupa educadores**. Agosto de 2010. Disponível em <www.estadao.com.br>. Acesso em 21/03/2023.

ASSIS, M. C. **História concisa da Língua Portuguesa**. 2012. Disponível em <https://docplayer.com.br/6963916-Historia-da-lingua-portuguesa.html>. Acesso em maio de 2023.

BAGNO, M. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Loyola, 1999.

BESSA, V. A. L. **O nascimento do “internetês” e suas implicações na comunicação escrita**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 09, Vol. 04, pp. 105-

129. Setembro de 2019. ISSN: 2448-0959, Disponível em:

<<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/letras/nascimento-do-internetes>>.

Acesso: 12 mar. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**.

Brasília, 2018. BRYNJOLFSSON, E e.; MCAFEE, A. **A Segunda Era das Máquinas**, Alta Books. Edição 1.

p.352. 2015.

CASTELLS, M. **A galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**; tradução, Maria Luiza X. de A. Borges.; revisão técnica Paulo Vaz. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. 2002. Rio de Janeiro RJ. Disponível em:

<https://globalizacaoeintegracaoregionalufabc.files.wordpress.com/2014/10/castells-m-a-sociedade-em-rede.pdf>. Acesso em maio de 2023.

CERQUEIRA, D. C. S. **Leitura e produção textual: inserção do texto em sala de aula**. Graduando, v. 3, n. 4, p. 25-36, 2012.

COHEN, M. **Resumo da História da Escrita**. **Revista de História**, [S. l.], v. 40, n. 81, p. 137- 151, 2017. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.rh.1970.128945. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/128945>. Acesso em: 30 mar. 2023.

COSTA, S. R. **Dicionário de Gêneros Textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CRYSTAL, D. **A revolução da Linguagem**. Rio de Janeiro. Zahar, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 1982.

FREITAS, M. T. A.; COSTA, Sérgio Roberto. **Leitura e escrita de Adolescentes na internet e na escola**. - 2 Ed - Editora Autêntica. São Paulo, 2006.

HAMZE, A. **Internetês. Brasil Escola. Página da Internet**. 2019. Disponível em:

<<https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/internetes.htm>>.

Acesso em: 31 mar. 2023.

HAMZE, A. **Pesquisa na Internet**. Disponível em

<<http://lousadigital.blogspot.com/Barretos>>. Acesso em: 21 mar. 2023.

HANSEN, K. **Internetês: ameaça à língua portuguesa**.

Disponível em:

<<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/jornal/materia.asp?seq=227>>. 11 abr.

2005. Acesso

em: 12 mar. 2023.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 1ª edição. São Paulo - SP, 1999.

Disponível em:<[https://books.google.com.br/books?hl=pt-](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=7L29Np0d2YcC&oi=fnd&pg=PA11&dq=cibercultura&ots=gkWDzHXvjf&sig=aAbmuOTps19iDFolhY4ERJyBXws#v=onepage&q=cibercultura&f=false)

[BR&lr=&id=7L29Np0d2YcC&oi=fnd&pg=PA11&dq=cibercultura&ots=gkWDzHXvjf&sig](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=7L29Np0d2YcC&oi=fnd&pg=PA11&dq=cibercultura&ots=gkWDzHXvjf&sig=aAbmuOTps19iDFolhY4ERJyBXws#v=onepage&q=cibercultura&f=false)

[=aAbmuOTps19iDFolhY4ERJyBXws#v=onepage&q=cibercultura&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=7L29Np0d2YcC&oi=fnd&pg=PA11&dq=cibercultura&ots=gkWDzHXvjf&sig=aAbmuOTps19iDFolhY4ERJyBXws#v=onepage&q=cibercultura&f=false)>.

Acesso em: 10 de maio de 2023.

MARCONATO, S. **A revolução do internetês**. Discutindo Língua Portuguesa, São Paulo, a.1, n. 5, p. 22-26, mar. 2009.

MARCUSCHI, L. A. **O papel da linguística no ensino de língua**. Conferência

pronunciada no 1º Encontro de Estudos Linguístico-Culturais da UFPE, Recife, 12 de dezembro de 2000, mimeo. (Disponível na seção “Fórum” do site www.marcosbagno.com.br).

MARCUSCHI, L. A. **Gênero textuais: definições e funcionalidade**. 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf. Acesso em maio de 2023.

MORAN, J. M. **A Educação que Desejamos Novos Desafios e Como Chegar Lá**. Campinas: Papirus, 2007.

MOREIRA, J. A.; JANUÁRIO, S. **Redes Sociais e Educação: reflexões acerca do facebook enquanto espaço de aprendizagem**. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edmea. (orgs.) Facebook e Educação: Campina Grande: EDUEPB, 2014.

OLIVEIRA, I. C. B.; SANTANA, A. B. **O internetês e as novas configurações da escrita na língua portuguesa**. V Congresso Nacional de Educação – CONEDU. ANAIS, Recife, PE, 2018. Disponível em < https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV17_MD1_S_A8_ID924_09092018133827.pdf> Acesso: 03 fev. 2023.

PANORAMA MOBILE TIME. Opinion Box. **Crianças e smartphones no Brasil**. 2021. Disponível: <https://www.mobiletime.com.br/pesquisas/criancas-e-smartphones-no-brasil-outubro-de-2021/>. Acesso em maio de 2023.

RAMAL, A. C. **Ler e escrever na cultura digital**. Porto Alegre: Revista Pátio, ano 4, no. 14, agosto-outubro de 2000.

RODRIGUES, I. G. N.; SOUZA, S. B. **Alfabetização e letramento: concepção**

e prática docente no ensino da língua escrita. 2017. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2404382/RODRIGUES%3B+SOUZA+-+2016.2.pdf/4f063cc0-3b2b-44c8-a666-60b80b7ed495>. Acesso em: maio 2023.

SANTOS, C. G.; FARIA, E. M. B. **A prática de reescrita textual: uma atividade colaborativa de escrita no 3º ano do ensino fundamental.** Calidoscópio, v. 18, n. 1, 2020.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenação Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Tecnologias para Aprendizagem.** São Paulo: SME/COPED, 2017.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 1970.

SCHWAB, K. A. **Quarta revolução industrial.** 2016. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4212041/mod_folder/content/0/Schwab%20%282016%29%20A%20quarta%20revolucao%20industrial.pdf?forcedownload=1. Acesso em maio de 2023.

SENA, K; PILATTI, D. **O internetês e o fenômeno da abreviação em chats.** Web Revista SOCIODIALETO: Bach., Linc., Mestrado – Letras – UEMS/ Campo Grande, v. 1, nº4, jul. 2011.

SILVA, A. L. **A sobrevivência da escrita na era digital.** Web Artigos. Disponível em <https://www.webartigos.com/artigos/a-sobrevivencia-da-escrita-na-era-digital/170228> Acesso em 21/03/2023.

SILVA, L. W. **Internet foi criada em 1969 com o nome de “Arpanet” nos EUA.** Folha de S. Paulo. Disponível em <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www1.folha.uol.com.br/foi/cotidiano/ult95u34809.shtml%23%3A~:text=3DA%2520internet%2520foi%252>

Ocriada%252

0em,Departamento%2520de%2520Defesa%2520norte%2520Damericano.&ved=2ahUKEwilq

MLJ8Pn9AhWsjZUCHaNVcyMQFnoEACaQBQ&usg=AOvVaw1g7m0-

wBA9KijW5EZut05p. Acesso em 19 de março de 2023.

SOUSA. I. V. **Ensino de Língua Materna e Avaliação Formativa**. Estudos Multidisciplinares japoneses. Volume 3. Número 4. 2018. Disponível em: <https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalago/12283917082021Aula_06.pdf>. Acesso em 8 de maio de 2023.

TRENTINI, J. **Aprendendo a Falar: do gugu-dadá ao mamãe me dá**. São Paulo: Much Editora, 2018.

ALFABETIZAÇÃO SEM BARREIRAS

RITA DE CASSIA SÃO JOSÉ

RESUMO

O trabalho tem como justificativa falar sobre a inclusão de crianças autistas na educação infantil no que se refere as questões de alfabetização e letramento, sendo um tema contemporâneo e que faz parte do cotidiano dos educadores da educação infantil.

Palavras-chave: inclusão; educação; autismo infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial pode proporcionar aos alunos com deficiências uma promoção de suas capacidades, permitindo sua participação ativa na vida social, tendo a possibilidade de contribuir com o desenvolvimento das potencialidades, dando maior autonomia a esses estudantes.

A análise deste trabalho será documental, ou seja, teremos como fonte de dados artigos de revistas acadêmicas. Esse tipo de análise geralmente investiga aspectos importantes e às vezes, tendo sido pouco explorados e que podem contribuir para compreender e enriquecer o tema estudado.

INCLUSÃO

Define-se inclusão a medida que permite o acesso, permanência e condições acessíveis que garantam o desenvolvimento do educando em sua integralidade, conforme legislação a seguir:

A Lei 13.146 de 25 de Julho 2015 define no art. 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados a sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Sartoretto (2006) afirma que a palavra incluir significa compreender, fazer parte entre outros significados, contudo, ambos sempre visam a questão do pertencimento, logo, é assim que o educando deve estar no processo educativo. Um importante pesquisador em educação inclusiva, Montoan (2006), afirma que um processo de inclusão carece de muitos instrumentos como um planejamento

e reorganização das práticas escolares, além da inserção de estratégias no currículo que integrem o educando com necessidade educacional especial, ele ressalta que a proposta de uma educação inclusiva encontra várias dificuldades e resistência nesse processo.

Para compreender o contexto a respeito da educação inclusiva Dutra e Griboski (2006 p. 210) dizem:

A concepção e os princípios da educação inclusiva dentro de um contexto mais amplo que dizem respeito à estrutura da sociedade em que vivemos, associados aos movimentos de garantia dos direitos exigem a transformação dos sistemas de ensino em relação à fundamentação, à prática pedagógica e aos aspectos do cotidiano da escola.

O argumento do despreparo dos professores deveria se modificar pois não há validade quanto a eficácia que impede a inclusão escolar de pessoas com deficiências. Se não há profissionais preparados, devemos ressaltar a sua necessidade com máxima urgência, tendo em vista direitos humanos que se modificam aos poucos, mas que devem garantir a honra a vida.

O desafio maior está em propor ajuda aos responsáveis da criança com necessidade de inclusão, e que nesse caso a exclusão é vivenciada. Antes, é preciso que a família e a comunidade escolar compreendam que o direito de educação seja garantido e cumprido. Pois, se nossa constituição nos propõe igualdade, é preciso rever as práticas em torno da probabilidade dos mecanismos que ainda resistem e inferiorizam o sujeito quanto a sua diferença que o caracteriza. Mantoan (2006 p. 206) alega que:

As escolas regulares acabam realizando falsas soluções quando se trata dos desafios à inclusão tanto na escola regular quanto no atendimento especializado, pois acabam distanciando e fragmentando tanto a estrutura quanto a rotina e dificuldades em materiais necessários para utilização.

Beyer (2006, p. 277), afirma que o processo de educação inclusiva, passou por várias transformações e que é uma forma inflexível em que a criança com deficiência participe do aprendizado que a maioria tem, tendo que se comportar em um ambiente em que não está adequada. Enquanto na integração escolar já propõe que crianças com deficiência em decorrência de sua necessidade especial obtenham algumas adaptações pessoais para que tenham o suporte necessário no ambiente escolar.

Inclusão é permitir que indivíduos que não possuem acessos a seus direitos possam ser inseridos e que obtenham melhoras em seu desenvolvimento.

No convívio escolar, o processo de inclusão significa possibilitar que crianças com necessidades educacionais tenham direito a educação no ambiente escolar. A escola é um local propício ao desenvolvimento e aprendizagem, pois garante o crescimento por meio de conflitos e resolução de problemas. Sempre que se pensa em aprendizagem escolar, atribui-se ao conhecimento gerado em sala de aula, contudo, todos os espaços são possíveis a obtenção do conhecimento, principalmente no que diz respeito aos mediadores, que pode ser o educador ou até mesmo alguém que faça parte dos grupos sociais próximos a pessoa com necessidade educacional especial.

Além disso, pode-se destacar que na escola também se constroem aprendizagens e condutas, social, ou seja, muitas e diversas formas de aprendizagem.

A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO

Segundo Soares (2010), Paulo Freire foi um dos primeiros educadores a realçar o poder revolucionário do letramento, pois só assim, o indivíduo poderia transformar o mundo e sua realidade.

Soares (2010) afirma que a verdadeira natureza do letramento são as formas que as práticas de leitura e escritura são assumidas diante dos contextos sociais. Mas isso depende das instituições sociais que propõem e exigem essas práticas. Assim, entende-se que o letramento melhora a consciência de cada um, seja ela na interpretação da própria vida ou na própria atuação na sociedade.

Colello (2005) define que a alfabetização é o princípio da comunicação, ou seja, aprender o alfabeto. Para ela alfabetização é a aproximação das letras, dos códigos para se formar as palavras e com elas os textos e consequentemente a comunicação.

Para a autora, a alfabetização é o processo pelo qual se adquire as competências e habilidades para ler e escrever.

Colello (2005) descreve que quando a pessoa faz uso da escrita, não fica restrito ao ler e escrever, mas em uma forma de comunicação e expressão em um mundo letrado.

Para Freire e Donaldo (2006, p. 68):

A alfabetização é entendida por muitas pessoas como um processo de ensinar e aprender a ler e escrever, portanto, alfabetizado é aquele que lê e escreve. O conceito de alfabetização vai além do domínio do código escrito, pois, enquanto prática discursiva, “possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social”.

Nas investigações de Ferreiro e Teberosky (2010), cada pessoa deve entender qual o sentido verdadeiro das aprendizagens dos códigos escritos, somente tendo noção de sua aprendizagem, é que de fato irá se aprender a ler e escrever. No campo da linguagem nos deparamos com o conhecimento, que ao conhecer os códigos escritos, nos faz pertencente de um grupo seleto de pessoas dentro de uma sociedade.

Alfabetizar não é apenas o ato simplório da decifração de códigos e letras, vai muito além, é algo totalmente político e social e o letramento não é simplesmente copiar e ler imagens, contudo os processos de alfabetização e letramento são indissociáveis e os dois visam as chamadas práticas sociais.

Para ler o mundo que nos cerca é necessário inteligência e criticidade em que essas habilidades serão desenvolvidas no campo escolar, e acima de tudo ter a noção de que compreender um texto é imensamente mais importante do que decorá-lo, a ação mecanizada não serve de absolutamente nada, se o leitor não souber do que se trata o assunto, além do que as praticas tradicionais na alfabetização já foram abolidas no campo pedagógico.

O prazer pelo hábito da leitura só virá quando de fato o leitor interagir e compreender o texto, acima de tudo o educando necessita de modelos para ser um efetivo leitor, desta forma, os pais e os educadores devem incentivar essas práticas constantemente, para que este crie a autonomia da leitura.

De fato, a leitura e a escrita, estão condicionadas ao meio social em que a criança está inserida, pois, por mais que a escola promova o hábito de ler e escrever, só será concretizado quando o educando tiver um exemplo diário.

Por meio da leitura e da escrita, o individuo pode expressar suas emoções e tudo aquilo que se tem vontade e transcende tudo o que faz parte de sua identidade e cultura.

As crianças podem começar seu processo de letramento antes mesmo de ser alfabetizada, pelo fato que o letramento pode ser realizado através das imagens que muitos livros trazem para que desperte a curiosidade da criança e esta se

torne um leitor ativo, desta forma, é necessário exemplo que será o professor ou os pais.

As propagandas nas ruas fazem parte desse processo, pois as crianças ficam curiosas para saberem o que estão dizendo e procuram decifrar seu significado, por isso a importância da mediação neste processo de incentivo à leitura e descoberta de signos.

Para Freire (2006), o fato é que ler e escrever são duas ações necessárias e importantes no cotidiano das pessoas. Aprender a ler e a escrever envolve muitas formas de pensamento e de ação por parte da criança.

Por esse motivo, é importante que o processo parta de sua realidade, do seu mundo e, uma vez iniciado no mundo das letras, o aluno terá, por certo, a sua leitura da realidade cada vez mais ampliada. (FREIRE, 2006).

Carvalho (2005) questiona que, muitas vezes, o fracasso escolar está associado à prática do professor. De acordo com a autora, desde os anos 1980, é possível identificar diversos fatores escolares responsáveis repetência dos alunos e que afeta intensamente as turmas de alfabetização.

Para Carvalho (2005) as condições inadequadas de ensino que enfrentamos hoje está longe de se superar, pois com as turmas numerosas, o despreparo das professoras, os métodos inadequados e mal aplicados acabam que criando situações inadequadas de alfabetização.

Para Pena (2008), a alfabetização é caracterizada como uma fase que exige muita atenção, assistência individual ao alfabetizando, paciência e dedicação especial do professor, ainda que desfrute no espaço escolar de condições materiais e ambientais capazes de contribuir positivamente no sucesso de alfabetizar.

Nesta fase da alfabetização, o professor deve ser compreensivo com seu aluno e partir da realidade dele, isto é um meio de colaborar com sua aprendizagem e valorizar suas vivências, seu mundo, suas características e utilizar de materiais e ambientes que o agradem para fazer de sua aprendizagem um mundo prazeroso e interessante (PENA 2008).

Pena (2008) relata que a alfabetização de hoje deve proporcionar aos alunos condições para desenvolver suas funções cognitivas que estimulem seu pensamento, ação e atuação sobre as a leitura de mundo de maneira independente, crítica e criativa.

Contudo, o professor deve ter consciência das mudanças que ocorrem com o decorrer do tempo tanto nos conhecimentos teóricos como na aplicação prática. Não podemos desprezar o passado pois por intermédio dele amplia-se o presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho abordou sobre a questão da educação inclusiva que significa possibilitar que crianças com necessidades educacionais tenham direito a educação no ambiente de escola regular, pois as escolas ainda acabam sendo a porta de entrada para que tais inclusões mesmo que distorcidas sobre sua definição conceitual permita que este aluno possa buscar neste ambiente toda adaptação necessária para seu desenvolvimento pessoal para que este ocorra conforme a necessidade especial de cada aluno.

Deste modo, deve haver uma preocupação maior com a inclusão e formação dos educandos nas aulas de artes para gerar um aprendizado de qualidade em que todos os envolvidos na educação possam superar o fracasso escolar e contribuir para a formação plena e o sucesso escolar dos estudantes com deficiência é papel da instituição e do compromisso de seus educadores e da família que também foi evidenciada nesta pesquisa.

Podemos dizer então, em vista do material analisado e da pesquisa bibliográfica, que alfabetização e letramento são processos indissociáveis, pois, a alfabetização se ocupa da aquisição do código da escrita e leitura pelo aluno e deve se desenvolver em um contexto de letramento para que se possa alcançar o sucesso no processo de ensino aprendizagem.

Assim, o professor é a pessoa mais importante na realização da alfabetização de seus alunos, pois a criança chega à escola e não sabe de forma sistematizada o que é ler e escrever, no entanto já tem um conhecimento de mundo que deve ser considerado.

O professor deve fazer com que o aluno se desenvolva e desperte o domínio da leitura e da escrita de forma lúdica e prazerosa, proporcionando assim uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, L. A. (1994). Mercado de trabalho e deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 1,127-136.
- BRASIL: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- _____. Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.
- _____. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.
- _____. Marcos Políticos Legais da EDUCAÇÃO ESPECIAL na Perspectiva da Educação inclusiva; MEC, Brasília, 2010.
- _____. Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.
- BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar**: diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005.
- COLELLO, S. M. G. **Alfabetização em questão**. 3 ed., São Paulo: Graal, 2005.
- DESSEN, M. A., & Braz, M. P. (2000). Rede social de apoio durante transições familiares decorrentes do nascimento de filhos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(3), 221-231.
- DUTRA; C. P.; GRIBOSKI, C.M.; In: Ensaio pedagógicos. Educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília: MEC/SEE, 2006 p. 209- 215.

Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade / Organizadora, Berenice Weissheimer Roth. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 191 p.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar – caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. In: Ensaios pedagógicos. Educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília: MEC/SEE, 2008. p. 203 -208.

MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes et al. Comunicação e transtornos do espectro do autismo: análise do conhecimento de professores em fases pré e pós-intervenção. Rev. CEFAC [online]. 2014, vol.16, n.2, pp. 479-486. ISSN 1982-0216. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0216201418712>.

MOREIRA, P. S. T. Autismo: a difícil arte de educar. Universidade Luterana do Brasil – Ulbra – Campus Guaíba – RS, 2005.

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

SARTORETTO, M. L. M.; Inclusão: teoria e prática. In: Ensaios pedagógicos. Educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília: MEC/SEE, 2006. p. 274 -276

SOARES, Magda Becker. **As muitas facetas da alfabetização**. 6 ed., Minas Gerais, 2006.

SOARES., Magda Becker.. **Letramento**: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo escrever**: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. 4 ed., São Paulo: Ática, 2007.

O PAPEL DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VITOR HUGO CONCEIÇÃO

RESUMO

A afetividade está presente no processo de ensino-aprendizagem, que começa na Educação Infantil e torna-se base para as outras aprendizagens. Sousa (2018) diz que é na Educação Infantil que se inicia a construção do limite, das regras e dos valores essenciais na constituição do indivíduo, transformando o aluno em um cidadão de direito e conscientemente de deveres.

Palavras chaves: Afetividade. Escola. Desenvolvimento.

É nessa fase que acontece a formação de hábitos, atitudes, valores que constroem as bases da personalidade, que devem estar fundamentadas na afetividade. Krueger acredita que:

“A escola, por ser o primeiro agente socializador fora do círculo familiar da criança, torna-se a base da aprendizagem se oferecer todas as condições necessárias para que ela se sinta segura e protegida.”

Amorim e Navarro (2012) afirmam que “é na Educação Infantil que a criança adquire suas primeiras experiências de vida escolar, e serão essas experiências que levarão as crianças a sentirem prazer ou desprazer pela escola”. A Educação Infantil é uma das mais complexas fases do desenvolvimento humano no que diz aos aspectos de desenvolvimento intelectual, emocional, social e motor da criança. Por esse motivo, a escola que oferece essa modalidade de ensino deve se organizar em um ambiente estimulante, educativo, seguro e afetivo, com profissionais qualificados para acompanhar as crianças nesse processo de descoberta e conhecimento. Deve proporcionar uma base sólida para seu desenvolvimento e formar crianças que consigam desenvolver suas habilidades e competências, de modo a capacitá-las a aprender, a pensar, a refletir e a ter autonomia, tornando-as seres ativos no processo de construção do conhecimento. Wallon acreditava que as aptidões não eram inatas, que precisavam ser cultivadas e desenvolvidas em

contato com a cultura, apesar de também dependerem de condições orgânicas. Por isso entendia que a escola tem função primordial, que é dar acesso à cultura visando o cultivo das aptidões.

Na Educação Infantil, a emoção tem a função de mediadora. Segundo Amorim e Navarro (2012), qualquer aprendizagem está intimamente ligada à vida afetiva nessa fase, por isso não cabe à escola diminuir esta vida afetiva, mas sim ampliá-la e fortalecê-la, criando um ambiente socioafetivo saudável para esses pequenos seres em formação. O processo de desenvolvimento infantil ocorre através das interações, que tem como foco não só a satisfação das necessidades básicas, mas também a construção de novas relações sociais, com a dominância da emoção em relação as demais atividades. Krueger acredita que “as interações emocionais devem se pautar pela qualidade, a fim de ampliar o horizonte da criança e levá-la a transcender sua subjetividade e inserir-se no social”. Na visão de Wallon, a inteligência e a emoção são importantes no desenvolvimento da criança, de forma que o professor deve aprender a lidar com o estado emotivo da criança para melhor conseguir estimular seu crescimento individual. O papel da afetividade na Educação Infantil, para Amorim e Navarro (2012), seria como uma fonte de energia ou combustível que a cognição utilizaria para o funcionamento do desenvolvimento infantil.

O afeto é imprescindível para o ato de ensinar, e ambos estão diretamente relacionados com a qualidade das interações e relações entre sujeitos, enquanto experiências vivenciadas. São muitas as contribuições da relação afetiva para o processo de aprendizagem, compreendendo assim como acontece o favorecimento das relações socioafetivas no processo de desenvolvimento da criança. Ferreira e Acioly-Régnier (2010) utilizam o seguinte argumento de Izabel Galvão:

“[...] uma pedagogia inspirada na psicogenética walloniana não considera o desenvolvimento intelectual como a meta máxima e exclusiva da educação. Considera-a, ao contrário, meio para a meta maior do desenvolvimento da pessoa, afinal, a inteligência tem status de parte no todo constituído pela pessoa. “

Através do afeto, segundo Mello e Rubio (2013), “o aluno obtém todas as condições necessárias para se sentir seguro e protegido”. Assim, para que tenha um desenvolvimento saudável e adequado dentro da escola é necessário

estabelecer relações positivas, para se atingir os objetivos educativos. Esses autores acreditam que a criança que é tratada com afeto pode tornar-se em um ser humano capaz de enfrentar os problemas da vida e tem maior possibilidade de ser uma pessoa mais solidária.

O papel do educador e o afeto

A escola é a primeira etapa da socialização infantil fora do seio familiar. É onde as crianças terão o primeiro contato com o meio externo, com diferentes culturas, diferentes formas de mundo, e isso exigirá um cuidado maior para que ela se sinta segura no ambiente escolar. O papel do educador torna-se necessário para intermediar esse contato e ajudar no processo de maturação da criança para o meio, a fim de realizar os necessários acolhimentos de recebimento da criança para esse rompimento com o universo familiar e a chegada dessa nova experiência. É importante que o professor tenha compreensão de que essas crianças chegam à escola de diversas formas, com situações e realidades distintas, por isso o papel da empatia se torna fundamental. Será preciso lidar com a baixa estima, tristeza, dificuldade de entendimento de alguns, bem como uma melhor capacidade de outros devido a sua base familiar. Por isso, cabe ao professor passar aos alunos uma paciência, dedicação, responsabilidade afetiva e vontade de ajudar, atuando com atitude democrática e acolhedora para mediar essas novas experiências e fazer com que os alunos se sintam acolhidos e percebam que o professor tem um carinho para com ele. Krueger cita Marly Santos Mutschele para explicar esse fato da seguinte forma:

A criança, segundo Marly Santos Mutschele, ao entrar na escola pela primeira vez, precisa ser muito bem recebida, porque nessa ocasião dá-se um rompimento de sua vida familiar para iniciar-se uma nova experiência, e esta deverá ser agradável, para que haja um reforço da situação.

A interrelação da professora com o grupo de alunos e com cada um em particular é constante, dá-se o tempo todo, e é em função dessa proximidade afetiva que se dá a interação com os objetos e a construção de um conhecimento altamente envolvente. O professor assume papel central nessa relação de interação com o meio da criança e torna-se figura principal no

aspecto do relacionamento com os alunos. Para lidar com crianças na Educação Infantil, segundo Amorim e Navarro (2012), o educador precisa ser sensível às suas emoções, estar apto para lidar com situações que exijam paciência, compreensão e técnica, tendo capacidade para lidar com imprevistos que requerem flexibilidade e criatividade, além disso, deve usar sempre o conhecimento e a sociabilidade ligada aos aspectos afetivos, para o bem do aluno e tranquilidade dos pais. O professor que atua na Educação Infantil deve ter uma preocupação sobre como lidar com essa faixa etária no dia a dia, pois trata-se de alunos iniciantes no convívio escolar, e nesse nível de ensino é propício o surgimento de situações diferentes e inesperadas em relação às demais fases escolares. A Educação Infantil exige e requer dos profissionais desta área uma integração dos serviços para as crianças de forma afetiva.

O amor e o afeto tornam-se a solução para a educação através da valorização do aluno como sujeito da educação. Se não existir os aspectos afetivos na relação educador-educando, corre-se o risco de estar focando somente na construção do conhecimento, deixando de lado o trabalho da constituição do ser humano, que envolve valores e o próprio caráter necessário para o desenvolvimento integral da criança. O afeto do professor e a sua sensibilidade irão influenciar na maneira de agir de seus alunos, pois quando a criança nota que o professor gosta dela, e que esse educador apresenta certas qualidades como paciência, dedicação, vontade de ajudar e atitudes democráticas, a aprendizagem torna-se mais facilitada.

Cada criança reage de uma forma diferente a esses contextos, por isso é fundamental que o docente faça uma gestão de turma, conhecendo individualmente seus alunos, tendo como prática pedagógica conhecer seus discentes, procurando compreender o que está se passando com eles, tentando achar uma boa solução para contribuir com esse desenvolvimento. Essa prática pode ocorrer tanto na sala de aula quanto nos corredores, nos intervalos, durante atividades ao ar livre e em diversos momentos de maior contato entre professor e aluno, buscando assim o suporte do conhecimento afetivo. É importante também que o professor realize essa gestão de turma para manter a afetividade equilibrada. Deve-se observar a individualidade e eventuais necessidades maiores de cada um, porém o professor deve manter um tratamento o mais igual possível perante a turma, para que cada aluno ali não

se sinta mais ou menos querido, principalmente evitando realizar comparações entre elas. Essa função torna-se necessária para que a criança se sinta abraçada e em condições iguais perante o grupo, não tendo predileções entre elas, isso contribui para o desenvolvimento afetivo sadio entre os pares durante as aulas, jogos e brincadeiras que ocorrem e são tão importantes entre si.

Para Wallon, devido aos diversos âmbitos familiares que cada aluno vive, é natural que isso se reflita em alguns comportamentos da criança. Quando se é tratada com mais carinho, resulta em um maior bem-estar emocional. Por isso, o professor deve estar atento a eventuais explosões de raiva da criança, manter um diálogo, ter um poder de observação e compreensão do que esteja acontecendo. É necessário ter em mente que a afetividade não se limita só a carinho físico. Muitas vezes se dá em forma de elogios superficiais, ouvir o aluno, dar importância às suas ideias. Mello e Rubio (2013) afirmam que é importante destacar essa forma de afetividade pois muitas vezes não se percebe que esses pequenos gestos e palavras são maneiras de comunicação afetiva.

Amorim e Navarro (2012) dizem que o professor que trabalha com crianças na educação infantil precisa ter uma competência polivalente. Ele irá trabalhar com assuntos que abordarão desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos de diversas áreas, portanto terá que ter embasamentos teóricos também diversos. Dessa forma, se faz necessária uma formação qualificada e ampla desse profissional, de maneira que consiga refletir sobre sua prática e procure estar em constante aperfeiçoamento.

A influência afetiva da família na educação escolar

A família é o primeiro grupo de convivência pessoal e é sem dúvida exemplo para as crianças e para a vida. Independentemente de sua estrutura, é um modelo para a criança, que aprende conforme o meio social em que está, absorve o que vê e entende como algo importante para sua formação. A sua educação, portanto, inicia-se com a família, e depois passa para o ambiente escolar.

Na perspectiva de Amorim e Navarro (2012), a família tem a função de preparar o emocional da criança, principalmente nos primeiros anos escolares, pois o

meio familiar em que a criança está inserida é o seu primeiro ambiente de aprendizagem. Para esses autores, a função da família está vinculada aos cuidados e proteção da criança, em dar suporte e ajudá-las no processo de escolarização, para que possam ser alunos capazes de estabelecer vínculos afetivos que favoreçam para a construção do ser humano.

O modo como a família se relaciona com a criança pode influenciar no desempenho deste na escola. Sousa (2018) explica da seguinte forma:

Pais autoritários que não sabem dialogar com seus filhos, só sabem dar ordens, podem causar prejuízo no desenvolvimento da criança. São pais que dão pouco afeto, onde não existe diálogo; e o filho não participa de decisões importantes que por vezes está incluído nesta decisão, a criança neste caso é passiva. São pais que impõe muitas regras e limites, deixando a criança sufocada, pois não pode desobedecer e nem questionar o que é colocado pelo pai. Os filhos desses pais tendem a ter um desempenho escolar razoável, poucos problemas de comportamento, mas são crianças submissas, com baixa autoestima, estressadas e ansiosas.

O oposto desse tipo de pai também pode prejudicar no desempenho da criança: O pai permissivo também gera problemas na relação familiar. É aquele que permite que o filho faça tudo, pode tudo. O afeto é dado sem medida não participa com efetivação das escolhas do filho, sempre dizendo sim para tudo. É um lar onde os filhos desconhecem limites e regras. Os pais que educam os filhos com permissividade estão contribuindo para um baixo desempenho escolar, são crianças que terão problemas de aprendizagem e de socialização. (Sousa, 2018)

Há também o pai negligente, que não presta atenção ao interesse dos filhos, não valoriza o diálogo, não olha no olho do filho. Não existe afeto e nem participação, e conseqüentemente há falta de regras e limites. De acordo com Sousa (2018), o filho terá tendência a comportamentos antissociais, os estudos são afetados, será propenso à depressão, pessimismo e estresse.

As crianças sentem e necessitam do amor dos pais e das pessoas que a cercam para viver melhor. Para Sousa (2018), a participação dos pais na vida do filho o deixará mais seguro e animado. Pais participativos demonstram ao filho afeto, interesse pelo que faz; estabelecem regras e limites, o respeito é entendido, e a criança sente-se valorizada, amada e tem prazer em viver, tornando-se uma

criança comunicativa que gosta de fazer amizades. O mais importante no relacionamento familiar, para essa autora, é saber dosar e conversar, pois quando há liberdade de expressão no lar, tudo flui com tranquilidade e paz. Uma criança feliz, sabe o que são regras e limites e aceita naturalmente.

A educação dos filhos requer dos pais grandes responsabilidades, para isto é necessário que façam uma introspecção em relação à sua pessoa, procurar conhecer a si para depois conhecer o outro, fazer análise dos sentimentos e controlar as emoções, é necessário. (Sousa, 2018)

É necessário que a família esteja sempre junta, não importa qual seja a situação. O grande diferencial na relação familiar é o vínculo afetivo. Este une a família na alegria, na tristeza, no amor e nas frustrações. A criança que cresce em um lar afetivo, onde foi ensinada à mesma a diferença entre afetividade e permissividade, na concepção de Sousa (2018), desenvolverá uma identidade mais saudável, conseguirá adaptar-se as diversas crises, principalmente as frustrações, sabendo lidar com elas até que esteja pronto para realizar seus desejos. Como justificativa, Sousa (2018) faz uso do seguinte argumento de Chapman e Campbell:

“O desenvolvimento emocional pode provocar uma tremenda diferença no processo de aprendizagem e rapidez de compreensão de uma criança, e esta é uma área em que os pais mais podem ajudar.”

Toda instituição educacional precisa e depende da participação da família. É preciso se conscientizar de que a escola é uma instituição afetiva e que complementa a família. Os benefícios que o diálogo entre ambas as partes traz para a vida acadêmica dos filhos são importantes. De acordo com Amorim e Navarro (2012):

“A família e o professor, como educadores que são, devem compreender que possuem uma missão, que é construir um ser humano, e isso somente acontecerá pela obra do amor e da afetividade, que será responsável por fazer nascer um verdadeiro ser humano, em um mundo, onde a agressividade é absolutamente assustadora e a solução está somente no afeto.”

Na concepção de Sousa (2018), o diálogo entre escola e família não se pode acabar, pois são duas instituições educativas de maior importância. Para ela, é importante que a escola envolva mais os pais em seus eventos e programações

escolares para que fortaleça o vínculo positivo entre as partes:

É essencial que os pais e a escola trabalhem de forma que integrem os educandos nas diversas atividades do dia a dia na escola e em casa, mostrando os desafios e a força de vontade para enfrentá-los; estimulando-os e confiando no progresso que terão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificamos os papéis do professor, dos alunos e das famílias na Educação Infantil, destacando as relações de interações e socialização infantil. Como as situações e realidade são distintas, o papel da empatia se torna fundamental e a afetividade assume importante papel para o desenvolvimento e a compreensão da vida escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Márcia Camila Souza de; NAVARRO, Elaine Cristina. **Afetividade na Educação Infantil. Interdisciplinar: Revista Eletronica da Univar (2012) nº 7 p. 1-7**

COLL, César, et al. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. v.1. Disponível em: Minha Biblioteca, (2nd edição). Grupo A, 2016. Disponível em <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536307763/pageid/54>.

DANTAS, Heloysa. **A infância da razão: uma introdução a psicologia da inteligência de Henri Wallon**. São Paulo: Manole, 1990.

_____. **Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. Temas em Psicologia**. São Paulo: Summus, 1993, v. 3.

DE LA TAILLE, Yves, KOHL DE OLIVEIRA, Marta, DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigotski, Wallon. Teorias Psicogenéticas em discussão**. Summus Editorial:

28 Edição (2019). Disponível em
<https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/177927/epub/0>

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação.** *Educar, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010. Editora UFPR* Disponível em
 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 21 abr. 2021.
 <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000100003>>

GÜNTHER, H. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?** 2006. Artigo. Disponível em:
 file:///C:/Users/Leo/Desktop/Pesquisa%20Qualitativa%20versus%20Pesquisa%20Quantitativa%20esta%20%C3%A9%20a%20quest%C3%A3o.pdf. Acesso em: 12/04/2022.

KRUEGER, Magrit Froehlich. **A Relevância da afetividade na Educação Infantil.** *Instituto Catarinense de Pós-Graduação – www.icpg.com.br.* Disponível em:
 <http://nuted.ufrgs.br/oa/pi/html/afetiv_edinf.pdf>

MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R. (Orgs.) **Henri Wallon. Psicologia e Educação.** São Paulo: Loyola, 2000.
 _____. **Constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon.** São Paulo: Loyola, 2004.

MELLO, Tágides; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil.** *Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 4 – no 1 – 2013*

PARREIRAS, M. N. **Afetividade na Educação Infantil: Algumas Reflexões.** 2014. 17 p. *Dissertação (Centro de Educação Física e Desportos) — Universidade Federal do Espírito Santo.* Disponível em:

<https://cefd.ufes.br/sites/cefd.ufes.br/files/field/anexo/mariana_netto_-_afetividade_na_educacao_infantil_algumas_reflexoes.pdf> . Acesso em: 19/04/2021.

RIBEIRO, Mônica Cintrão França. **Psicologia sociointeracionista**. Rodnei Pereira. – São Paulo: Editora Sol, 2020.

SOUSA, Léa Barbosa de. **A influência da afetividade na aprendizagem significativa: uma abordagem na educação infantil**. *Afluente*, UFMA/Campus III, v.3, n. 7, p. 77-93, jan./abr. 2018 ISSN 2525-3441

WALLON, Henri. **Coleção Grandes Educadores**. Brasil: Editora Paulus, s.d. WALLON, H. **L'évolution psychologique de l'enfant**. Paris: A. Colin, 1941.

_____. **De l'acte à la pensée**. Paris: Flammarion, 1942.

_____. **Les origines de la pensée chez l'enfant**. Paris: PUF, 1945

_____. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1988

NEUROPSICOPEDAGOGIA E ACESSIBILIDADE

DILMA COSTA ROZANTE

Resumo

Este artigo discute a importância da acessibilidade na educação inclusiva, destacando a neuropsicopedagogia como um campo essencial para entender e atender as necessidades de aprendizagem de todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência. A pesquisa explora como a acessibilidade vai além das adaptações físicas, abrangendo aspectos comunicacionais, pedagógicos e tecnológicos. Além disso, aborda os desafios enfrentados na implementação de práticas inclusivas nas escolas, incluindo a formação de educadores e a resistência a mudanças. Por fim, analisa as políticas públicas que sustentam a inclusão educacional, enfatizando a necessidade de um compromisso coletivo para garantir que todos os estudantes possam participar ativamente do processo educativo.

Palavras-chave: acessibilidade, educação inclusiva, neuropsicopedagogia, políticas públicas, diversidade.

Introdução

A educação inclusiva é um tema de crescente relevância no cenário atual, refletindo uma mudança de paradigma nas abordagens pedagógicas e nas políticas públicas. No coração dessa transformação está a neuropsicopedagogia, um campo interdisciplinar que busca compreender os processos de aprendizagem e as dificuldades que alguns alunos enfrentam, especialmente aqueles que apresentam necessidades especiais. O conceito de inclusão educacional vai além da mera presença física de estudantes com deficiência em ambientes escolares; trata-se de criar condições que permitam a todos os alunos, independentemente de suas características, acessar, participar e progredir no processo educacional.

A acessibilidade é um dos pilares fundamentais dessa proposta. Ela não se limita a adaptações físicas nos espaços escolares, mas abrange também a acessibilidade comunicacional, pedagógica e digital. Em uma sociedade que busca cada vez mais a equidade e a justiça social, a educação inclusiva se torna um reflexo do compromisso com a diversidade e o respeito às diferenças. Ao garantir que todos os alunos possam desfrutar do direito à educação, estamos contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e preparados para atuar em uma sociedade plural.

O avanço das tecnologias digitais também desempenha um papel crucial nesse contexto. As ferramentas tecnológicas têm o potencial de transformar a experiência de aprendizagem, proporcionando recursos adaptados que atendem às necessidades de cada estudante. No entanto, a implementação de tais tecnologias deve ser feita com cuidado e planejamento, garantindo que realmente promovam a inclusão e não criem novas barreiras. A educação, portanto, deve se adaptar às novas realidades e aproveitar as oportunidades que surgem com os avanços tecnológicos, sempre com o foco na acessibilidade e na participação plena de todos os alunos.

Ainda assim, a inclusão educacional enfrenta desafios significativos. A falta de formação adequada para educadores e a resistência a mudanças nas práticas pedagógicas são obstáculos que precisam ser superados. É essencial que as instituições de ensino invistam na formação contínua de seus profissionais, proporcionando-lhes as ferramentas e conhecimentos necessários para lidar com a diversidade em sala de aula. Além disso, a sensibilização sobre a importância da inclusão e da acessibilidade deve ser uma prioridade nas políticas educacionais, envolvendo não apenas educadores, mas também gestores, alunos e a comunidade em geral.

Dessa forma, a discussão sobre neuropsicopedagogia e acessibilidade na educação se apresenta como um campo fértil para a reflexão e a ação. A busca por uma educação inclusiva não é apenas uma questão de conformidade legal; é um compromisso ético e social com a dignidade humana e a valorização da diversidade. Promover a inclusão e a acessibilidade na educação é fundamental para que todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial pleno e participar ativamente da sociedade. Neste contexto, o presente trabalho se propõe a explorar a importância da acessibilidade na educação, as estruturas

e recursos acessíveis disponíveis, bem como as políticas públicas que sustentam a inclusão. Ao abordar essas questões, pretendemos contribuir para a construção de uma educação mais justa e igualitária, que respeite e celebre as diferenças, promovendo uma verdadeira transformação social.

Importância da Acessibilidade na Educação

A acessibilidade na educação é um tema de suma importância na contemporaneidade, refletindo um compromisso social e ético com a inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais. A inclusão educacional busca promover um ambiente onde cada indivíduo tenha a oportunidade de aprender e desenvolver seu potencial. Nesse contexto, a acessibilidade vai além da simples adaptação de espaços físicos; envolve a criação de currículos, metodologias e avaliações que atendam à diversidade dos alunos, garantindo assim que todos possam participar ativamente do processo educacional (SOUZA; NASCIMENTO, 2020).

A legislação brasileira tem avançado significativamente no que tange à acessibilidade, destacando-se a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que estabelece que a educação é um direito de todos, incluindo as pessoas com deficiência, e que deve ser oferecida em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015). Essa lei reforça a necessidade de ambientes educacionais acessíveis, que permitam a inclusão efetiva e a promoção de uma cultura de respeito e valorização da diversidade. Além disso, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, também enfatiza a importância da formação de profissionais capacitados para lidar com a diversidade e promover práticas inclusivas (BRASIL, 2001).

A acessibilidade educacional também envolve aspectos tecnológicos. Com o avanço das tecnologias digitais, surgem novas possibilidades de acesso ao conhecimento, permitindo que alunos com diferentes necessidades possam utilizar recursos adaptados para seu aprendizado. Por exemplo, o uso de softwares de leitura para deficientes visuais ou a disponibilização de materiais em formatos acessíveis, como o Braille e o áudio, são estratégias que favorecem a inclusão. De acordo com Almeida e Costa (2019), a tecnologia pode ser uma

aliada na superação das barreiras físicas e atitudinais, promovendo uma educação mais equitativa e democrática.

Ainda assim, a implementação de práticas acessíveis enfrenta desafios significativos. Muitos educadores não estão suficientemente preparados para trabalhar com a diversidade em sala de aula, o que pode resultar em práticas pedagógicas excludentes. É essencial que as instituições de ensino invistam na formação contínua de professores, proporcionando-lhes ferramentas e conhecimentos necessários para que possam atender às necessidades específicas de cada aluno (MOURA; OLIVEIRA, 2021). A formação deve abordar não apenas as técnicas e metodologias inclusivas, mas também a sensibilização para a importância da diversidade e da empatia no ambiente educacional.

Ademais, a acessibilidade na educação é um fator que impacta diretamente na autoestima e na motivação dos alunos. Estudantes que se sentem incluídos e respeitados tendem a ter um desempenho acadêmico melhor e a desenvolver habilidades sociais mais robustas. De acordo com Silva e Ribeiro (2022), a percepção de pertencimento e a valorização da diversidade dentro do ambiente escolar contribuem para a construção de uma identidade positiva, fundamental para o desenvolvimento integral do aluno. Nesse sentido, a acessibilidade não deve ser vista apenas como uma obrigação legal, mas como um elemento essencial para a promoção de um ambiente de aprendizado enriquecedor e transformador.

Portanto, a importância da acessibilidade na educação é inegável e deve ser considerada uma prioridade nas políticas públicas e nas práticas educativas. O compromisso com a inclusão e a diversidade é um reflexo de uma sociedade que valoriza e respeita as diferenças, reconhecendo que a educação deve ser um direito garantido a todos, independentemente de suas condições. Assim, promover a acessibilidade na educação é uma responsabilidade coletiva, que requer a atuação conjunta de gestores, educadores, alunos e da sociedade em geral para que possamos construir um futuro mais justo e igualitário (SANTOS, 2020).

Estruturas e Recursos Acessíveis

As estruturas e recursos acessíveis desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão social e na garantia de direitos para pessoas com deficiência. A acessibilidade, compreendida como a possibilidade de utilização de espaços, serviços e informações por todos os indivíduos, é um princípio que deve nortear a construção e a adaptação de ambientes físicos e virtuais, visando atender às necessidades de todos os cidadãos, especialmente aqueles que enfrentam barreiras arquitetônicas, comunicacionais ou tecnológicas. O conceito de acessibilidade abrange uma variedade de aspectos, incluindo a adaptação de prédios, a disponibilização de materiais e a implementação de tecnologias assistivas que possibilitam a participação plena de todos os indivíduos na sociedade (BRASIL, 2015).

No que se refere às estruturas físicas, a legislação brasileira estabelece diretrizes claras para garantir que os espaços sejam acessíveis a todos. A Norma Brasileira de Acessibilidade (NBR 9050) fornece um conjunto de critérios técnicos que orientam a construção e a adaptação de edificações, garantindo que as pessoas com deficiência possam utilizar as instalações de maneira segura e confortável. Isso inclui, por exemplo, a necessidade de rampas, sinalização adequada, banheiros adaptados e áreas de circulação que permitam a mobilidade de cadeirantes e pessoas com mobilidade reduzida (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2015). Além disso, a acessibilidade também deve ser considerada em ambientes públicos, como escolas, hospitais e transportes, de modo que todos tenham acesso a serviços essenciais sem enfrentar obstáculos.

Os recursos acessíveis, por sua vez, são ferramentas fundamentais para a inclusão e o aprendizado, especialmente no contexto educacional. O uso de tecnologias assistivas, como softwares de leitura, dispositivos de ampliação e materiais em formatos acessíveis, permite que alunos com diferentes tipos de deficiência possam acessar o conteúdo curricular de forma equivalente aos demais estudantes. Segundo Lopes e Almeida (2018), a integração de tecnologias assistivas no ambiente escolar contribui significativamente para a melhoria do desempenho acadêmico de alunos com deficiência, além de promover sua autonomia e independência. É essencial que as instituições de ensino invistam na formação de professores para que saibam utilizar esses

recursos de maneira adequada e eficaz, criando um ambiente de aprendizagem verdadeiramente inclusivo.

Outra vertente importante a ser considerada é a acessibilidade digital. Com o crescente uso da tecnologia na educação e na comunicação, garantir que websites, plataformas de aprendizado online e aplicativos sejam acessíveis é fundamental para que todas as pessoas possam usufruir de informações e serviços disponíveis na internet. A acessibilidade digital abrange a utilização de design inclusivo e práticas de desenvolvimento que permitam que pessoas com deficiência visual, auditiva ou motora interajam com conteúdos digitais de maneira eficiente. De acordo com a W3C (World Wide Web Consortium), a implementação das Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web (WCAG) é uma estratégia essencial para assegurar que o ambiente digital seja acessível, promovendo a inclusão e a igualdade de oportunidades (WORLD WIDE WEB CONSORTIUM, 2018).

Além disso, a promoção de ambientes de trabalho acessíveis é crucial para garantir a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. O conceito de "design para todos" propõe que os ambientes sejam planejados desde o início para atender à diversidade de usuários, evitando a necessidade de adaptações posteriores que podem ser caras e ineficazes. A inclusão de rampas, mesas ajustáveis, sinalização adequada e equipamentos adaptados são algumas das medidas que podem ser adotadas para criar um ambiente laboral acessível e inclusivo. Conforme apontado por Pires e Silva (2020), ambientes de trabalho que consideram a acessibilidade não apenas cumprem com a legislação, mas também criam um clima organizacional positivo e produtivo, refletindo o valor da diversidade e da inclusão.

A implementação de estruturas e recursos acessíveis também é um fator determinante para a promoção da cidadania plena e da participação social de pessoas com deficiência. A acessibilidade não deve ser vista apenas como uma exigência legal, mas como um compromisso ético com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O respeito à diversidade e a garantia de direitos são pilares que sustentam a convivência harmoniosa entre todos os cidadãos, e a acessibilidade é uma das chaves para alcançar essa meta. De acordo com Santos e Oliveira (2021), a efetivação da acessibilidade em

diferentes esferas sociais é um indicativo de progresso e civilidade, refletindo a capacidade da sociedade de reconhecer e valorizar as diferenças.

Portanto, ao se discutir estruturas e recursos acessíveis, é fundamental reconhecer que o objetivo não é apenas atender às exigências legais, mas criar um ambiente que valorize e promova a dignidade humana, a equidade e a inclusão. Essa perspectiva implica um comprometimento coletivo de todos os setores da sociedade, desde o governo e as instituições de ensino até o setor privado e a comunidade em geral, para que a acessibilidade se torne uma realidade e não apenas um ideal. A efetivação de políticas públicas e a conscientização sobre a importância da acessibilidade são passos cruciais para que possamos construir um futuro onde todos, independentemente de suas limitações, possam exercer plenamente seus direitos e participar ativamente da vida social e cultural (BRASIL, 2015).

Políticas Públicas e Inclusão

As políticas públicas desempenham um papel crucial na promoção da inclusão social, uma vez que são instrumentos que visam garantir direitos e oportunidades a todos os cidadãos, especialmente aqueles que pertencem a grupos historicamente marginalizados. A inclusão é um princípio fundamental que busca assegurar a participação plena de todas as pessoas na vida social, econômica, política e cultural, respeitando e valorizando a diversidade. No contexto brasileiro, as políticas públicas têm avançado no sentido de criar mecanismos que promovam a igualdade de oportunidades, especialmente para pessoas com deficiência, minorias étnicas, mulheres e populações em situação de vulnerabilidade (SILVA; OLIVEIRA, 2021). As políticas de inclusão devem ser construídas de forma participativa, envolvendo a sociedade civil, os órgãos governamentais e as instituições educacionais, para que possam atender às necessidades reais dos grupos que se pretende incluir.

A Constituição Federal de 1988 é um marco importante na história das políticas públicas brasileiras, pois introduziu princípios fundamentais que garantem a igualdade de direitos e a dignidade humana. O artigo 3º, por exemplo, estabelece como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, além da promoção do bem de todos, sem

qualquer forma de discriminação. Esses princípios foram concretizados em diversas legislações, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que visa assegurar a acessibilidade e a participação das pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida, incluindo educação, saúde e trabalho (BRASIL, 2015). As políticas públicas, portanto, devem se orientar por esses preceitos constitucionais, buscando eliminar as barreiras que dificultam a inclusão e promovendo condições adequadas para a plena cidadania.

A educação é um dos principais campos em que as políticas públicas de inclusão têm sido implementadas. A inclusão educacional, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), estabelece que a educação deve ser oferecida de forma a respeitar a diversidade e as particularidades dos alunos. A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 reforça essa diretriz ao estabelecer as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que orientam a criação de condições para que alunos com deficiência possam frequentar escolas regulares, com apoio de profissionais capacitados e recursos adequados (BRASIL, 2001). No entanto, apesar dos avanços legais, a implementação efetiva dessas políticas enfrenta desafios significativos, como a falta de formação continuada para os professores e a resistência de algumas instituições em promover práticas inclusivas. A formação de educadores para o atendimento à diversidade é essencial para que a inclusão na educação ocorra de forma efetiva, garantindo que todos os alunos tenham acesso a um ensino de qualidade.

No campo do trabalho, as políticas públicas de inclusão buscam promover a igualdade de oportunidades e o acesso a empregos para pessoas com deficiência e outros grupos marginalizados. A Lei de Cotas (Lei nº 8.213/1991) estabelece que empresas com mais de 100 funcionários devem reservar uma porcentagem de suas vagas para pessoas com deficiência, visando promover a inclusão no mercado de trabalho. No entanto, a efetividade dessa política depende de uma série de fatores, como a conscientização das empresas sobre a importância da diversidade no ambiente de trabalho e a promoção de condições adequadas para a inclusão de funcionários com deficiência (MARTINS; SILVA, 2020). As políticas de emprego devem ser acompanhadas por programas de capacitação e formação profissional, que preparem essas

peessoas para o mercado de trabalho, além de garantir um ambiente inclusivo que respeite suas necessidades.

As políticas públicas de saúde também são um componente crucial da inclusão social, especialmente para populações vulneráveis. A Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência, instituída pelo Ministério da Saúde, visa garantir o acesso a serviços de saúde de qualidade para pessoas com deficiência, promovendo a integralidade do cuidado e a atenção às especificidades desse grupo. Isso inclui a oferta de serviços de reabilitação, acompanhamento psicológico e acesso a medicamentos e tratamentos adequados (BRASIL, 2018). A saúde é um direito fundamental, e as políticas que promovem a inclusão nesse campo são essenciais para garantir que todas as pessoas tenham acesso aos cuidados necessários para uma vida digna.

Entretanto, a construção de políticas públicas eficazes para a inclusão exige um esforço contínuo e uma avaliação constante de suas práticas e resultados. É fundamental que as políticas sejam baseadas em evidências e em dados concretos, que permitam entender as necessidades dos diferentes grupos sociais e avaliar o impacto das ações implementadas. A participação da sociedade civil no processo de formulação e monitoramento dessas políticas é essencial, uma vez que os indivíduos que pertencem a grupos marginalizados são os mais qualificados para identificar suas próprias necessidades e contribuir para a elaboração de soluções eficazes (COSTA; SOUZA, 2019). Além disso, a articulação entre diferentes esferas do governo e a criação de redes intersetoriais de colaboração são fundamentais para garantir uma abordagem integrada e eficaz para a inclusão.

Assim, as políticas públicas e a inclusão são indissociáveis em um contexto que busca a justiça social e a promoção da cidadania. É necessário que haja um compromisso coletivo de todos os setores da sociedade para a construção de um país mais inclusivo, onde cada pessoa, independentemente de suas condições, possa exercer plenamente seus direitos e participar ativamente da vida social. A efetivação da inclusão exige a superação de preconceitos e estigmas, bem como a criação de um ambiente que respeite e valorize a diversidade, refletindo a riqueza das diferenças que compõem a sociedade brasileira (SILVA; OLIVEIRA, 2021).

Considerações finais

A discussão sobre neuropsicopedagogia e acessibilidade revela-se crucial no cenário educacional contemporâneo, onde a inclusão deve ser um princípio norteador das práticas pedagógicas. A acessibilidade, em seus múltiplos aspectos—físicos, tecnológicos e comunicacionais—não é apenas uma exigência legal, mas uma necessidade ética e social. Este compromisso com a inclusão permite que todos os estudantes, independentemente de suas condições, possam ter acesso pleno à educação, promovendo um ambiente de aprendizado enriquecedor e transformador.

Um dos principais pontos a se destacar é que a implementação de práticas acessíveis requer um esforço conjunto de toda a sociedade. Educadores, gestores, alunos e a comunidade em geral devem estar engajados nessa missão, reconhecendo a diversidade como um valor a ser celebrado e respeitado. A formação contínua de professores é um elemento vital nesse processo, pois muitos ainda não estão preparados para atender às variadas necessidades dos alunos. É imperativo que as instituições de ensino ofereçam treinamento adequado, abordando não apenas técnicas pedagógicas inclusivas, mas também cultivando uma cultura de empatia e respeito à diversidade.

As tecnologias assistivas surgem como aliadas fundamentais na promoção da inclusão educacional. Ao proporcionar ferramentas adaptadas, como softwares de leitura e recursos em formatos acessíveis, a educação torna-se mais equitativa. No entanto, é necessário que essas tecnologias sejam implementadas de maneira estratégica e integrada ao currículo, garantindo que todos os alunos possam se beneficiar de maneira igualitária. Assim, a acessibilidade digital também merece destaque, pois com o avanço da tecnologia, o acesso à informação e ao aprendizado se torna cada vez mais mediado por plataformas digitais. A adesão às diretrizes de acessibilidade web deve ser uma prioridade para que o ambiente digital não seja mais uma barreira para os estudantes com deficiência.

Além disso, é importante considerar a acessibilidade como um fator que impacta diretamente a autoestima e a motivação dos alunos. A sensação de pertencimento e a valorização da diversidade dentro da escola contribuem significativamente para o desenvolvimento integral dos estudantes,

proporcionando-lhes as condições necessárias para prosperar tanto acadêmica quanto socialmente. Portanto, a inclusão educacional deve ser entendida como uma estratégia fundamental para a formação de cidadãos críticos e atuantes, capazes de se inserir de forma plena na sociedade.

As políticas públicas desempenham um papel essencial na construção de um ambiente educativo acessível e inclusivo. As legislações vigentes, como a Lei Brasileira de Inclusão e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, demonstram um avanço significativo em direção à promoção da igualdade de oportunidades. Contudo, a efetivação dessas políticas ainda enfrenta desafios, como a resistência institucional e a falta de formação adequada dos educadores. Para que haja um verdadeiro progresso, é necessário um compromisso coletivo que transcenda a mera adoção de normas legais, avançando para a criação de uma cultura inclusiva que permeie todos os aspectos da educação e da sociedade.

Em síntese, a neuropsicopedagogia e a acessibilidade caminham lado a lado na busca por uma educação de qualidade para todos. A valorização da diversidade, a promoção da acessibilidade e a formação contínua de educadores são pilares essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, é fundamental que a inclusão não seja vista como uma obrigação, mas como uma oportunidade de enriquecer o ambiente educativo e social. O futuro da educação depende de nossa capacidade de acolher e valorizar as diferenças, reconhecendo que cada aluno traz consigo uma história e um potencial únicos que devem ser respeitados e desenvolvidos.

Referências

ALMEIDA, J.; COSTA, R. O impacto da tecnologia na educação inclusiva: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação Inclusiva*, v. 5, n. 2, p. 159-175, 2019.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 1º de julho de 2001. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2001.

BRASIL. Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2018.

COSTA, M.; SOUZA, T. Políticas públicas e cidadania: a inclusão como um direito. *Revista de Políticas Públicas*, v. 18, n. 2, p. 123-140, 2019.

MARTINS, R.; SILVA, J. Inclusão no mercado de trabalho: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Emprego e Trabalho*, v. 12, n. 3, p. 201-220, 2020.

MOURA, A.; OLIVEIRA, L. Formação de professores para a inclusão: desafios e possibilidades. *Educação e Inclusão*, v. 9, n. 3, p. 221-238, 2021.

Pires, L.; SILVA, R. A importância da acessibilidade no ambiente de trabalho. *Revista de Administração e Inovação*, v. 17, n. 2, p. 129-145, 2020.

SANTOS, F.; OLIVEIRA, L. Acessibilidade e inclusão: um desafio social. *Revista de Estudos Interdisciplinares em Educação*, v. 5, n. 3, p. 220-235, 2021.

SILVA, L.; OLIVEIRA, A. Políticas públicas e inclusão social: um estudo sobre a eficácia das ações governamentais. *Revista de Estudos Sociais*, v. 14, n. 1, p. 45-62, 2021.

SOUZA, L.; NASCIMENTO, R. A inclusão educacional e seus desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, n. 79, p. 45-60, 2020.

WORLD WIDE WEB CONSORTIUM. Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1. W3C, 2018. Disponível em: <https://www.w3.org/TR/WCAG21/>. Acesso em: 19 out. 2024.

A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

FABIANO DA SILVA PINTO⁶

RESUMO

O processo de aprendizagem do indivíduo ocorre através das suas interações sociais e de suas internalizações, que só ocorrem quando a aprendizagem faz sentido ao indivíduo adquirindo um significado próprio. Essas experiências transformam o indivíduo quando ela adquire um significado.

Palavras-chave: Educação não formal; Aprendizagem; Escola.

Antes de iniciarmos o assunto educação não formal, faz-se necessário definir os conceitos de educação formal, não formal e informal.

Segundo Pinto (2010, p.18), a educação é classificada em: “educação formal – estabelecida através do sistema de ensino; educação não formal – processos de formação que acontecem fora do sistema de ensino; educação informal – estabelecida em seu processo de socialização”.

A educação formal é desenvolvida nas escolas através de uma linha educacional centralizada num currículo determinado com conteúdos previamente demarcados e com organizações através de idade, áreas do conhecimento, atividades curriculares, entre outras, sendo orientadas e fiscalizadas pelo Ministério da Educação (MEC) com objetivo amplo a socialização do indivíduo na sociedade.

Para Giro (2008), a educação informal é definida como aquela em que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização com sua família, em seu bairro, no clube, na igreja e está carregada de valores e culturas próprias de

⁶ Fabiano da Silva Pinto é formado desde 2003 em Publicidade e Propaganda pela Universidade Metodista de São Paulo, e formado desde 2010 em Pedagogia pelo Centro Universitário Anhanguera de Santo André. Trabalha desde 2007 no CESA (Centro Educacional de Santo André)

pertencimento e sentimentos num processo assistemático, ou seja, não segue um sistema.

Já a educação não formal é compreendida como aquela que aprendemos durante toda a vida, através das experiências e ações coletivas com a participação optativa e com interferências das vivências históricas de cada participante possibilitando a criação de novos conhecimentos.

O início da educação não formal no Brasil foi marcado por cursos de extensão da educação formal, porém após os anos 90, com as mudanças sociais, políticas e culturais iniciadas no país, ampliaram-se os programas de educação para complementar a educação formal (escola pública), que se encontrava em crise para descobrir seu novo papel e sua função na sociedade.

A educação não formal tem como aliada a possibilidade de seu espaço físico ser variado, como escolas, organizações não governamentais, associações de bairros, clubes entre outros.

Em seus estudos, Gohn (2009, p.31-32) reflete sobre a realidade e a dificuldade de pesquisa sobre a educação não formal.

A educação não-formal é uma área carente de pesquisa científica. Com raras exceções, o que predomina é o levantamento sistemático de dados para subsidiar projetos e relatórios, feitos usualmente por ONGs, visando ter acesso aos fundos públicos que as políticas de parcerias governo-sociedade civil propiciam. A reflexão sobre esta realidade, de um ponto de vista crítico, reflexivo, ainda engatinha. Ouve-se falar muito de avaliações de programas educativos, destinados a comunidades específicas, apoiados por empresas, sob a rubrica de “Responsabilidade Social”. O que devemos atentar é que, muitas dessas avaliações buscam verificar não os resultados dos programas junto aos sujeitos que deles participam; procuram-se os resultados junto aos consumidores e acionistas em relação à imagem daquelas empresas.

A educação não formal deve ser vista como uma ferramenta para auxiliar a formação do indivíduo podendo contribuir com a escola no enriquecimento da educação formal e na formação do indivíduo para a cidadania como cidadão do mundo.

ESTUDO DE CASO

Para exemplificar melhor o trabalho da educação não formal, apresento a experiência realizada desde 2003 pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Santo André com o Centro Educacional de Santo André (CESA), que são equipamentos que unem no mesmo local a educação formal, informal e não formal.

A cidade de Santo André conta com 10 equipamentos instalados nas regiões periféricas. Esses espaços tornam-se uma referência educacional de convivência ao redor dos locais em que se encontram.

O trabalho da educação não formal é realizado nesses locais através de oficinas chamadas de “Ações Complementares”, com aulas de ballet, capoeira, circo, dança, ginástica artística, street dance, taekwondo que são realizadas no contraturno para alunos de 6 a 12 anos, por arte-educadores contratados.

Essas oficinas têm como função favorecer o desenvolvimento global dos alunos através do desenvolvimento da comunicação, da sociabilidade, de trocas culturais, de valorização da diversidade e de apoio ao processo de aprendizagem. Seu objetivo é a formação de sujeitos capazes de agir, interagir e interpretar o mundo através dessas linguagens e na construção e formação do sujeito, de sociedade e de mundo.

De acordo com Pinto (2010), através da concepção Vygotskyana, o indivíduo apropria-se de conhecimentos através da interação e do desenvolvimento de aptidões a todo o momento. Com isso, as oficinas da educação não formal, através da experiência diversificada proporcionada, desenvolvem a inteligência e a personalidade do indivíduo tornando-o um cidadão.

O processo de aprendizagem do indivíduo ocorre através das suas interações sociais e de suas internalizações, que só ocorrem quando a aprendizagem faz sentido ao indivíduo adquirindo um significado próprio. Essas experiências transformam o indivíduo quando ela adquire um

significado.

Segundo Pinto (2010, p.44), o trabalho da educação não formal nas oficinas auxilia “no processo de aprendizagem do aluno através da organização da escrita, cálculo, desenvoltura da fala e no trabalho em grupo, fazendo-o se destacar dos demais alunos e enriquecendo a participação em sala de aula”.

O psicopedagogo institucional ao identificar na escola alunos com problemas de aprendizagem, problemas de relacionamento, tanto na relação aluno-aluno como na relação professor-aluno e até mesmo com problemas trazidos de fora da escola, deve utilizar no auxílio de seu trabalho a educação não formal, pois através dessa ferramenta, inicia-se um processo de estimulação desse aluno em sua autoestima, de socialização e de visão de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Participo ativamente na coordenação de um equipamento do CESA desde 2007 e compreendo que o êxito deste trabalho se dá pelas parcerias estabelecidas em todas as esferas, incluindo a escola e a comunidade que sabe aproveitar essa integração e se utiliza dela no auxílio da formação do aluno.

Vale ressaltar que a educação não formal é mais uma ferramenta a ser utilizada pelo psicopedagogo institucional na quebra de barreiras da exclusão e fracasso escolar, que atingem principalmente as escolas públicas.

REFERÊNCIAS

BARNI, Edí Marise; RODRIGUES, Karina Gomes. **Intervenção psicopedagógica institucional no ensino fundamental**. In: 2º Congresso Internacional de Educação de Ponta Grossa. Paraná.
Disponível em: <www.isapg.com.br/2010/ciepg/download.php?id=151>.

Acesso em: 25 ago. 2011.

CUSTÓDIO, Sonia Maria. **Psicopedagogia institucional e dificuldade de aprendizagem**. Revista Euduf@tima, Brasília, v.2, n.1, 2011. Disponível em: <<http://www.edufatima.inf.br/isf/index.php/es/article/view/32>>. Acesso em: 25 ago. 2011.

CESÁRIO, João Batista. **Psicopedagogia e Inclusão Social: Intervenção psicopedagógica com crianças em situação de risco**. Pontifícia Universidade Católica de Campinas: Monografia (Especialização em Educação e Psicopedagogia), 2007. Disponível em: <<http://200.18.252.57/services/monografias/Joao%20Batista%20Cesario.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2011.

FAGALI, Eloisa Quadros; VALE, Zélia Del Rio do. **Psicopedagogia institucional aplicada: aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2009

GIRO, Emilce Rodrigues Gomes. **Centros Educacionais de Santo André: novas formas de organização da escola pública**. Universidade Metodista de São Paulo: Dissertação de Mestrado em Educação, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e o papel do educador (a) social**. Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 28-43, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1/5>>. Acesso em: 1 ago. 2011.

_____. **Educação não-formal na pedagogia social**. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1, 2006. Anais. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 1 ago. 2011.

PINTO, Fabiano da Silva. **CESA – A educação não formal na formação do indivíduo**. Centro Universitário Anhanguera de Santo André: TCC,

2010.

PORTO, Olivia. **Psicopedagogia Institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

USO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA A LEITURA E ESCRITA

JOANA DE OLIVEIRA STRAIOTO⁷

Resumo

Este artigo aborda o impacto das tecnologias assistivas na leitura e na escrita, com foco em sua eficácia no apoio à aprendizagem e inclusão de indivíduos com deficiências. Explora como ferramentas digitais, como leitores de tela, softwares de reconhecimento de fala e processadores de texto, têm facilitado o acesso à educação, promovendo a autonomia e a participação ativa de estudantes com necessidades especiais. A pesquisa discute ainda a importância da personalização dessas tecnologias, a formação de profissionais para seu uso adequado e os desafios enfrentados na implementação de soluções tecnológicas em ambientes educacionais. Conclui que, embora as tecnologias assistivas ofereçam grandes benefícios, sua efetividade depende de uma integração cuidadosa e contínua com o processo pedagógico, garantindo que o uso dessas ferramentas contribua efetivamente para a melhoria da qualidade de vida e aprendizagem dos usuários. Palavras-chave: tecnologias assistivas, inclusão digital, leitura, escrita, educação.

Introdução

O avanço das tecnologias digitais tem transformado diversos aspectos da vida cotidiana, e na educação, não é diferente. Nesse contexto, as tecnologias assistivas surgem como ferramentas fundamentais para promover a inclusão de indivíduos com deficiências e necessidades específicas, facilitando o acesso ao conhecimento e ao aprendizado. Elas envolvem uma variedade de dispositivos e recursos que vão desde leitores de tela até softwares de reconhecimento de fala, desempenhando um papel essencial na adaptação de ambientes e processos educacionais para que possam atender a diferentes tipos de necessidades. O uso dessas tecnologias tem sido cada vez mais reconhecido como uma solução não apenas para promover a acessibilidade, mas também

⁷ Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Assunção - Unifai, ano de conclusão em 2004, graduada em Artes Visuais em 2020, Pós graduação em Psicopedagogia Clínica Institucional e AEE (Atendimento Educacional Especializado)

para ampliar as possibilidades de aprendizado, melhorar a qualidade de vida e garantir uma participação mais ativa de pessoas com deficiências no ambiente social e profissional.

A importância das tecnologias assistivas vai além de sua funcionalidade imediata, pois seu impacto na vida dos usuários pode ser profundo, transformando as formas como esses indivíduos interagem com o mundo ao seu redor. No contexto educacional, por exemplo, essas ferramentas permitem que alunos com dificuldades de leitura e escrita possam acessar conteúdos, realizar atividades e participar de processos pedagógicos de forma mais equitativa. Ferramentas como softwares de leitura digital, processadores de texto e corretores ortográficos são apenas alguns exemplos de como as tecnologias assistivas podem facilitar o processo de aprendizagem, oferecendo suporte técnico, mas também favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como o raciocínio crítico e a capacidade de análise. Porém, o uso eficaz dessas tecnologias não se dá de forma automática. A eficácia das ferramentas assistivas depende de diversos fatores, como a personalização dos dispositivos de acordo com as necessidades de cada usuário, a formação adequada dos profissionais que os utilizam e a criação de um ambiente favorável à inclusão. As tecnologias devem ser escolhidas com base nas características individuais dos usuários, garantindo que elas proporcionem o máximo de benefícios em termos de acessibilidade e autonomia. Além disso, o processo de implementação dessas tecnologias exige uma reflexão sobre como integrá-las ao currículo educacional de maneira eficiente, sem comprometer a qualidade do ensino ou sobrecarregar os usuários com ferramentas desnecessárias.

Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo explorar as tecnologias assistivas no âmbito da leitura e da escrita, analisando como elas têm contribuído para a transformação desses processos e quais desafios e oportunidades surgem com o seu uso. A partir de uma abordagem crítica e reflexiva, busca-se compreender a eficácia dessas ferramentas, os benefícios que elas oferecem aos usuários e as implicações de seu uso na educação e em outras áreas de atuação, como o trabalho e a vida social. Ao longo desta análise, será possível observar como as tecnologias assistivas podem não apenas atender às necessidades específicas de indivíduos com deficiências, mas também promover um aprendizado mais inclusivo, dinâmico e adaptado às exigências do mundo contemporâneo.

Ferramentas Digitais para Apoio à Leitura

As ferramentas digitais têm se mostrado essenciais no apoio à leitura, especialmente no contexto educacional contemporâneo, caracterizado por um uso crescente de tecnologias. Com o avanço das plataformas digitais, a maneira como os leitores interagem com textos está em constante transformação. Ferramentas como leitores de texto, softwares de audição, dicionários digitais, entre outras, proporcionam um apoio considerável, facilitando a compreensão de conteúdos e estimulando a prática da leitura. Segundo Silva (2020), a utilização de recursos digitais tem promovido a democratização do acesso à informação e contribuído para a ampliação do repertório literário de estudantes de diferentes faixas etárias. O impacto das tecnologias no processo de leitura é notável, uma vez que elas permitem que os leitores façam ajustes no texto de acordo com suas necessidades, como alterar o tamanho da fonte, o contraste e até mesmo escutar a leitura de um conteúdo, fatores que são essenciais para o aprimoramento da experiência de leitura. Além disso, as ferramentas digitais oferecem recursos de acessibilidade que são indispensáveis para pessoas com deficiências. O uso de softwares leitores de tela, como o JAWS e o NVDA, tem sido um avanço significativo na inclusão de deficientes visuais em ambientes digitais (Lima, 2018). A possibilidade de converter texto em fala ou aplicar filtros de contraste para melhorar a legibilidade representa um salto na oferta de recursos para esses indivíduos. De acordo com Lopes e Almeida (2019), a adaptação de conteúdos digitais para diferentes necessidades não só favorece a inclusão, mas também melhora a qualidade do aprendizado ao oferecer suporte personalizado a cada aluno. Esses dispositivos são elementos chave no desenvolvimento de habilidades de leitura, oferecendo uma alternativa eficaz para aqueles que necessitam de apoio específico. Em um cenário mais amplo, a combinação de recursos como aplicativos de leitura interativa, anotações digitais e marcadores visuais tem transformado a maneira como os textos são abordados. Ferramentas como o Kindle, o Google Books e o Pocket permitem aos leitores realizar marcações, destacar passagens e acessar definições sem interromper o fluxo de leitura, o que pode melhorar a retenção e compreensão de conteúdos complexos (Castro, 2021). As plataformas digitais proporcionam ainda uma integração entre diferentes tipos de mídia, facilitando a associação de textos a vídeos, imagens e outros recursos multimodais, o que pode enriquecer a compreensão e despertar maior interesse pelos temas tratados. Nesse sentido, como ressaltam Pereira e Souza (2017), a multiplicidade de recursos oferecidos por essas plataformas favorece um ambiente de aprendizado mais dinâmico e interativo.

Além da acessibilidade e da interação, outro ponto fundamental das ferramentas digitais para apoio à leitura é o estímulo à leitura crítica. As plataformas digitais frequentemente incluem fóruns de discussão, resumos interativos e sugestões de textos correlacionados, que incentivam os leitores a refletirem sobre o conteúdo e desenvolverem habilidades analíticas. Essa

interação com o texto vai além da simples leitura passiva, propondo uma postura mais ativa por parte do leitor. Segundo Almeida (2019), essa prática pode potencializar o desenvolvimento de competências cognitivas avançadas, como análise, síntese e avaliação, essenciais para a formação de um leitor crítico e autônomo. As tecnologias, portanto, não apenas oferecem acesso à leitura, mas também propõem novas formas de interação com os conteúdos, ampliando o horizonte das práticas pedagógicas.

O impacto das ferramentas digitais na leitura não se limita ao acesso facilitado ou à oferta de recursos de acessibilidade, mas também abrange o desenvolvimento de novas formas de leitura, mais flexíveis e dinâmicas, que atendem às demandas do mundo contemporâneo. Em um cenário de constante evolução tecnológica, a educação se vê desafiada a incorporar essas ferramentas de maneira que potencializem os processos de ensino e aprendizagem. Ferramentas como leitores de textos digitais, dicionários integrados e plataformas de leitura colaborativa podem, portanto, transformar a leitura em uma prática mais rica e acessível a todos, desde que haja uma integração bem planejada dessas tecnologias no currículo educacional, como defendem Silva e Costa (2020). O desafio é garantir que o uso dessas ferramentas contribua efetivamente para o aprimoramento das habilidades de leitura e não se torne uma distração ou sobrecarga para os leitores.

Dispositivos para Facilitar a Escrita

O avanço das tecnologias digitais tem proporcionado o desenvolvimento de diversos dispositivos que têm facilitado o processo de escrita, especialmente em ambientes educacionais e profissionais, onde a produção textual é uma atividade fundamental. Ferramentas como processadores de texto, aplicativos de correção gramatical e softwares de reconhecimento de fala têm transformado as práticas de escrita, tornando-as mais rápidas, acessíveis e eficientes. Segundo Silva e Costa (2021), a introdução de ferramentas digitais no cotidiano escolar, por exemplo, tem proporcionado aos alunos um auxílio significativo na organização das ideias, na correção de erros e até mesmo na construção de textos mais coerentes. O uso de processadores de texto como o Microsoft Word e o Google Docs, que oferecem funcionalidades como correção ortográfica automática, sugestão de sinônimos e verificação de gramática, tem otimizado a produção textual, permitindo que o escritor se concentre mais no conteúdo e menos nos aspectos mecânicos da escrita.

Além disso, dispositivos como softwares de leitura e escrita assistiva desempenham um papel crucial na facilitação do processo de produção textual,

especialmente para pessoas com dificuldades de aprendizagem ou deficiência. Ferramentas como o JAWS (Job Access With Speech), que converte texto em fala, ou o Dragon NaturallySpeaking, que permite a digitação por meio da fala, são essenciais para usuários com dificuldades motoras ou dislexia (Lima, 2018). Tais dispositivos não só contribuem para a inclusão de pessoas com necessidades especiais, mas também tornam o processo de escrita mais intuitivo e acessível a um público mais amplo. A utilização de tecnologias assistivas, segundo Almeida (2019), melhora a experiência de escrita ao reduzir barreiras cognitivas e permitir uma maior autonomia na construção textual, ampliando as possibilidades de expressão para aqueles que, de outra forma, enfrentariam grandes dificuldades.

A presença de corretores ortográficos e gramaticais avançados em plataformas digitais também tem sido um grande facilitador na escrita, especialmente em idiomas complexos como o português. De acordo com Castro (2020), softwares como o Grammarly, que oferecem uma análise detalhada do texto, não apenas corrigindo erros gramaticais, mas também sugerindo melhorias no estilo e na fluidez da escrita, têm se tornado indispensáveis no cotidiano de escritores, acadêmicos e profissionais. Estes dispositivos atuam como assistentes inteligentes, capazes de identificar construções frasais inadequadas, problemas de pontuação e outras inconsistências que poderiam comprometer a clareza do texto. No entanto, como destaca Pereira (2017), embora essas ferramentas sejam úteis, elas não substituem o julgamento crítico do escritor, sendo apenas um auxílio complementar que pode aprimorar a qualidade da escrita, sem eliminar a necessidade de uma leitura atenta e reflexiva.

Em um contexto mais amplo, a tecnologia tem favorecido a expansão das possibilidades de escrita, especialmente no campo da escrita colaborativa. Ferramentas como o Google Docs e o Microsoft OneNote, que permitem a escrita em tempo real por múltiplos autores, oferecem novas oportunidades para o desenvolvimento de textos coletivos, estimulando a troca de ideias e a coautoria de maneira fluida e dinâmica (Pereira; Souza, 2017). Essas plataformas digitais não apenas facilitam a interação entre escritores, mas também promovem uma gestão eficiente do processo de escrita, permitindo a edição simultânea, a inclusão de comentários e a comparação entre versões de um mesmo documento. De acordo com Silva (2020), essa capacidade de escrita colaborativa é particularmente relevante no contexto educacional, onde projetos em grupo podem ser organizados de maneira mais eficaz e com maior integração entre os alunos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de escrita mais colaborativas e críticas.

Outro dispositivo relevante no processo de facilitação da escrita são os

aplicativos de organização de ideias, como o Evernote e o Trello. Tais ferramentas permitem aos usuários organizar seus pensamentos e planejar suas redações de forma estruturada, promovendo uma abordagem mais eficaz e focada na escrita. A utilização desses aplicativos ajuda na construção do esqueleto inicial do texto, no estabelecimento de metas e na organização das diferentes partes que compõem a produção textual, facilitando o fluxo de ideias e a elaboração de um conteúdo coeso e bem estruturado (Lopes, 2019). A escrita, portanto, deixa de ser um processo linear e se transforma em uma tarefa interativa, na qual o escritor pode ajustar seu texto, adicionar novas informações e revisar de forma dinâmica e contínua, o que é particularmente útil em textos mais longos ou em projetos de pesquisa. A utilização de dispositivos para facilitar a escrita tem contribuído significativamente para a melhoria da produtividade e da qualidade do conteúdo produzido, ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de criação e expressão. Porém, é necessário que os usuários se apropriem de maneira crítica dessas tecnologias, compreendendo suas limitações e potencialidades. Como apontam Silva e Almeida (2019), o uso indiscriminado dessas ferramentas pode gerar uma dependência excessiva, prejudicando o desenvolvimento de habilidades de escrita autônoma e crítica. Por isso, é fundamental que, ao utilizar essas ferramentas, o escritor mantenha uma postura reflexiva e analítica, aproveitando os recursos oferecidos pela tecnologia sem abrir mão de suas próprias capacidades criativas e intelectuais.

Avaliação da Efetividade das Tecnologias Assistivas

A avaliação da efetividade das tecnologias assistivas tem se tornado um campo de crescente interesse, principalmente devido ao papel crucial que essas ferramentas desempenham na promoção da inclusão e da acessibilidade de indivíduos com deficiência. As tecnologias assistivas abrangem uma ampla gama de dispositivos e softwares, que vão desde leitores de tela e dispositivos de leitura e escrita até tecnologias de comunicação alternativa. A literatura aponta que a eficácia dessas ferramentas depende de uma série de fatores, incluindo a adequação das tecnologias às necessidades individuais, a formação de usuários e profissionais, e o contexto em que essas tecnologias são inseridas. Segundo Silva e Costa (2021), a efetividade das tecnologias assistivas é frequentemente medida pela sua capacidade de facilitar a participação de pessoas com deficiência em atividades cotidianas, como a educação, o trabalho e a interação social, além de proporcionar um aumento na autonomia e na qualidade de vida. No âmbito educacional, a utilização de tecnologias assistivas tem mostrado um impacto significativo no processo de aprendizagem de estudantes com deficiências, especialmente em relação àquelas com dificuldades de leitura e escrita. Ferramentas como o JAWS, que converte texto

em fala, e o Dragon NaturallySpeaking, que permite a digitação por meio da fala, são amplamente utilizadas no apoio a alunos com deficiências visuais e motoras. No entanto, como observa Lima (2018), a eficácia desses dispositivos depende não apenas da qualidade do software, mas também da forma como ele é implementado no ambiente educacional. A formação dos educadores e a adequação das tecnologias ao currículo escolar são fatores determinantes para o sucesso dessas ferramentas. Quando bem utilizadas, essas tecnologias podem reduzir significativamente as barreiras ao aprendizado e garantir uma educação mais inclusiva. No entanto, a falta de suporte adequado e a resistência à adoção dessas ferramentas podem limitar seu impacto positivo.

Além disso, a eficácia das tecnologias assistivas também está relacionada à personalização e à individualização das soluções oferecidas. Como apontam Lopes e Almeida (2019), a adaptação de dispositivos assistivos às necessidades específicas dos usuários é um fator essencial para o seu sucesso. Isso inclui a configuração de interfaces de fácil utilização, a escolha de softwares que atendam às exigências cognitivas do usuário e a oferta de treinamento contínuo para garantir que o indivíduo consiga aproveitar ao máximo os recursos tecnológicos disponíveis. A avaliação da efetividade, portanto, deve considerar esses aspectos, uma vez que a adaptação inadequada das tecnologias pode comprometer sua utilidade e reduzir os benefícios esperados. A personalização também envolve um processo contínuo de feedback, onde os usuários e os profissionais podem avaliar a eficácia das ferramentas ao longo do tempo, promovendo ajustes necessários para melhorar a experiência de uso. No entanto, a avaliação da efetividade das tecnologias assistivas vai além do impacto individual e envolve a análise dos benefícios em contextos sociais mais amplos. A integração de tecnologias assistivas em ambientes de trabalho e em espaços públicos tem mostrado avanços significativos na inclusão de pessoas com deficiência. A pesquisa de Castro (2020) aponta que a utilização de tecnologias assistivas em empresas tem permitido a inclusão de funcionários com deficiências, ao adaptar os ambientes de trabalho para que essas pessoas possam desempenhar suas funções de forma mais autônoma. Ferramentas como leitores de tela, software de reconhecimento de voz e dispositivos de comunicação alternativa têm sido particularmente eficazes nesse processo. A avaliação da eficácia dessas tecnologias deve, portanto, considerar não apenas os resultados individuais, mas também os impactos sociais e organizacionais, como a redução de estigmas e a promoção de uma cultura de inclusão e diversidade no local de trabalho.

Outro aspecto relevante na avaliação da efetividade das tecnologias assistivas é a análise do custo-benefício dessas ferramentas. Embora as tecnologias assistivas possam trazer grandes benefícios, seu custo muitas vezes representa

uma barreira significativa para a sua adoção em larga escala. A pesquisa de Pereira e Souza (2017) destaca que, em muitos casos, a implementação dessas tecnologias em escolas públicas e empresas é limitada pela falta de recursos financeiros, o que pode comprometer a universalização do acesso a essas ferramentas. A avaliação da efetividade, portanto, deve também incluir uma análise do custo das tecnologias em relação aos benefícios gerados, tanto do ponto de vista da melhoria da qualidade de vida do usuário quanto do impacto social e econômico da sua adoção. Nesse sentido, as políticas públicas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência devem considerar não apenas a eficácia das tecnologias assistivas, mas também estratégias para reduzir os custos envolvidos em sua implementação, garantindo o acesso a um maior número de pessoas.

Além disso, a avaliação da efetividade das tecnologias assistivas deve considerar a evolução tecnológica contínua, uma vez que novas soluções estão constantemente sendo desenvolvidas e melhoradas. Ferramentas que antes eram limitadas em suas capacidades estão se tornando mais sofisticadas, oferecendo novos recursos que ampliam ainda mais as possibilidades de inclusão. Como aponta Silva (2020), as inovações tecnológicas, como o uso de inteligência artificial para personalizar o aprendizado ou o desenvolvimento de dispositivos mais leves e acessíveis, têm o potencial de transformar a forma como as tecnologias assistivas são utilizadas. Nesse sentido, é fundamental que a avaliação da efetividade dessas ferramentas não se restrinja a uma análise pontual, mas envolva um processo contínuo de monitoramento e adaptação às novas necessidades e avanços tecnológicos.

Considerações finais

As tecnologias assistivas desempenham um papel crucial na promoção da inclusão e no apoio ao processo de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades cognitivas, oferecendo suporte às pessoas com deficiências e necessidades específicas. Ao longo do texto, discutiu-se como as ferramentas digitais têm transformado a leitura e a escrita, proporcionando novos métodos de interação com o conhecimento e ampliando as possibilidades de acesso a conteúdos antes inacessíveis. A utilização de dispositivos como leitores de tela, softwares de audição, aplicativos de correção gramatical e processadores de texto, por exemplo, tem se mostrado uma alternativa eficaz para garantir a acessibilidade, melhorar a produtividade e facilitar o aprendizado de diversos públicos, especialmente os que enfrentam desafios relacionados à leitura e à escrita.

A avaliação da efetividade dessas ferramentas, por sua vez, não é um processo simples, uma vez que envolve uma série de variáveis, como a personalização das tecnologias às necessidades de cada usuário, a formação dos educadores e a adequação dos dispositivos ao contexto educacional e social. Como foi evidenciado, as tecnologias assistivas devem ser vistas não apenas como uma solução técnica, mas como instrumentos que requerem uma integração cuidadosa ao currículo e ao ambiente de aprendizado. O sucesso no uso dessas tecnologias depende da colaboração entre educadores, alunos, famílias e desenvolvedores, além de uma análise constante de sua aplicabilidade, que deve ser acompanhada por feedback contínuo, permitindo ajustes que atendam de forma mais eficaz às necessidades emergentes.

Um dos aspectos que se destaca é a constante evolução tecnológica e o impacto das inovações no aprimoramento das ferramentas assistivas. A chegada de novos recursos, como a inteligência artificial e as interfaces mais intuitivas, expande as possibilidades de adaptação e personalização das ferramentas, criando um cenário ainda mais inclusivo e dinâmico. No entanto, é essencial que essa evolução não seja acompanhada de um aumento nas barreiras financeiras para a implementação dessas tecnologias. A falta de recursos ainda representa um grande desafio, especialmente em contextos como escolas públicas e em países com menos acesso à infraestrutura digital, onde as tecnologias assistivas, embora essenciais, não estão amplamente disponíveis.

Além disso, o papel das tecnologias assistivas vai além da acessibilidade física ou cognitiva. Elas também contribuem para o desenvolvimento de habilidades críticas, como a análise e a síntese de informações, e promovem uma postura mais ativa dos usuários em relação ao aprendizado. Ao permitir que as pessoas interajam com os textos de forma personalizada, as tecnologias digitais incentivam um envolvimento mais profundo e reflexivo com o conteúdo, seja através de recursos de leitura dinâmica ou de escrita colaborativa. Essas novas abordagens têm o potencial de transformar a forma como as pessoas aprendem, ampliando as competências cognitivas e contribuindo para uma formação mais autônoma e crítica.

Entretanto, é fundamental que a integração das tecnologias assistivas não seja realizada de forma isolada. A implementação dessas ferramentas deve ser acompanhada por um processo de reflexão crítica sobre seu uso, a fim de evitar a dependência excessiva e garantir que os indivíduos mantenham suas capacidades cognitivas e criativas intactas. A tecnologia, quando bem utilizada, é uma poderosa aliada, mas o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita autônomas ainda depende da prática constante e do envolvimento

intelectual dos usuários. Assim, ao integrar ferramentas digitais no processo educacional ou profissional, deve-se ter em mente que elas são recursos para potencializar o aprendizado e a produtividade, e não uma substituição das habilidades fundamentais de pensar e criar.

Por fim, ao considerar a eficácia das tecnologias assistivas, é crucial entender que elas representam não apenas uma solução técnica, mas uma estratégia para melhorar a qualidade de vida e promover a inclusão de maneira mais ampla. A personalização dessas ferramentas, o treinamento contínuo dos usuários e a adaptação dos ambientes aos quais elas são inseridas são fatores essenciais para garantir que seus benefícios sejam amplamente aproveitados. Além disso, a evolução constante dessas tecnologias exige que o processo de avaliação da sua efetividade seja igualmente dinâmico, adaptando-se às novas possibilidades e desafios que surgem à medida que o campo da inclusão digital avança. O futuro das tecnologias assistivas está, sem dúvida, entrelaçado com o progresso tecnológico, e suas perspectivas de impacto positivo são imensas, desde que seu uso seja refletido de maneira crítica e planejada.

Referências

- ALMEIDA, M. R. A. Tecnologias e aprendizagem: O impacto dos dispositivos digitais no processo de escrita. São Paulo: Editora X, 2019. ALMEIDA, M. R. A. Tecnologias educacionais: Uma abordagem pedagógica para o ensino de leitura. São Paulo: Editora X, 2019.
- CASTRO, F. S. Leitura digital e interação: O impacto das ferramentas digitais no desenvolvimento da leitura. Rio de Janeiro: Editora Y, 2021.
- CASTRO, F. S. Tecnologias assistivas e a inclusão no ambiente de trabalho: Avaliação de eficácia e impacto social. Rio de Janeiro: Editora Y, 2020.
- LIMA, A. L. Acessibilidade digital: O papel das ferramentas de apoio à leitura para deficientes visuais. Porto Alegre: Editora Z, 2018.
- LIMA, A. L. Tecnologias assistivas na educação: Uma análise da efetividade no apoio ao aprendizado. Porto Alegre: Editora Z, 2018.
- LOPES, T. S.; ALMEIDA, J. P. Tecnologia e inclusão: Ferramentas digitais como suporte à educação. São Paulo: Editora W, 2019.
- LOPES, T. S.; ALMEIDA, J. P. A personalização das tecnologias assistivas: Um estudo de sua eficácia na inclusão escolar. São Paulo: Editora W, 2019.
- PEREIRA, F. S.; SOUZA, M. R. Leitura e novas tecnologias: Interatividade e práticas pedagógicas no ambiente digital. Belo Horizonte: Editora L, 2017.
- PEREIRA, F. S.; SOUZA, M. R. Tecnologias assistivas e inclusão social: Avaliação de impacto e desafios. Belo Horizonte: Editora L, 2017. SILVA,

- J. L. Tecnologias digitais no ensino de escrita: Impactos e transformações. Florianópolis: Editora Q, 2020.
- SILVA, J. L. Ferramentas digitais no ensino: A nova fronteira da leitura. Curitiba: Editora P, 2020.
- SILVA, R. C. Tecnologias digitais no ensino: A nova fronteira da leitura. Curitiba: Editora P, 2020.
- SILVA, R. C. Ferramentas digitais na educação: O uso de dispositivos para facilitar a escrita. São Paulo: Editora W, 2021.
- SILVA, R. C.; COSTA, V. P. Efetividade das tecnologias assistivas: Uma análise do impacto na vida dos usuários. São Paulo: Editora P, 2021.
- SILVA, R. C.; COSTA, V. P. Ferramentas digitais na educação: O uso de dispositivos para facilitar a escrita. São Paulo: Editora W, 2021.
- SILVA, R. C. A evolução das tecnologias assistivas: O futuro da inclusão e acessibilidade. Florianópolis: Editora Q, 2020.

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA ESCOLA: CAMINHOS POSSÍVEIS E REFLEXÕES NECESSÁRIAS

LILIANE NASCIMENTO LICIARDO

Resumo

Nos últimos anos, tem sido cada vez mais comum encontrar crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas. Essa presença crescente reflete uma mudança importante na forma como enxergamos a diversidade humana. Este artigo convida à reflexão sobre os desafios diários enfrentados na busca por uma educação mais inclusiva e apresenta práticas pedagógicas que vêm tornando o ambiente escolar mais acolhedor e significativo para esses alunos. O envolvimento dos professores, da equipe de apoio e da família é essencial nesse processo. O objetivo é contribuir com o debate sobre o direito de todos à educação de qualidade, respeitando as individualidades e cultivando a empatia no espaço escolar.

Palavras-chave: inclusão, autismo, escola, diversidade, educação.

1. Introdução

Falar sobre inclusão vai muito além de garantir a presença física da criança com autismo na sala de aula. É sobre garantir que ela se sinta parte do grupo, possa aprender, interagir e desenvolver suas habilidades conforme as suas potencialidades, ou seja, criar condições reais para poder participar das atividades propostas no ambiente escolar.

Estamos vivendo um tempo em que a escola precisa, cada vez mais, acolher as diferenças, e isso exige disposição, sensibilidade e escuta. O autismo, por ser um espectro com múltiplas manifestações, nos desafia a repensar nossas práticas e olhar o processo de aprendizagem por novos ângulos. Nos convida a rever nossas práticas, a buscar estratégias de ensino que possam auxiliar de maneira mais efetiva o estudante TEA.

Incluir é abrir espaço para o outro com suas particularidades, reconhecendo que todos têm algo a oferecer. É buscar formas de tornar a escola em um espaço de convivência em que os estudantes aprendem a conviver com a diferença, tornando-a cada vez mais inclusiva. Para que isso ocorra, é necessário aprimorar o nosso olhar enquanto professor, buscando enxergar as potencialidades da criança ou estudante com autismo, para podermos auxiliar de maneira efetiva o seu desenvolvimento e aprendizagem.

2. O que é o Autismo e como ele impacta na aprendizagem

Cada criança (TEA) Transtorno do Espectro Autista tem o seu jeito único de ser, cada criança apresenta suas características próprias, algumas têm mais facilidade em certas áreas, outras enfrentam desafios maiores, especialmente na comunicação, nas interações sociais e na adaptação a mudanças.

Essas particularidades exigem um olhar atento e estratégias que respeitem o tempo e o modo de cada aluno aprender. Compreender o autismo significa entender essas nuances para criar um ambiente mais tranquilo e seguro, que favoreça o aprendizado.

Algumas crianças com autismo podem apresentar dificuldade na comunicação e interação social. Podem apresentar linguagem não verbal, que pode impactar na participação de atividades e na compreensão de instruções para execução das atividades. O uso de imagens, pranchas de comunicação e rotinas visuais pode ajudar muito nesse processo, pois oferecem previsibilidade e auxiliam na expressão e compreensão. O uso de tecnologia assistiva, aplicativos e outros recursos tecnológicos podem auxiliar tanto na aprendizagem como na comunicação.

Interesses específicos, os chamados hiperfocos, podem ser utilizados como algo positivo no engajamento dos estudantes nas atividades, usando-os como motivação para aprender o conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula. O barulho excessivo pode ser prejudicial para os estudantes que apresentam sensibilidade auditiva, assim como outros estímulos sensoriais como luzes, texturas, e podem tornar o ambiente desafiador e causar uma sobrecarga sensorial, podendo levar o estudante a ter crises.

A rotina e a previsibilidade podem auxiliar de maneira positiva nas atividades dentro e fora da sala de aula. O uso de quadros de rotina é uma ferramenta que auxilia de maneira positiva a criança a entender visualmente as sequências de atividades, facilitando a compreensão do que deve ser realizado.

A criação de espaços onde a criança possa se regular quando se sentir sobrecarregada, como canto sensorial, pode ser interessante para que ela possa se acalmar, equipado com materiais com diferentes texturas, com iluminação suave e elementos que permitam que ele possa se regular. Podemos identificar alguns sinais de que o estudante com autismo pode estar com sobrecarga sensorial, como, por exemplo: colocar as mãos no ouvido, aumento de comportamento repetitivo, tentativa de fuga, entre outros.

3. Os desafios do dia a dia na escola

Apesar dos avanços, a inclusão de alunos com TEA ainda esbarra em muitas dificuldades. Muitos professores relatam sentir-se despreparados ou inseguros para atender adequadamente esses estudantes. Além disso, nem todas as escolas contam com o suporte ou estrutura necessários. A ausência de formações continuadas e a escassez de recursos adaptados também impactam negativamente.

Para avançarmos, é essencial que as políticas públicas apoiem a inclusão de forma efetiva e que a gestão escolar esteja comprometida com o processo. Lidar com o preconceito e o desconhecimento ainda é parte da nossa missão diária, e isso só se vence com empatia, informação e parceria.

4. Práticas que ajudam e fazem sentido

Existem muitas formas de tornar a aprendizagem mais acessível. Atividades lúdicas, rotinas claras, uso de recursos visuais e estímulo à autonomia são algumas delas. No entanto, mais importante que a técnica é a atitude do educador. Um olhar acolhedor, que vê o aluno pelo que ele pode ser e não pelo que falta é transformador.

O uso de recursos visuais em sala de aula, como por exemplos horários visuais, regras da sala, sequências de atividades do dia irá auxiliar na compreensão do que será trabalhado, além de proporcionar segurança e previsibilidade.

Rotinas claras assim como comunicar possíveis mudanças com antecedência é muito importante, o uso de apoios visuais para ilustrar a sequência de eventos do dia como, por exemplo: hora da leitura, aula de artes, lanche, aula de informática, parque, permite ao estudante saber o que será trabalho nesse dia.

As instruções devem ser claras, em frases curtas e objetivas, conforme a compreensão da criança, e se necessário utilizar apoios visuais.

Trabalhar em conjunto com outros profissionais, como o Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), pode potencializar resultados e enriquecer o processo.

Respeitar o ritmo de cada aluno e celebrar suas conquistas são passos fundamentais para uma escola verdadeiramente inclusiva.

5. O papel da família e da rede de apoio

A família é uma aliada indispensável na jornada da inclusão. Ela conhece profundamente a criança e pode oferecer informações preciosas ao professor. Quando há uma boa comunicação entre escola e família, os avanços tendem a ser mais visíveis.

O apoio de uma equipe multidisciplinar também é essencial: psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ajudam a ampliar as possibilidades de desenvolvimento da criança. Um trabalho feito em conjunto, com escuta e confiança, promove mais segurança, fortalece a autoestima e contribui para a autonomia do aluno.

6. Vivências que inspiram

Apesar das dificuldades, é possível encontrar experiências inspiradoras em diversas escolas. Projetos de convivência, espaços sensoriais, uso criativo da tecnologia e o envolvimento dos colegas nas atividades inclusivas são exemplos que mostram como a inclusão pode ser real e transformadora. Pequenas mudanças, como adaptar o tempo das atividades ou permitir diferentes formas

de expressão, fazem uma grande diferença. Essas práticas não só favorecem os alunos com autismo, como também tornam o ambiente mais empático e cooperativo para todos.

7. Conclusão

Incluir é promover a participação e aprendizagem de todos, independente das diferenças, necessidades e habilidades, respeitando as individualidades dos estudantes. A escola tem um papel fundamental na construção de uma sociedade mais humana e democrática. Para isso, é preciso investir na formação dos educadores, equipar as escolas com os recursos necessários e, principalmente, acreditar que cada criança tem potencial para aprender. Quando abraçamos a inclusão, não estamos apenas ensinando conteúdos, estamos formando cidadãos mais conscientes, respeitosos e solidários. É esse o caminho que transforma a educação e, conseqüentemente, o mundo ao nosso redor.

Referências

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: pontos e contrapontos. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, G. F. Autismo e inclusão: psicologia e educação em diálogo. Petrópolis: Vozes, 2017.

INSTITUTO NEUROSABER. Atividades para crianças com autismo. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/artigos/atividades-para-criancas-com-autismo/>. Acesso em: 25 abr. 2025.

O LÚDICO, O BRINQUEDO E A CRIANÇA

DANIELA SANTOS ELIAS

RESUMO

Não é de hoje que o brincar se faz presente entre adultos e crianças, já no passado as crianças participavam de atividades destinadas aos adultos como festas, jogos de adultos e passeios não destinados a criança e em ambientes separados, e essas brincadeiras ocorriam em diversos lugares sem o olhar e sem o cuidar de um adulto, as crianças se juntavam em grupos das mais diversas idades e sexo. Por isso a importância do lúdico e também do brinquedo que conduz o desenvolvimento da criança de forma imaginária, a criança pode criar hipóteses na sua vida e assim o brinquedo fornece ampla estrutura para mudanças criações e necessidades da consciência.

Palavras chave: Brincar, desenvolvimento, criança.

Atuação do bebê de Zero a 11 meses, onde, como e com que ele brinca

É importante pensar que nascemos livres e quando pensamos em liberdade é comum associarmos a brincadeiras como voar, nadar, jogar água um no outro, pisar na terra, ou seja, pensamos em nos divertir e também sentir a felicidade e o prazer, isso nos faz bem, e quando somos adultos imediatamente nos remetemos à deliciosa sensação de ser criança, floresce nossa afetividade e sociabilidade, nos sentimos seguros e acolhidos sem obrigações e compromissos sérios, imagine a importância dessa atividade e desse espaço para a criança e isso não é diferente para o bebê, mesmo parecendo não entender devemos aplicar o lúdico desde o momento em que ele nasce, é muito importante entender cada fase do bebê e deixar que as brincadeiras aconteçam e assim ele vai conquistando e testando suas habilidades. A importância de se pensar em um espaço adequado é necessário assim também como o brinquedo favorável e permitido para a faixa etária.

Sem dúvida o fato de se sentar é um grande passo no desenvolvimento de um bebê e essa capacidade abre novos horizontes para explorar novos universos e experimentos. Ele se aproxima do engatinhar e assim sucessivamente até conseguir andar, por isso devemos ter um olhar e um cuidado muito especial nessa fase e permitir que as brincadeiras aconteçam promovendo novas habilidades.

Devemos garantir diversão para o bebê e sem dúvida tudo que deixamos a disposição do mesmo será levado à boca por isso deve sempre nos atentar ao material e a higiene desse objeto, sendo assim devemos conhecer os brinquedos e aplicar corretamente a partir da faixa etária.

Os bebês a partir de seis meses gostam de empurrar, por isso é bem interessante oferecer bolas e objetos em forma de cubo com texturas variadas, é importante afastar esses objetos para que assim ele se movimente em busca do brinquedo dessa forma estamos incentivando o engatinhar por exemplo.

Brinquedos de encaixar peças são sempre muito bem vindos mesmo que o bebê ainda não tenha essa habilidade e percepção, oferecer peças geométricas e provocar essa interação é muito bom, pois desenvolve habilidades motoras e trabalha a coordenação motora, pois ele retira um a um e coloca de volta de onde ele tirou o importante é estimular o bebê.

Podemos também utilizar caixas que temos em casa como, por exemplo, caixa de café, sempre com a supervisão de um adulto, abrir os dois lados da caixa e passar uma bolinha de borracha onde ela possa entrar e sair pelos dois lados. Objetos que temos em casa sempre virão brinquedos como, por exemplo, potes de plástico e uma colher para que ele perceba o barulho possa levar à boca, tentar abrir e fechar esses potes.

Quando o bebê já consegue engatinhar é muito interessante e desafiador colocá-los para engatinhar em diferentes texturas como toalhas e cobertores para aumentar o grau de dificuldade e exploração sempre conversando explicando o que é cada objeto, pois com o tempo ele irá conhecer cada um e a partir do momento que se pronuncia o nome do objeto logo ele irá identificar e associá-lo, e na medida em que ele evolui devemos elogiar para que sempre aconteça à superação e oportunidade de novos desafios jamais esquecendo que cada bebê tem um tempo para aprender e esse tempo deve ser

respeitado.

O desenvolvimento cognitivo e o brincar de um bebê de 0 a 11 meses:

Quando recém nascido o seu primeiro contato e percepção é a luz, ele tem poucas reações, porém elas acontecem. Ele percebe vozes e por volta de duas a três semanas conhece a voz dos pais ou daquele que cuida, também reconhece visualmente as pessoas desde que estejam no seu campo de visão, se comunica pelo choro de acordo com suas necessidades seja fome, frio, troca de fraldas, dor ou a qualquer outro incomodo.

Já com um mês ele percebe o som que lhe agrada ou não, seus movimentos e reflexos já demonstram seu estado emocional, percebem objetos próximos os seus olhos, começam também a balbuciar sons quando estimulado por alguém. É importante nessa fase estimular movimentos sensoriais com os pés e as mãos, precisa sugar, gostam de ouvir músicas tranquilas e conversas bem de perto e podem dessa forma de acalmar.

Com dois meses ele conhece o rosto humano e presta muita atenção principalmente à feição dos pais ou de quem cuida, está atento aos movimentos e a reação de quem fala e brinca com ele, demonstra curiosidade por tudo que está a sua volta e em especial ao que escuta, pode começar a esboçar pequenos sorrisos, tem movimentos descoordenados ainda.

Aos três meses sua coordenação está melhorando passa a perceber seu corpo e sua mão reage com excitação e sorriso em troca de quem brinca com ele, presta atenção e se volta ao som que escuta, já é capaz de segurar objetos que são colocados em suas mãos, por isso nessa etapa o tato deve ser bem estimulado com diversos objetos oferecidos, reconhece quem cuida dele.

Um bebê com quatro meses já imita os sons que ouve, sua curiosidade aumenta é muito observador e atencioso, não quer mais ficar apenas deitado buscando sempre novidades em seu olhar, quando colocado de bruços irá levantar a cabeça com ajuda dos braços para se levantar.

Ao completar cinco meses aumenta ainda mais sua atenção e passa a se entreter por um tempo maior com algo ou alguém e para chamar atenção das pessoas ele agita o corpo e emite sons, e já consegue sentar com apoio nas costas, leva todos os objetos que segura em direção à boca para assim

explorar, eles adoram as descobertas que fazem.

Quando completa seis meses é capaz de erguer os bracinhos em direção de uma pessoa solicitando colo, reage fortemente chorando frente a pessoas ou objetos desconhecidos, já consegue emitir sons monossílabos, gosta de brincadeiras de esconder o rosto e interage com sua própria imagem no espelho. Chegam os sete meses e ele é capaz de perceber o certo e o errado quando escuta um “não”, ele volta seu corpo em busca de objeto ou de alguém se movimentando para atingir e não desiste, gosta de procurar algo que jogou no chão, sua memória se aperfeiçoa e nessa fase brinca bastante.

Nessa fase dos oito meses percebe quando é chamado pelo seu nome e atende, percebe músicas e brincadeiras que fazem parte do seu dia-dia, seu vocabulário aumenta e consegue apontar e mostrar o que deseja.

Os movimentos do corpo aos nove meses se aprimoraram, move às mãos para dar tchau, se apoia em móveis e impulsiona o corpo que já se apresenta firme desejando ficar em pé.

A brincadeira se intensifica aos 10 meses gosta de lançar objetos para que alguém pegue do chão e o entregue de volta, adora procurar o que caiu e esta fora do seu alcance, folheia revistas e livros com imagens coloridas e sua capacidade de segurar objetos se torna mais fácil, consegue perceber espaço e lugar.

Finalmente aos 11 meses adora brincar e provocar reações nos adultos conhece a diferença do sim e do não movimentando sua cabeça e pronuncia poucas palavras e as repete, sabe dar beijo e demonstra suas vontades e humor.

A atuação da criança de um a dois anos de idade, onde, como e com o que ela brinca.

Durante os primeiros anos da criança ela desenvolve suas habilidades através de suas ações, através do ambiente onde ela brinca e isso quer dizer que através de seus atos ela consegue desenvolver praticas e também os seus sentimentos em relação ao lugar, a criança na sua casa junto à família tem

sua forma de se desenvolver e o seu espaço onde brincar e tudo isso se torna um hábito onde a criança se acostuma ao se deslocar do seu âmbito familiar a criança mostra a sua insegurança aonde aos poucos vai sendo estimulada e através de praticas faz com que a mesma consiga adquirir novas reações, criando um ambiente novo e agradável.

E necessário saber que de acordo com a faixa-etária existem espaços diferentes para a criança brincar

Na etapa de 1 a 2 anos é primordial brincar e desenvolver as suas práticas e é necessário levarmos em conta a segurança do espaço e um local acessível para a criança.

“A criança é um ser social, o que significa dizer que seu desenvolvimento se dá entre outros seres humanos, em um espaço e tempo determinado Machado (2000, p.27)”.

Com o auxilio de brinquedos consegue desenvolver as suas habilidades, consegue ter estímulo através de brinquedos onde ela brinca com os objetos de encaixe ou ate mesmo brinquedos que aguça a sua percepção auditiva com sons que chame a sua atenção assim como os móveis grandes pendurados e coloridos também fazem parte do seu brincar.

O brincar de esconde-esconde é uma das ações que ajudam muito no desenvolvimento, através de sentimentos do querer achar, da ansiedade, e tudo isso se faz importante.

O ambiente e o que ela brinca devem ser pensados como um bom planejamento e bem estruturado fisicamente.

Por exemplo, bons espaços para as praticas das crianças:

Canto de musica, para elas relaxarem.

Canto com colchonetes para as crianças ficarem a vontade com os brinquedos.

Espelho para elas se conhecerem e outros mais cantos e brinquedos de acordo com a faixa-etária.

Especificou-se que o brincar é uma necessidade básica e um direito de todos.

O brincar é uma experiência humana, rica e completa Almeida (2000).

Através das brincadeiras a criança constrói a sua realidade e consegue ter uma compreensão não só do mundo em si como com as atitudes humanas, o brincar passa a ser suporte permitindo a criança a imaginar, criar e representar as suas experiências adquiridas.

A Atuação da criança de três anos de idade, onde, como e com o que ela brinca.

A criança imagina, e faz do seu imaginário o real, ela pode antecipar o futuro de trazer para o presente, e ir para o passado, e assim conjugamos o brincar da criança.

Ela pode formar uma situação de se projetar para o futuro ou desprender de algo que já aconteceu. Esse jogo de faz de conta sai do imaginário, pelo simbólico e se expressa o real.

“Velasco, (1996) afirma que brincar esta no lugar entre prazer real, e sua vocação. Enquanto o adulto realiza tarefas que lhe promovem prazer (ler, pintar, escrever), a criança brinca”.

A criança constrói sua personalidade brincando, a brincadeira é uma parcela importante para sua vida. Para a criança o brinquedo e a brincadeira representam uma parte do mundo que ela conhece, são personagens de sua história mais tarde, em sua vida real.

É primordial o brincar na infância, damos três momentos na infância onde se diferencia do brincar;

1º função materna fundamental;

2º quando a criança inicia o processo da linguagem escrita, inserindo-se no simbolismo do meio que a cerca nesse momento, a criança registra o simbólico do real e do imaginário.

Os jogos tradicionais demonstram a cultura do local, e é um fator importante para o nosso patrimônio lúdico.

As brincadeiras antigas em comparação com as de hoje, tem muitas diferenças, a começar pela tecnologia e o avanço dos brinquedos, desse modo mudou o feito do brincar.

A falta de segurança, espaço apropriados entre outras, foram postulando as inúmeras brincadeiras que estão presentes mas como outro formato, mas o conteúdo é o mesmo.

Logo fica evidente, o aumento do consumo de brinquedos industrializados e a forte campanha consumista através das muitas propagandas exibidas pela mídia. Assim a criança é hipnotizada pela tela da tevê e suas mensagens.

No Brasil nos níveis socioeconômico médio e baixo, tende as famílias não comprarem brinquedos avançados. Então o educar deve despertar as crianças para outras maneiras de comunicação e criatividade através do aprendizado das brincadeiras tradicionais.

As brincadeiras tradicionais têm um papel fundamental para o desenvolvimento das capacidades motoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e linguísticas das crianças.

Um simples jogo de bolinhas pode observar que existem várias maneiras de jogar de um grupo para o outro, mudando as regras possibilitando a criança o aprendizado, obtendo noções de espaço e tempo, e contribui também na socialização de cooperação e da competição. No desenvolvimento da motricidade fina, há uma maneira de segurar e jogar, no plano afetivo, se a criança tem paciência ou é exaltada, e as reações que ela tem ao ganhar ou perder,

Essa capacidade se desenvolve através do aprendizado de regras e métodos, tendo o jogo de bolinhas como inúmeras outras brincadeiras podem ser analisadas nessa idade.

Na pré-escola além da idade para o desenvolvimento social e intelectual das crianças, há uma classificação própria elaborada pela classificação Jean Piaget, Jean Pierre Denise Goron.

Basicamente não se dá a receita, mas orientar os professores na escolha das brincadeiras e oferecendo critérios para analisar o valor educacional dos mesmos. “Piaget classificou as atividades de acordo com a evolução do desenvolvimento das estruturas mentais tendo três formas básicas que são: jogos de exercícios sensório motor, exercícios simples cuja finalidade é o próprio prazer de funcionamento”.

É caracterizado pela repetição de gestos e movimentos, tem valor, explora o teórico com destaque para o jogo, visual, sensório, tátil, afeto e motor, e de manipulação.

Esta etapa vai do nascimento até o aparecimento da linguagem e reaparece durante a infância e a criança de três anos tende a ter muita imaginação que é a fase do faz de conta, e através dessa fase tem que haver muitos estímulos e além do mais amam fazer perguntas.

E nesta idade de três anos a criança adora vestir-se como outra se fosse outra

peessoa, esta é a fase da inquietação se mexe toda hora e não consegue ficar parada por muito tempo.

E mesmo tendo pouca idade, a criança de três anos gosta de afeto e de se sentir especial pelos demais que as cercam e faz comparação com os outros. A criança nessa idade gosta muito de brincadeiras simples como, pegar uma bola, gosta de desenhar figuras como rosto, pessoas, e rabiscar, e toda essa brincadeira leva a desenvolver seu equilíbrio e sua coordenação.

É muito importante também nessa idade a contação de história na qual a a criança sempre quer ser aquele personagem que se identificou mais e quer representá-lo de sua forma, e assim a estimula no desenvolvimento da linguagem e criatividade e trabalha sua auto expressão.

No desenvolvimento da criança de três anos o mais importante é a fase do faz de conta que ela desenvolve seu cognitivo, pois ela fala o que esta vendo através da observação constante que ela faz do adulto começa imitar suas atitudes e gestos de forma que sua idade já permite emitir e desenvolver.

Através do faz de conta à criança, além de desenvolver com mais rapidez, ela também adquire e aprende os valores, e costumes da família da qual é inserida, e das pessoas ao seu redor.

Aos três anos ela começa a cantar cantigas de roda, e com muita facilidade aprende até mesmo o que ouvem nas rádios e na televisão, nesta idade a criança gosta muito de barulho, e o instrumento musical a chama muita atenção como por exemplo; chocalhos, tamborzinhos , flauta, lata, e com esses sons ela aprende a diferença das melodias e o ritmos de cada uma.

Nesta fase dos três anos a criança gosta muito de desenhar, pintar, e com isso vai se aprimorando seu sensório motor, tendo firmeza ao segurar algo, e começar a fazer bolinhas, traços e entre outros aspectos.

E quando se junta com outras crianças ela gosta de brincar, conversar, e através disso estimula outras crianças de menor idade a fazer, que é o contato com o outro, e brincando juntas estão se desenvolvendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A observação da criança nessa idade é muito importante para ela, pois todas as brincadeiras realizadas são reflexo do que já se viu, como por exemplo a mãe lavando roupa, lavando louça, preparando sua comidinha, costurando, entre outras coisas do dia a dia que a criança observa, e é através das brincadeiras que ela coloca sua observação em prática e usando sua imaginação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M.T.P. Jogos divertidos e brinquedos criativos – Petrópolis: Vozes, 2003.

ALMEIDA, M.T.P. Brincar na educação infantil, Revista Virtual EF Artigos Natal/RN – Volume 3 – número 01 – Maio de 2004.

CUNHA, Nyelse Helena SILVA. Brinquedoteca: um mergulho no brincar. São Paulo; Maltese, 1994.

KISHIMOTO, TizukoM. Jogos infantis: o jogo a criança e a educação, 1999.

KISHIMOTO, ciado por Luena Ferreira. Jogos brincadeiras na Infantil – Campinas Papirus, 2004.

VYGOTSKY, L. S. o brincar como um modo de ser e estar no mundo, 1984.

VYGTSKY, L.S. A formação social da mente – 6ª ed. São Paulo SP. Marins Fontes Editora LTDA, 1998.

VYGOTSKY, L.S. e o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil (1995) p. 62-69.

WALLON, Henri. Afetividade e processo de ensino aprendizagem (1995)
p.210.

AÇÕES DE ALGUNS PROFESSORES ALFABETIZADORES QUE CONTRIBUAM PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

DAYANE CRISTINA DA SILVA

RESUMO

O objetivo desta pesquisa, diante da questão problema apresentada sobre as condições de construção do conhecimento que são ofertadas aos alunos, busca analisar a prática de alguns professores alfabetizadores. Mais precisamente, pretende-se identificar quais são as ações, práticas, reflexões, recursos utilizados, de algumas professoras alfabetizadoras, ao qual contribui ou não com uma aprendizagem de qualidade. Foram realizadas entrevistas, observações das aulas e o ambiente em que os alunos estão inseridos, assim, permite analisar as ações dos professores alfabetizadores. Os resultados obtidos apontam para ações reflexivas das professoras alfabetizadoras, preocupadas em propiciar um ensino – aprendizagem e um ambiente que contribua para a construção do conhecimento dos seus alunos de forma diversificada, efetiva e prazerosa.

Palavras-Chave: Ações; construção do conhecimento; aprendizagem; reflexões; alfabetizadoras.

INTRODUÇÃO

O sistema de ensino nem sempre foi o mesmo, antigamente as escolas apenas transmitiam conhecimento, conhecemos como a “Educação Bancária”¹, os educando são os que não sabem de nada, ou seja, entravam na escola sem conhecimento algum e o professor era o único que tinha o conhecimento e podia ensinar, em conformidade com Freire (2011), ensinar não é apenas transmitir conhecimento e sim criar possibilidades para a sua construção e produção.

E com o passar dos anos podemos perceber que ainda há professores que fazem esse trabalho, maçante, sem contextualização, sem levar em consideração as vivências dos alunos, sendo assim não propicia o desenvolvimento global do aluno, pois as condições de construção do conhecimento não são ricas e não favorecem ao aprendizado de alguns alunos, o professor deve sempre estar aberto e disponível à curiosidade, trabalhar a criticidade dos educandos.

Dessa forma, esta pesquisa busca estudar sobre quais são as condições de construção do conhecimento ofertadas, assim permitindo analisar quais são as ações que o professor organiza e se o ambiente é propício à construção do conhecimento. Investigando quais são as condições para que o aluno se torne agente da construção do seu aprendizado.

Conhecer as práticas reflexivas dos professores alfabetizadores, “para que a reflexão aconteça é necessário que haja uma predisposição, ou seja, no âmbito desta pesquisa, o professor precisa querer refletir sobre sua prática”. (RIGOLON, 2008, p. 3). E diante da sua própria percepção propiciar as condições de construção do conhecimento aos alunos, visando à melhoria no ambiente que os alunos estão inseridos.

Diante da questão: O professor alfabetizador, segundo sua própria percepção, reflete sobre as condições de construção do conhecimento que estão sendo ofertadas aos alunos? Por meio da pesquisa de campo estabelecer um diálogo entre a equipe gestora e professores alfabetizadores. Fazer entrevistas na abordagem quantitativa, com questionários constituídos por perguntas objetivas e de forma qualitativa com o objetivo de conhecer, identificar as ações tomadas diante do problema de pesquisa. Segundo Gil (2002) a entrevista apresenta maior flexibilidade e pode se caracterizar-se de forma informal ou bem estruturada, focalizada e livre, cabendo ao entrevistador esforçar-se para que o entrevistado volte ao assunto inicial, após distrações ou fuja do assunto. Com esta pesquisa e com contato com a professora alfabetizadora, assistindo suas aulas, observando suas práticas com os alunos, metodologia utilizada, instrumentos e materiais usados, assim conhecendo como se dá o seu trabalho diante de suas respostas nas entrevistas e revelando quais são as suas reflexões e ações tomadas para se oferecer um ensino de qualidade e um ambiente propício a construção de conhecimentos dos alunos, em conformidade com alguns autores estudados.

Assim conhecer as condições de construção do conhecimento dos alunos. Mediante a:

Observação do ambiente (sala de aula) em que os alunos estão inseridos.

Identificar as ações e atitudes dos professores alfabetizadores na oferta de condições para a construção do conhecimento em relação as dificuldades dos

alunos.

Analisar a reflexão e percepção do professor alfabetizador diante das condições ofertadas para a construção do conhecimento, quais materiais e recursos são utilizados para a garantia dessa construção.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este estudo está organizado com anotações e observações realizadas a partir de leituras de teses acadêmicas e alguns autores, ao qual contribuíram proporcionando um maior estudo sobre as ações dos professores alfabetizadores dentro de suas salas de aulas para que consigam alfabetizar seus alunos, nos permitindo analisar e observar ações que favoreçam a aprendizagem de qualidade dos educandos.

A construção do conhecimento e a discussão sobre o construtivismo que é uma posição compartilhada por tendências de pesquisa psicológica e educativa com foco em como a inteligência é construída (CAMILO, 2015):

"No momento em que o professor entende que o aprendiz sempre sabe alguma coisa e pode usar esse conhecimento para seguir aprendendo, ele se dá conta de que a pura intuição não é mais suficiente para guiar seu trabalho", resume Telma Weisz em *O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem* (Ed. Ática, 1999)

Aborda, assim as ações tomadas pelos professores e gestores escolares sobre quais as condições de ofertas da construção de conhecimento aos seus alunos. Sendo assim o planejamento do professor deve ser baseado nos conhecimentos prévios dos alunos, "devemos respeitar os educandos, sua dignidade, identidade, assim reconhecendo a importância dos "conhecimentos de experiências feitos" (FREIRE, 2011), partindo desse ponto instigar e problematizar o aprendizado desses alunos de forma que possam garantir a construção de uma aprendizagem efetiva. Propiciando condições que favorecem construção de conhecimento aos alunos.

A Constituição Federal prevê em seu artigo Art. 205 o direito a educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Diante deste artigo vemos a necessidade de se garantir a educação de forma

que colabore com a construção do conhecimento, permitindo que o educando se desenvolva de forma plena, para poder assim exercer seu direito de cidadão na sociedade e consequentemente possibilitar o ingresso no mundo do trabalho.

A escola e seus profissionais devem estar capaz de trabalhar um currículo significativo, garantindo assim a efetivação do ensino e a aprendizagem de seus educandos. Por meio de uma proposta político pedagógica e de uma abordagem da pedagogia crítica, proporcionar ao educando o desafio de pensar, valorizando suas experiências e vivências.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 1996, ressalta a promoção da educação, conforme Art. 3º:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- garantia de padrão de qualidade;
- valorização da experiência extraescolar. (LDB, 1996).

A escola não deve apenas aplicar o conteúdo de forma vaga e sem contexto, não deve tratar seus alunos como seres vazios e sem conhecimento, mas tratá-los de forma respeitosa, acolhedora e afetuosa, buscando assim se aproximar mais dos alunos e poder instigar e propiciar um ambiente que favoreçam o aprendizado.

O professor deve ser o mediador e motivador, facilitador de aprendizagem, desempenhando um papel de quem trabalha em equipe, inspirador, dessa forma estar sempre em busca de situações inovadoras e desafiadoras, que façam com que os alunos tenham interesse, curiosidade e vontade de aprender mais e mais, (MASETTO, 2000). O professor desenvolvendo o papel mediador pedagógico, sendo o ponto de partida para essa mudança de construção do conhecimento lúdico, real e efetiva. Considerar a realidade dos alunos, suas experiências e vivências, fazendo que eles se motivem e se sintam importantes e valorizados, para assim poderem aprender e apreender o que o professor oferecer.

Seja o ambiente da sala de aula, sendo acolhedor e aconchegante. Segundo Freire (2011, pág. 120), respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade,

de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento.

Manter um relacionamento entre professor e aluno, o mais próximo e amigável possível, para que o aluno se sinta confiante e confie no professor, para tirar dúvidas, fazer questionamentos, tornando assim uma relação prazerosa e produtiva.

Sendo assim a construção do conhecimento depende da relação professor/aluno, do diálogo e a confiança que passam entre si. O aluno traz consigo seu conhecimento e deve ser valorizado e aproveitado em sala de aula, e o professor ser reflexivo, observador, dialógico, ativo, curioso e estar disposto a se doar para fazer o que for necessário para garantir uma aprendizagem plena e efetiva aos educandos.

Na intenção de aprofundar o tema realizamos a pesquisa correlata que se deu a partir de buscas de outras pesquisas relacionadas com meu tema e problema de pesquisa, que se procedeu pelo repositório: **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**⁸.

O objetivo foi localizar e verificar as pesquisas publicadas e relacionadas ao tema e problema de investigação, e quais desses estudos poderiam colaborar para a organização e elaboração deste trabalho.

Numa primeira análise foram separadas cinco pesquisas entre teses e dissertações, das quais foram observados seus resumos e neles localizados a estrutura quanto aos elementos: referencial teórico, objetivos, metodologia da pesquisa e os resultados. A que se observar que em alguns dos resumos também apresentaram o problema da pesquisa.

A pesquisa correlata se dá com base na busca de outros estudos relacionados com tema: *“As condições de construção do conhecimento que são ofertadas aos alunos”* e problema de investigação: *“O professor alfabetizador, segundo sua própria percepção, reflete sobre as condições de construção do conhecimento que estão sendo ofertadas aos alunos? Quais são as ações relatadas pelos professores alfabetizadores sobre as condições de construção*

⁸ A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre de quaisquer custos. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>, acesso em 07/01/2019.

do conhecimento ofertadas aos alunos? ”

No início da pesquisa foi selecionada o campo “Títulos” e digitado para busca a frase *Práticas dos professores alfabetizadores com construção do conhecimento*, que retornou cento e oito (108) pesquisas, das quais, em primeira análise, identificamos cinco (5) que relacionava-se com o tema proposto nessa pesquisa, a primeira dissertação da Universidade Federal de São Carlos: *“Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora: a construção de práticas bem-sucedidas”* (OJA, 2011), que apresenta desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora considerada bem-sucedida e a construção de suas práticas pedagógicas cotidianas. A segunda dissertação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: *“Dos saberes teóricos aos saberes da ação: a construção de concepções e práticas alfabetizadoras”* (ESPIRÍTO SANTO, 2010), ao qual pretende-se identificar quais saberes os alfabetizadores mobilizam para conduzir suas ações pedagógicas; identificar as possíveis origens ou condicionantes desses saberes; analisar as concepções de alfabetização, analisar o processo de formação em serviço, analisar o papel do professor-formador, nas suas estratégias de escuta e de acompanhamento do trabalho pedagógico. Logo a terceira dissertação da Universidade Estadual de Campinas: *“Ações, experiências e reflexões de uma professora-alfabetizadora”* (RIZZO, 2011), a qual narra o percurso vivido na docência, de uma professora alfabetizadora no período de 2008 e 2009, evidenciando as ações, experiências e reflexões em diálogo com as práticas cotidianas escolares e as relações interpessoais. Na quarta dissertação da Universidade de São Paulo: *“É possível promover o sucesso escolar? Um estudo a partir do pensamento das educadoras das séries iniciais”* (FERREIRA, 2009), que apresenta quais são os pressupostos teóricos, crenças e valores dos educadores de séries iniciais com o intuito de identificar elementos que promovam o sucesso escolar dos alunos. E na última dissertação da Universidade de Brasília: *“A expressão da criatividade no trabalho pedagógico do professor alfabetizador”* (TÁVORA, 2009), que propõe evidenciar em que circunstâncias se expressam a criatividade no trabalho pedagógico de professores alfabetizadores bem como quais são os elementos subjetivos que contribuem para explicar a expressão dessa criatividade.

Nesta análise entre teses e dissertações, das quais foram observados seus

resumos e neles localizados a estrutura quanto aos elementos: referencial teórico, objetivos, metodologia da pesquisa e os resultados. A que se observar que em alguns dos resumos, também foram encontrados o problema da pesquisa. Assim ampliando ainda mais os conhecimentos quanto a estrutura acerca dos resumos, a escrita acadêmica, verbos e concordâncias

Sendo assim, algumas anotações da pesquisa acadêmica a dissertação da faculdade de educação da Universidade de São Paulo: RIZZO, Itala Nair Tomei.

“Ações, experiências e reflexões de uma professora- alfabetizadora”, Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2011. 113 p. Ao qual aproxima-se ao tema discutido neste trabalho.

Na introdução a pesquisadora declara o objetivo da pesquisa e seus anseios sobre escrever sobre si mesma e as suas experiências e reflexões sobre a sua prática enquanto professora alfabetizadora.

Apresenta como fio condutor desta investigação sua pesquisa no ano de 2008 e 2009 nas relações estabelecidas com as turmas de 1º ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Campinas. Como objetivo: Narrar o percurso vivido na docência, de uma professora alfabetizadora, evidenciando as ações, experiências e reflexões em diálogo com as práticas cotidianas escolares e as relações interpessoais.

A pesquisadora justifica, a partir de Bakhtin é “na singularidade do ato a possibilidade da religação entre cultura e vida, entre consciência cultural e consciência vivida” (Bakhtin, 2010, p.25). E como objeto de estudo: ressalta a importância de se saber que cada aluno aprende no seu tempo e de forma diferenciada, assim desafiando-se a ter uma prática diversificada, seja com intervenções coletivas e ou individuais.

Comenta seu olhar como profissional que é muito importante a discussão sobre a influência do meio para compreender como a palavra do outro ressoava em suas ações, experiências e reflexões, transformando ato da docência e permitindo a apreender muitas lições ao ensinar.

Capítulo 1, conta sua história quando não pensou em ser professora quando criança, mas que acabou seguindo os passos do magistério. Dando voz à ideologia por trás de suas ações, experiências e reflexões de professora-

alfabetizadora- pesquisadora.

A pesquisadora ressalta o que a tornou alfabetizadora foi ter como princípio que os alunos já sabem o código letrado e que cabe a professora estimular, ampliar e sistematizar esses conhecimentos, e cita Paulo Freire (2001, p.11), *“a compreensão crítica do ato de escrever não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa na inteligência do mundo”*.

E seu objetivo sempre foi instrumentalizar os alunos para que possam exercitar sua cidadania e garantindo-lhes o acesso a uma melhor qualidade de vida na sociedade.

A pesquisadora cita as suas dificuldades e anseios em dar aula para crianças com seis anos (6), pois a escola, o espaço físico não estava preparado para receber essas crianças e atende-las integralmente em seu desenvolvimento. Pois o brincar também possibilita muitos aprendizados e interações importantes para a construção de conhecimento. Assim RIZZO ressalta:

“Para isto, organizei atividades que propiciassem a iniciativa, a autonomia e as interações entre as crianças e os adultos que em nosso meio entrassem, adaptando os espaços escolares para trazer às crianças materiais e objetos para descobertas, ressignificações e transgressões”. (RIZZO, p. 60, 2011)

Sempre tendo como objetivo a alfabetização e o letramento destes alunos, trabalhando de forma lúdica e prazerosa. E conhecer a turma é um começo para assim traçar estratégias e ações que abranjam todos. Descobrir neles o que despertam suas curiosidades e interesses e a partir disso propor atividades que os estimulam e proporcione a construção do conhecimento.

Segundo Rizzo 2011, os encontros e a convivência com outros professores contribuíram significativamente em sua constituição como pessoa e professora. Destaca a sua pesquisa sobre seu próprio trabalho, saber distanciar-se para captar as lições aprendidas e conseqüentemente uma aproximação para aprofundar sua compressão sobre o trabalho com os alunos. E saber a quão valiosa foi a sua contribuição e as dos outros em seu trabalho e pesquisa. Ressaltando o protagonismo dos alunos, as parcerias fundamentais, as reflexões de suas próprias ações e experiências para tornar sua prática mais efetiva, o trabalho lúdico, coletivo entre outros que pode perceber nesta pesquisa. Nas palavras da pesquisadora, RIZZO (2011):

“Como não há primeira ou última verdade, quero ressaltar, apenas uma verdade que desfrutei com as turmas de 2008 e 2009: vivenciei uma extrema paixão pela e da docência. Foram estas crianças que me constituíram uma professora ambiciosa por ser a melhor, por querer e conseguir que meus alunos

aprendam. Constatei que o meu ponto de vista de professora-alfabetizadora-pesquisadora foi se transformando durante a pesquisa, da mesma forma que os sujeitos envolvidos na pesquisa também se transformaram pelo contato comigo. Afinal como afirma Prado & Soligo (2005, p.9): “(...) Sou Muitos, na relação com outros e na relação comigo mesmo”.

Desta forma a pesquisadora conclui ressaltando os seus próprios aprendizados e a troca que teve com seus alunos, que a tornaram uma professora melhor, trocando experiências, reflexões e conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após diversas buscas, leituras, observações e análises, em torno da questão problema sobre as condições de construção do conhecimento ofertadas aos alunos, podemos nos deparar com algumas ações e reflexões dos professores alfabetizadores para oferecer essa condição favorável para a construção do conhecimento dos seus alunos.

A construção do conhecimento oferecidas por essas professoras alfabetizadores, nos permite saber que há uma preocupação sobre o que é ensino e como é ensinado, sobre o impacto que o ensino e da aprendizagem terá na vida dos alunos, para assim poderem propiciar um ensino de qualidade. Ao qual valoriza os saberes dos alunos, suas experiências, respeitando suas especificidades e particularidades, auxiliando e mediando os novos conhecimentos apresentados a eles, para que assim com essas novas experiências consigam construir novos conhecimentos e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, Fernando. Paulo Freire e Jean Piaget: teoria e prática. Revista eletrônica de psicologia e Epistemologia genéticas. Vol 9, p. 7-47. Edição especial 2017

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm

> Acesso em: 19 Set 2018.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Na-

cional. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 19 Set. 2018.

FERNANDES, Maria. Os segredos da alfabetização. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo – Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra. Pp.57-76. 1996.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa: Conduta de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002. 4 ed. p. 117-119.

LEPSCH, Marcela Prata. A importância da afetividade na relação ensino-aprendizagem. 2015. Disponível em: < <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/488/445> >, acesso em 25/02/2019

NOVELLI, Pedro Geraldo. A sala de aula como espaço de comunicação: reflexões em torno do tema. 1997. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/03.pdf> >, acesso em 25/02/2019

PAVIANI, Jayme. RAMOS, Flávia Brocchetto. O professor, a escola e a educação. Caxias do Sul – RS: EDUCS, 2009.

RIGOLON, Palma Simone Tonel. Do tecnicismo à reflexão crítica: um panorama. 2008. Disponível em:< http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4241/1/FPF_PTPF_01_0890.pdf >, acesso em 07/02/2019.

RIZZO, Itala Nair Tomei. “Ações, experiências e reflexões de uma professora-alfabetizadora”, Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2011. 113 p. Biblioteca Di- gital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

SCHRAM, Sandra Cristina; CARVALHO, Marco Antonio Batista. O Pensar Educação em Paulo Freire Para uma Pedagogia de mudanças. 2015. Disponível em:< <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2> >, acesso em

12/09/2018.

WEISZ, Telma & SANCHES, Ana. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. Coleção Palavra de Professor, São Paulo: Ática, 2003.

A CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DO RACIOCÍNIO MATEMÁTICO

KARINA RODRIGUES MEDEIROS

RESUMO

O desenvolvimento de uma boa comunicação em sala de aula é de suma importância para o aprendizado, principalmente na disciplina de matemática, pois é fundamental compreender como se desenvolve essa comunicação de aprendizagem, especificamente, ao modo como o professor desenvolve as capacidades comunicativas dos alunos nesta aula. Sabe-se que a concepção de estudar matemática ainda não conseguiu se desvencilhar do paradigma de “bicho de sete cabeças”, de matéria difícil, de que só aprende quem já nasce com o dom para cálculos, de acordo com Carraher (1995). Para Lopes (2001), qualquer indivíduo, em condições físicas e mentais normais, pode produzir conhecimento matemático, desde que esteja exposto a tal desenvolvimento e se prepare para tal.

Palavras Chaves: Comunicação matemática, papel do professor, ensino fundamental, aprendizagem, mediação.

O recente Programa de Matemática do Ensino Básico (2007) destaca a comunicação matemática como uma importante capacidade transversal à toda a aprendizagem da Matemática, juntamente com a resolução de problemas e o raciocínio matemático, realçando que “os alunos devem ser capazes de comunicar as suas ideias e interpretar as ideias dos outros, organizando e clarificando o seu pensamento matemático. (DGIDC, 2007, p. 5). Ou seja, o aluno deve ser capaz de interpretar enunciados apresentados de forma oral ou escrita, expressar ideias usando uma linguagem matemática precisa, descrever e explicar estratégias e processos utilizados nas suas produções, argumentar e discutir argumentações apresentadas por outros (DGIDC, 2007).

Também o National Council of Teachers of Mathematics (2007), NCTM, enfatiza o papel da comunicação como parte essencial da educação matemática, distinguindo a importância de organizar e consolidar o pensamento matemático através da comunicação, comunicar o pensamento matemático de forma coerente e clara entre colegas, professores e outros; analisar e avaliar as estratégias e o pensamento matemático usados por outros e usar a linguagem da matemática para expressar ideias matemáticas com precisão. Embora seja mais usual a comunicação oral na aula de matemática, o NCTM (2007) destaca igualmente a importância da comunicação escrita como forma de auxiliar os alunos a consolidarem o seu pensamento, uma vez que os obriga a refletir sobre o seu trabalho e a clarificar as suas ideias a respeito das noções desenvolvidas na aula. (p. 67).

1 O Papel Do Educador Em Sala De Aula

São muitas as orientações ao professor no sentido de promover a comunicação oral e escrita dos alunos que podem suscitar alguns problemas de implementação ao professor durante a aula de Matemática. Saber como e quando esta comunicação pode ser promovida, saber sobre tarefas que favoreçam o desenvolvimento da comunicação matemática na aula, são apenas alguns dos critérios que podem proporcionar alguns constrangimentos ao professor.

Outro critério que pode constituir um obstáculo ao professor prende-se com uma precoce e prematura imposição da linguagem matemática formal. Pois “os alunos precisam desenvolver um apreço pela necessidade de definições exatas e pelo poder comunicativo dos termos matemáticos convencionais, comunicando, primeiramente, através das suas próprias palavras (NCTM, 2007, p. 70), tendo em mente que “rigor da linguagem, assim como o formalismo, devem corresponder a uma necessidade sentida e não a uma imposição arbitrária”. (DEB, 2001, p. 70). Assim, o desenvolvimento da capacidade de comunicação dos alunos deverá ser considerado um importante objetivo curricular, visto que é essencial que se criem momentos de comunicação adequados, sendo determinante o papel desempenhado pelo professor.

A este respeito, o NCTM (2007) refere que o professor deve procurar que os seus alunos expressem seus raciocínios com clareza, que analisem e reajam aos raciocínios dos colegas. Estas indicações vão ao encontro a uma das ideias que Fernandes (2007) preconiza para uma mudança da realidade pedagógico-didática presente nas salas de aula, que é a alteração do paradigma da transmissão pelo paradigma da interação. Ou seja, deixar de desenvolver o currículo com base no discurso do professor e a passividade dos alunos, passando a privilegiar a comunicação entre o professor e os seus alunos e entre os próprios alunos. Na aula de Matemática, o professor é o grande impulsionador e promotor da comunicação matemática, proporcionando momentos de discussão entre os distintos intervenientes.

Neste contexto, de acordo com Ana Correia Videira (2013) cabe ao professor: a) comunicar com rigor e clareza; b) dar tempo suficiente para o aluno raciocinar; c) ouvir as ideias dos outros; d) colocar em discussão essas ideias e validá-las coletivamente; e e) dar a devida relevância às conclusões a tirar. O professor precisa conceder ao aluno o desenvolvimento desta capacidade para que ele possa ter a oportunidade de a poder praticar.

Segundo Wood, Cobb e Tackel (1992), as diferentes interações em sala de aula estimulam a colaboração entre pares, bem como uma posterior discussão em plenário. Esses ambientes de interação possibilitam aos alunos o envolvimento numa forma de discurso em que os significados pessoais ficam sujeitos aos diferentes significados individuais até se chegar a um acordo. Além disso, a intervenção do professor durante a discussão pode ajudar a imprimir nos alunos o respeito por saber ouvir os outros, definindo regras de funcionamento, dispensando tempo suficiente para ouvir as suas ideias e encorajando-os a pensar em questões a colocar quando ouvem seus colegas. Porém, para que essa ideia seja viável, o professor precisa realizar uma seleção adequada de tarefas a propor aos seus alunos, bem como gerir os distintos momentos da aula de Matemática.

2 Seleção Das Tarefas

Uma escolha criteriosa das tarefas matemáticas que o professor propõe na sala de aula é um aspecto essencial para a relevância da discussão que pode gerar. As atividades centradas na resolução de problemas e de investigação

constituem potenciais oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento da comunicação matemática na medida em que possibilitam a criação de uma atmosfera em que o professor e os alunos assumem uma atitude de questionadores (Martinho & Ponte, 2005; Wood, Cobb & Yackel, 1991).

Além da influência exercida pela natureza das tarefas que o professor propõe, também é necessário que se dedique muita atenção a forma como a sua exploração é organizada. Por exemplo, Serrazina (2008) apontam que embora uma determinada tarefa seja bastante rica do ponto de vista matemático, a possibilidade de colher todos os frutos dessa tarefa podem ser frustrante se não houver tempo suficiente para exploração, se não houver lugar para discussão, argumentação e apurar conclusões.

3 Coordenação Dos Momentos Da Aula

A coordenação dos momentos de discussão da aula é da responsabilidade do professor. Esta envolve uma complexa rede de decisões que o professor deve tomar ao longo da aula, conseguindo gerir o tempo de forma a permitir que os alunos consigam definir os seus próprios processos de resolução, formular e testar as suas conjecturas, de acordo com Serrazina (2008).

Também a organização das intervenções dos alunos requer um destaque especial para que os processos de discussão possam ter lugar. A este respeito Lo e Wheatley (1994) salientam a importância de se estabelecerem normas sociais para a discussão em sala de aula em que os alunos tentam comunicar os seus significados matemáticos. Além destes aspectos, Orton (2004) distingue o envolvimento ativo dos alunos para que uma discussão seja proveitosa para todos. Se assim não for, os potenciais vantagens de uma discussão em grupo podem ser desperdiçadas. O professor deverá também ser capaz de iniciar e conduzir o discurso na sala de aula e incentivar os alunos a apresentarem e explicar as suas produções, fomentando sempre à procura de justificações para tais resultados.

É frequente que os alunos demonstrem algumas dificuldades em verbalizar as suas justificações, pelo que o professor deverá colocar questões que ajudem o aluno a clarificar o seu raciocínio. Pois, é importante que a validação desse

raciocínio surja desta discussão (Serrazina et al., 2008), em vez do certo ou errado sentenciado pelo professor. Nesse sentido, e de acordo com Martinho e Ponte (2005), é crucial ter em conta a descentralização da autoridade, pelo que o professor deverá solicitar aos alunos, sempre que oportuno, justificações das suas produções de modo que estes possam também assumir o poder de decidir o que está certo ou errado.

Lo e Wheatley (1994) consideram desadequado que o professor, no exercício da sua autoridade em sala de aula, interrompa discussões entre os alunos durante a resolução de um problema sem os ajudar a interpretar a situação em discussão ou a expressar uma opinião. Consideram que a promoção da comunicação em sala de aula é um processo complexo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunicação é um elemento importante na vida dos seres humanos e, ensinar e aprender são atos comunicativos que envolvem diversos agentes, nos quais destacam-se aluno e professor. Assim, esta pesquisa abordou a comunicação matemática e o papel do professor em sala de aula com alunos de 8º ano de ensino fundamental, realizada na Escola Municipal Professor Henrique Mélega, localizada em São Paulo – SP – Brasil.

A escolha do tema surgiu a partir da curiosidade que observamos em relação as diferentes aulas de matemáticas que fomos submetidos durante nosso ensino básico. Compartilhamos da ideia de que a comunicação é diferente de aluno para aluno, e de aluno para professor, mas que uma devida interação entre professor-aluno e aluno-aluno é fator diferencial para a compreensão de conceitos matemáticos. Assim, consideramos que a comunicação matemática é, sem dúvidas, uma importante área com notável destaque.

Com o objetivo de verificarmos a importância desta comunicação e a relevância da intervenção do professor durante a aula desta disciplina, submetemos os alunos à uma atividade de raciocínio lógico matemático. Esta atividade foi elaborada intencionalmente para propiciar a interação, estimular o raciocínio, suscitar dúvidas de interpretações e verificar a capacidade de expressão entre os alunos, entre aluno e professor e vice-versa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREIROS, V. M. S. **A escola como produtora da pseudodeficiência.** Revista Integração, 1999, São Paulo, v. 2, pp. 21-22.

NCTM (2007). **National Council of teachers of mathematics – Princípios e normas para a matemática escolar.** Lisboa: APM

COBB, P., YACKEL, E., & WOOD, T. (1992). **A constructivist alternative to the representational view of mind in mathematics education.**

PONTE, J. P., (2005), **gestão curricular em matemática.** Lisboa: APM e IIE. (Trabalho original publicado em 1991).

SADKER, M., & SADKER, D. (1982). **Questioning skills.** In J. Cooper (ed), **classroom teaching skills.** USA: D.C. Health and company.

LOVE, E., & MASON, J. (1995). **Telling and asking.** Londres: routledge.
Direção geral de inovação e de desenvolvimento curricular (2007). Programa de matemática do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação.

DEB (2001). **Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais.** Lisboa: Ministério da Educação.

Algumas dificuldades do ensino da Matemática na 7ª. Série do ensino fundamental. Disponível em:
<<https://www.ucb.br/sites/100/103/tcc/12005/ivetealvesmachado.pdf>> Acesso em: 13 de agosto de 2015.

CARRAHER, TEREZINHA. CARRAHER, DAVID. SCHLIEMANN, ANALÚCIA. **Na vida dez, na escola zero.** São Paulo: Cortez, 1995.

DROUET, RUTH CARIBÉ DA ROCHA. **Distúrbios da aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1995.

FERNANDES, J. A., MARTINHO, M. H., TINOCO, J., & VISEU, F. (ORGS.) (2013). **Atas do xxiv seminário de investigação em educação matemática.** Braga: apm & cied da universidade do minho. Disponível em: <<https://sapientia.ualg.pt/bits/tream/10400.1/materiaisdidaticos%20e%20recursos>

%20no%20ensino%20e%20aprendizagem%20da%20matem%c3%a1tica. pdf >
acesso em: 21 de maio de 2016.

ARTE E EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO SOCIOCULTURAL

NEIDE CASTRO SLOVAK

Eixo: Arte e Educação

RESUMO

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

Palavras-chave: Ensino, Educação, Prática Pedagógica

ABSTRACT:

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

Keywords: Teaching, Education, Pedagogical, Practice

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Arte é a educação que oportuniza ao indivíduo o acesso à Arte como linguagem expressiva e forma de conhecimento de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo

próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (PCN/ Arte-1997:19).

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

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

Produzir trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade. (PCN/ARTE, 1997: 39) Trabalhar a música desde cedo nos anos iniciais do Ensino Fundamental com as crianças é muito importante, pois a voz é o primeiro instrumento que dispõe o aluno, o professor além de cantar pode brincar com a voz explorando vários sons, pois desenvolvem no aluno competências musicais. Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, interpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. (PCN/Artes, 1998:86)

Hoje no Brasil temos muitos autores que discutem a questão da arte na escola, por este motivo com a finalidade de confrontar o que diz a teoria com o que acontece na prática este trabalho analisou na escola campo de pesquisa alguns pontos de destaque no livro de IAVELBERG, os quais foram fundamentais para compreender a relação entre a teoria e a prática no ensino de arte.

O papel professor é importante para que os alunos aprendam a desenvolver o fazer artístico com prazer e criatividade, para que possam gostar de fazer arte ao longo da trajetória estudantil e da vida o gosto por aprender nasce também da qualidade da mediação que os professores realizam entre os aprendizes e a arte.

Para desenvolver um bom trabalho de Arte o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte e práticas de vida de seus alunos conhecer os estudantes na sua relação com a própria região, com o Brasil e com o mundo, é um ponto de partida imprescindível para um trabalho de educação escolar em arte que realmente mobilize uma assimilação e uma apreensão de informações na área artística. (FERRAZ E FUSARI, 2001:22)

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. da escola em questão descrevem sua função como mediadores e facilitadores da aprendizagem, proporcionando ao aluno vivenciar culturas diversas e ampliar seus conhecimentos em arte, o tocante ao currículo de artes visuais os educadores citaram a proposta Triangular de Ana Mae Barbosa; O papel do professor oferecer aos alunos novas estratégias pedagógicas de aprendizagens significativas em Arte neste sentido, as linguagens artísticas como, artes visuais, dança, música e teatro apresentam-se como técnicas de expressão do pensamento de professores e alunos, o trabalho com artes visuais pode ser iniciado com a utilização de fontes de informação e comunicação artística.) Com a dança é possível conhecer diferentes culturas, além de possibilitar o trabalho com a corporeidade das crianças com PCN/Artes, (1998:74):, poderão estabelecer relações corporais críticas e construtivas com diferentes maneiras de ver/sentir o corpo em movimento e por tanto, com diferentes épocas e culturas” trabalhar a música desde cedo nos anos iniciais do Ensino Fundamental com as crianças é muito importante, pois a voz é o primeiro instrumento que dispõe o aluno,o professor além de cantar pode brincar com a voz explorando vários sons, pois desenvolvem no aluno competências musicais

DESENVOLVIMENTO

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Em conformidade com esse pensamento os professores de arte da escola em questão descrevem sua função como mediadores e facilitadores da aprendizagem, proporcionando ao aluno vivenciar culturas diversas .

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

Apresentação da citação de Paulo Freire sobre a natureza do ensino.

Importância do papel do professor de arte como mediador e facilitador.

Objetivo do artigo: explorar a formação dos professores de arte e os mitos persistentes no ensino.

A Função do Professor de Arte

Descrição da função de mediador e facilitador da aprendizagem.

Importância de vivenciar culturas diversas e ampliar conhecimentos artísticos.

Exemplos de práticas pedagógicas que exemplificam essa mediação.

Formação Organizacional dos Professores de Arte

Desafios enfrentados pelos professores na formação organizacional.

Domínio parcial sobre a Lei de Diretrizes e Bases, Projeto Político Pedagógico, e outros regulamentos.

Comparação com a formação de pedagogos e a necessidade de uma abordagem mais integrada.

Mitos do Ensino de Arte

Análise dos mitos abordados por Lavelberg:

Ensinar arte é ensinar pintores: discussão sobre a diversidade das expressões artísticas.

Arte como atividade do sensível: reflexões sobre a acessibilidade da arte.

Conhecimento artístico restrito a adultos talentosos: desconstrução desse mito e a inclusão de todas as idades.

Imagens infantis como "feias" ou imperfeitas: valorizar a autenticidade das produções infantis.

Releituras de grandes mestres: importância da criatividade e originalidade na prática artística escolar.

A importância de revisar e atualizar a formação dos professores de arte.

Necessidade de desmistificar ideias limitantes sobre o ensino de arte.

Propostas para uma prática pedagógica mais inclusiva e abrangente

O ensino de arte na educação escolar precisa estar vinculado a uma concepção de ensino.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa perspectiva os professores foram questionados se esses mitos ainda prevalecem na escola atual para eles, aos poucos alguns mitos foram sendo

desmistificados devido aos estudos desenvolvidos na área de arte e a difusão das novas tecnologias em algumas situações o desafio é provar a importância do ensino de arte para alguns professores de áreas distintas.

Já os alunos quando são inseridos desde criança no universo do fazer e da apreciação artística tornam-se sujeitos ativos do processo, como afirmam os PCN- Arte (1997:105): “As atividades propostas na área de arte devem garantir a ajudar as crianças e jovens a desenvolverem modos interessantes, imaginativos e criadores de fazer e de pensar sobre arte, exercitando seus modos de expressão e comunicação.

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

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais/ Arte. Brasília, MEC, 1997.

FERRAZ, M.H.; **FUSARI**, M.F.R. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez,

20 **FREIRE**, Paulo. Pedagogia da autonomia - . São Paulo: Paz e Terra, 2003.

IABELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte: -Porto alegre: Artmed, 2003.

OS NATIVOS DIGITAIS

LUANA CRUZ BISPO

RESUMO

Frequentemente encontramos bebês ou crianças ainda muito pequenas, que mal andam e falam, operando com destreza celulares ou computadores, eles alternam telas, assistem vídeos, tiram fotos, etc., às vezes possuindo mais habilidades que um adulto, são os “nativos digitais”. Prensky (2001), descreve os nativos digitais como os que nasceram já imersos aos aparatos tecnológicos, e chama de imigrantes digitais a geração que teve que se adaptar às tecnologias ao longo do tempo. Tapscott (1998 apud BORTOLAZZO, 2021) explica que a soberania exercida dessa geração em detrimento às anteriores é em função da aprendizagem por processo de assimilação direta.

Palavras-chave: Aprendizagem; Escola; TIC's.

1.Tecnologia hoje

É notável a distinção dos nativos digitais e dos imigrantes digitais, Prensky (2001), explica que os imigrantes carregam “sotaque”, um pé no passado, inclusive na linguagem, onde os nativos já foram alfabetizados também na língua digital, enquanto estes outros estão em processo da aquisição linguística. O autor cita alguns “sotaques” de maneira divertida:

Há centenas de exemplos de sotaque de imigrante digital. Entre eles estão a impressão de seu e-mail (ou pedir a secretária que o imprima para você – um sotaque ainda “mais marcante”); a necessidade de se imprimir um documento escrito do computador para editá-lo (ao invés de editá-lo na tela; e trazer as pessoas pessoalmente ao seu escritório para ver um web site interessante (ao invés de enviar a eles a URL). Tenho certeza de que você consegue pensar em um ou dois exemplos sem muito esforço. Meu exemplo favorito é “Você recebeu meu e-mail” pelo telefone. Aqueles de nós que são Imigrantes Digitais podem, e devem, rir de nós mesmos e de nosso “sotaque”. (PRENSKY, 2001).

O ritmo de vida dessas nativos é dinâmico quando comparado ao das gerações anteriores, são pessoas multitarefas, imediatistas, passam longos períodos *on-*

line, acessam diversas informações rapidamente, em questão de minutos recebem informações sobre diversificados assuntos, possuem redes sociais com uma infinidade de amigos de todos os lugares do mundo, compartilham num clique fotos, vídeos, *reels*, *lives*, entre outros, estejam onde estiverem, estudam (autodidatas), trabalham, etc. É inegável, que a tecnologia digital facilitou a vida do homem, e hoje em dia é praticamente impossível viver sem estas. Porém, apesar das facilidades advindas da tecnologia, Tapscott (1998 apud BORTOLAZZO, 2021) faz uma crítica à exposição exacerbada dos jovens junto às redes sociais, para ele:

A exibição exacerbada dos jovens junto às redes sociais, compartilhando informações pessoais, fotografias, vídeos caseiros, é um dos motivos de maior preocupação por parte do autor. A privacidade, na visão de Tapscott (2009), seria um problema ainda não resolvido por essa geração – fato que demandaria atenção e uma discussão mais ampla. (TAPSCOTT, 1998 apud BORTOLAZZO, 2012).

No contexto da educação escolar contemporânea, observa-se a presença crescente dos chamados “nativos digitais” termo cunhado por Prensky (2001) para designar os indivíduos que já nascem inseridos em um ambiente permeado por tecnologias digitais e que, por isso, demonstram familiaridade e fluência no uso desses recursos desde cedo. Em contrapartida, os profissionais da educação, em sua maioria, pertencem à geração dos “imigrantes digitais”, ou seja, adultos que precisaram adaptar-se às novas tecnologias ao longo do tempo, o que frequentemente gera tensões e desafios nas dinâmicas de ensino e aprendizagem.

Essa discrepância entre os perfis gera impactos diretos na sala de aula, exigindo que os docentes repensem suas práticas pedagógicas. Como salienta Kenski (2012), é fundamental que os educadores compreendam as linguagens, os interesses e os modos de aprender desses novos sujeitos, de modo a construir estratégias didáticas mais alinhadas ao seu universo sociotécnico.

Dessa forma, para que se promovam avanços significativos na qualidade da educação, é necessário que os profissionais da área estejam abertos à formação continuada e à resignificação de seus papéis, adequando-se às exigências das novas gerações e estabelecendo uma relação pedagógica mais dialógica, interativa e significativa.

A Tecnologia Digital na Educação Escolar

As mudanças causadas pelas tecnologias digitais abarcaram muitos aspectos da vida das pessoas, e não é diferente na área educacional. Os ditos nativos digitais, são hoje os estudantes que encontramos em salas de aula, e as equipes escolares, são os adultos que se adaptaram às tecnologias (imigrantes digitais), acarretando muitos embates na forma de aprender e ensinar. Sendo assim, o que se requer para que haja uma melhoria expressiva na educação e na comunicação entre os alunos e esses profissionais, é a adaptação destes últimos a esses novos perfis.

Diante do que foi colocado, uma questão a ser pesquisada é, diante de tantas mudanças e do novo perfil das crianças e jovens, como promover uma educação significativa, estimulante e atraente?

É possível e consonante com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na escola e a alfabetização e letramento digital, a mesma propõe:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018).

Também, segundo BRASIL (2018), as TDICs têm sido incorporadas às práticas docentes com o objetivo de apoiar os professores na implementação de metodologias ativas de ensino, porém, essa implementação tem sido lenta, ora por falta de recursos para aquisição dos aparatos tecnológicos, ora pela falta de conhecimento ou resistência às mudanças por parte dos docentes.

Para que se adote o uso destes recursos no cotidiano escolar, é necessário a capacitação, a fim de garantir-lhes segurança no uso, seja na formação inicial ou continuada. Grande quantidade dos profissionais da educação ativos, não tiveram nenhum tipo de formação para fazer uso das TDICs, utilizam apenas para atividades pessoais, o que foi evidenciado durante a pandemia do COVID 19, quando o ensino passou a ser remoto e a utilização dos recursos digitais passou a ser praticamente a única alternativa para não que parassem as

escolas. Um levantamento feito por Oliveira, Júnior e Clementino (2021), apurou que de um total de 15.654 professores atuantes na rede pública da Educação Básica do Brasil, 53,6%, mesmo possuindo recursos tecnológicos não tinham preparo para ministrar aulas remotas e a cada 10 professores apenas 3 tinham tanto recursos como preparo necessário para a realização das atividades.

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), estabelece que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Levando-se em conta que a Educação transforma e é transformadora, acompanha as mudanças sociais e tem como finalidade o desenvolvimento das pessoas de forma integral, se torna imprescindível a adoção das TDICs nas escolas, pois estas já estão intrínsecas às atividades humanas.

Sendo as TDICs um dos recursos mais utilizados pelas crianças e adolescentes, cabe também à escola instruí-los e também fazer uso destes dispositivos como aliados no processo de ensino/aprendizagem, desenvolvendo metodologias ativas, que coloquem os alunos como protagonistas do aprendizado.

A disseminação acelerada das TDICs, trouxe facilidades e desafios à sociedade. No que tange a educação, há uma busca constante pela melhor forma de incorporá-las no dia a dia e também fazer uso para auxiliar as práticas pedagógicas. Com as constantes mudanças nas metodologias de ensino, pois as mesmas acompanham as transformações das sociedades, é necessário que os profissionais constantemente se atualizem, para que haja um melhor desempenho profissional. Nesse contexto Ayoub e Ehrenberg (2020), afirmam:

“Além da formação acadêmica e pedagógica, torna-se fundamental uma formação prática, cultural e investigativa que permita estabelecer relações efetivas entre o campo teórico e o contexto de trabalho. Essa formação prática, cultural e investigativa pode se dar tanto no âmbito da formação inicial (por exemplo, na esfera dos estágios e das práticas como componente curricular), como também e, principalmente, pode ser aperfeiçoada durante a formação continuada. (AYOUB; EHRENBURG, 2020).

Sustentabilidade

A palavra sustentabilidade, tão mencionada nos dias atuais, tem como significado no Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2017, p. 722):

“Qualidade, característica ou capacidade sustentável. 2. Ações e práticas (ecológicas, econômicas e sociais) que visam a promover o uso dos recursos da natureza e a preservação desses de maneira a garantir a continuidade de tais recursos para a sobrevivência das gerações futuras”. (DICIONÁRIO AURÉLIO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2017. p. 722).

Apesar de parecer um termo atual, Boff (2017), em sua obra “Sustentabilidade O que é- O que não é”, relata que o termo “nachhaltigkeit”, que significa “sustentabilidade” foi mencionado pela primeira vez, na Alemanha em 1560, devido a preocupação com a escassez das florestas, pelo uso indiscriminado da madeira, que na época e mesmo em tempos mais remotos era a principal matéria prima das construções. O uso da madeira foi intensificado durante o século XVI com as construções de barcos, principalmente na Espanha e Portugal. Mas foi apenas em 1713, na Alemanha novamente, com o Capitão Hans Carl von Carlowitz que a “sustentabilidade” se tornou um conceito estratégico. Através do seu estudo e da conscientização trazida para os poderes locais, esses passaram a incentivar o replantio das árvores nas áreas afetadas pelo desmatamento. As preocupações em relação ao meio ambiente passaram a se intensificar criando uma nova ciência, a Silvicultura. Posteriormente foi fundado o Clube de Roma, onde um grupo de pessoas conceituadas se reuniam para discutir assuntos pertinentes ao meio ambiente. Então, a preocupação com a sustentabilidade das florestas e a proteção das gerações futuras no que tange o meio ambiente foi se intensificando e expandindo, originando novos estudos dirigidos a esse assunto e abarcando também a sociedade e as empresas.

O ponto de partida para a realização de conferências ambientais globais, foi a I Conferência da Organização das Nações Unidas, conhecida como Conferência de Estocolmo, em 1972, na Suécia, onde segundo Passos (2009), foi um evento decisivo para o advento de políticas de gerenciamento ambientais.

Mesmo após a I Conferência, preocupados com a intensificação da degradação ambiental, fez-se necessário novo encontro das diversas nações para discutir os problemas ambientais e estabelecer metas para o crescimento da sustentabilidade, essa foi a II Conferência da Nações Unidas sobre o

Desenvolvimento e Meio Ambiente, conhecida como Eco-92, realizada no Rio de Janeiro. Paralelamente a este evento foi assinado o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Carvalho (2004 apud BRANCO; BRANCO; ROYER, 2018), explicam:

“No Brasil, a Educação Ambiental que se orienta pelo Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis tem buscado construir uma perspectiva interdisciplinar para compreender as questões que afetam as relações entre os grupos humanos e seu ambiente e intervir nelas, acionando diversas áreas do conhecimento e diferentes saberes— também os não escolares, como os da comunidade e populações locais— e valorizando a diversidade das culturas e dos modos de compreensão e manejo do ambiente. No plano pedagógico, a Educação Ambiental tem-se caracterizado pela crítica à compartimentalização do conhecimento em disciplinas. É, nesse sentido, uma prática educativa impertinente, pois questiona as pertenças disciplinares e os territórios de saber/poder já estabilizados, provocando com isso mudanças profundas no horizonte das concepções e práticas pedagógicas.” (CARVALHO, 2004 apud BRANCO; BRANCO; ROYER, 2018).

No que tange à educação formal, a Constituição Federal BRASIL (1988), estabelece no Art. 225, parágrafo 1º e inciso VI “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”

Em meados da década de 90 é promulgada a Política Nacional da Educação Ambiental (PNEA), por meio da Lei Federal nº 9.795, de 27 de junho de 1999, que é regularizada em 25 de junho de 2002 e, destinada ao Ministério do Meio Ambiente juntamente com o Ministério da Educação, A PNEA “traça orientações políticas e pedagógicas para a educação ambiental e traz conceitos, princípios e objetivos que podem ser ferramentas educadoras para a comunidade escolar” (LAYRARGUES; LIPAI; PEDRO, 2007).

Quanto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Ambiental está inserida, porém de forma implícita. Neiman e Oliveira (2020), fazem uma crítica ao pouco espaço ocupado por essa temática que é tão essencial na última versão deste documento, entregue em 2017. Durante pesquisa das versões anteriores da BNCC, concluíram que na primeira versão a questão ambiental é abordada diversas vezes, permeando algumas disciplinas. Já a segunda versão é relatada pelos autores como a mais completa:

“O documento, com mais de 650 páginas, aborda sobre a Educação Ambiental no Brasil e no mundo, com embasamentos legais, tal qual a Lei 9.795/99, e faz referência à Conferência de Estocolmo, bem como aos avanços que a Educação Ambiental apresentou frente a outras tantas conferências e inclusive a RIO 92 e a RIO + 20”. (NEIMAN e OLIVEIRA, 2020, p. 45).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O incômodo gerado pela ausência de temas transversais na BNCC, ressalta Neiman e Oliveira (2020), gerou críticas e discussões que resultaram em algumas modificações. Porém, a versão final revisada do documento, no que tange a EA, continuou sem alterações, tendo esta sido citada apenas uma vez. Isto posto, é imprescindível que todo cidadão deve zelar pelo meio ambiente, porém, iniciar a Educação Ambiental durante a os anos iniciais da educação é de extrema importância, pois desperta desde cedo o respeito, cuidado e proteção ao meio ambiente, é nessa fase que se constroem os valores que serão levados para a vida.

REFERÊNCIAS

- ALKMIM, E. B. **Conscientização Ambiental e a Percepção da Comunidade Sobre a Coleta Seletiva na Cidade Universitária da UFRJ**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Engenharia Urbana, Escola Politécnica, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: http://coral.ufsm.br/seminarioeconomia/images/anais_2017/OS_5_RS_DA_SUSTENTABILIDADE_OS_5_RS_DA_SUSTENTABILIDADE_OS_5_RS_DA_SUSTENTABILIDADE_OS_5_RS_DA_SUSTENTABILIDADE_OS.pdf. Acesso em: 19 de out. 2022.
- ALMEIDA, M. G.; FREITA, M. C. D. **A Escola no Século XXI: Docentes e discentes na sociedade da informação**. v. 2. Ed. Brasport. Rio de Janeiro: 2012.
- AYOUB, E.; EHRENBERG M. C. **Práticas Corporais na Formação Continuada de Professoras**: sentidos da experiência. Educ. Pesqui. 46. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046217737>. Acesso em:

19 de out. 2022.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

BERNSTEIN, B. **Pedagogia, controle simbólico e identidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

BUCKINGHAM, D. **Alfabetização midiática: em defesa da educação na era da informação**. São Paulo: Summus, 2007.

BOFF, D. **Aprendizagem baseada em projetos para promover a interdisciplinaridade no Ensino Médio**. Scientia cum Industria, v.3, 2015.

BOFF, L. **Sustentabilidade - O Que É - O Que Não É**. Ed. Vozes, 5ª edição, 2016.

BOLDRINI, Diogo, TOSCANO, Livia Barbosa e BOLDRINI Thiago. **A Importância do Ensino Contextualizado No Processo De Aprendizagem**. Revista Mundo Acadêmico / Faculdade Norte Capixaba de São Mateus – v.10, n.15, 2016 – São Mateus: MULTIVIX, 2016. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2019/04/revista-mundo-academico-v10-n15-completa.pdf>. Acesso em: 19 de out. 2022.

BORTOLAZZO, S. F. **A Geração Digital Como Identidade Cultural na Contemporaneidade**. In: HABOWSKI, A. C. Identidades Infantis Contemporâneas: Tecnologias Digitais e Outras Formas de ser criança e Viver a Infância. Arco Editores. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/profile/Adilson-](https://www.researchgate.net/profile/Adilson-Habowski/publication/355334126_CRIANCAS_E_TECNOLOGIAS_REFLEXOES_A_PARTIR_DE_CONTINGENCIAS_EM_TEMPOS_DIGITAIS/links/616f049db148a924b8f8fc54/CRIANCAS-E-TECNOLOGIAS-REFLEXOES-A-PARTIR-DE-CONTINGENCIAS-EM-)

[Habowski/publication/355334126_CRIANCAS_E_TECNOLOGIAS_REFLEXOES_A_PARTIR_DE_CONTINGENCIAS_EM_TEMPOS_DIGITAIS/links/616f049db148a924b8f8fc54/ CRIANCAS-E-TECNOLOGIAS-REFLEXOES-A-PARTIR-DE-CONTINGENCIAS-EM-](https://www.researchgate.net/profile/Adilson-Habowski/publication/355334126_CRIANCAS_E_TECNOLOGIAS_REFLEXOES_A_PARTIR_DE_CONTINGENCIAS_EM_TEMPOS_DIGITAIS/links/616f049db148a924b8f8fc54/CRIANCAS-E-TECNOLOGIAS-REFLEXOES-A-PARTIR-DE-CONTINGENCIAS-EM-)

BRANCO, E. P.; ROYER, M. R.; BRANCO, A. B. de G. A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS PCNs, NAS DCNs E NA BNCC. **Nuances: Estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, v. 29, n. 1, 2018. DOI: 10.32930/nuances.v29i1.5526. Disponível em:

<<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5526>>. Acesso em: 6 nov. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05.10.1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.

BRASIL. Secretaria de Educação de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática/Secretaria de Educação Fundamental** – Brasília: MEC/SEF, 2001.

BROUSSEAU, G. **Os diferentes papéis do professor**. In. PARRA, C; C, Saiz, 1.et al. Didática da Matemática; reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BROWN, T. **Design Thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2009.

CASTELLS, M.; CARDOSO, G. **Debate: A Sociedade em rede -Do conhecimento à ação política Centro Cultural de Belém**. Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2005. Disponível em: <<http://labds.eci.ufmg.br:8080/bitstream/123456789/62/1/CASTELLS%3B%20CARDOSO.%20Sociedade%20em%20rede.pdf>> Acesso em: 01 out. 2022.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CORREA, E. S.; SILVA, R. **Novas Tecnologias e Educação: A Evolução do Processo de Ensino e Aprendizagem na Sociedade Contemporânea**. *Rev. Educação & Linguagem*, ano 1, n. 1. p. 23-35. Paraná- PR, jun. 2014. Disponível em: <https://fvj.br/revista/wp-content/uploads/2014/12/2Artigo1.pdf>. Acesso em: 01 de out. 2022.

FERREIRA, M. J. M. A. **Novas tecnologias na sala de aula**. 121 páginas. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas

Pedagógicas Interdisciplinares). Universidade Estadual da Paraíba. Souza-PB. 33 p. 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/6325/1/PDF%20-%20Maria%20Jos%C3%A9%20Morais%20Abrantes%20Ferreira.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. C. D., ALMEIDA, M. G. **Docentes e discentes na sociedade da informação (A escola no Século XXI)**. v. 2. Rio de Janeiro: Brasport, 2012.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LAYRARGUES, P. P.; LIPAI, E. M.; PEDRO, V. V. **Educação Ambiental na Escola: tá na lei**. In Vamos Cuidar do Brasil: Conceitos e Práticas em Educação Ambiental na Escola. [Coordenação: Soraia Silva de Mello, Rachel Trajber]. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. Disponível em:

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/50363510/educacaoambiental_naescola-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1669233022&Signature=VjqxPnuB35gEYCOHCw1~tF30YSche2O0c5DE9wu3cEITlgQq5y8BJMs5ZtB1gj2M5BgLNknmDL2neT-WwiEKNcZMblcpqJ1MAuEoUOWOJYM9qJU8Cn3aVZNFaGgLoSoqzOxK-gJIIFmG0DwxkpWargrCdmJtsy2~1awUm~MDZEPcFcw9r7TiltQLGTTKK5ADellvINzxemgh1APleNkHeipmJQAQtv0FrJullq9uXjGCorHljQ4wmfkRStSb2GFqi-

wP8AV9sX~gTyQ2tpDvggLoX~WRSCcfrES-M9onI-6Dmh8h6gvvgx-8RMxqNK~gb7R9cTrpG4mG3u1GITy2b~nA&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=24>. Acesso em: 19 de nov. 2022.

LÉVY, P. **As tecnologias das inteligências: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro, 1993.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIEDTKA, J; OGILVIE, T. **Designing for Growth: A Design Thinking Tool Kit for Managers**. New York: Columbia University Press, 2014.

MARTINO, L. M. **Teoria das Mídias Digitais: Linguagens, ambientes, redes**. Ed. Vozes LTDA. Petrópolis- RJ, 2014.

MORAN, J. M. **Desafios da educação para a tecnologia e para a mudança**. Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2007.

NÓVOA, A; PERRENOUD, P. **Para uma formação de professores do século XXI**. Revista da Educação, Lisboa, n. 3, p. 9–22, 2002.

NEIMAN, Z.; OLIVEIRA, L. Educação Ambiental no Âmbito Escolar: Análise do Processo de Elaboração e Aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Brasileira de Educação Ambiental (REVBEA)**. v. 15, nº 3: 36-52, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10474/7735>. Acesso em: 22 de nov. 2022.

OLIVEIRA, DALILA ANDRADE; JUNIOR, EDMILSON PEREIRA; CLEMENTINO, ANA MARIA. **Trabalho Docente em Tempos de Pandemia** - Relatório Técnico. Retratos da Escola, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 700–716, 2021. DOI: 10.22420/rde.v14i30.1256. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1256>. Acesso em: 15 out. 2022.

PASQUALETTO, T. I.; VEIT, E. S. ARAÚJO, I. S. Aprendizagem baseada em projetos no ensino de física: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de**

Pesquisa em educação em ciências, v.17, 2017.

Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4546/2982>. Acesso em 15 de out. 2022.

PASSOS, P. N. C. A Conferência de Estocolmo Como Ponto de Partida Para a Proteção Internacional do Meio Ambiente. **Revista Direitos Fundamentais & Democracia**, [S. l.], v. 6, n. 6, 2009.

Disponível em:

<https://revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd/article/view/18>. Acesso em: 15 de nov. 2022.

PRENSKY, M. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. De On the Horizon (NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001). 2001 Marc Prensky. Tradução do artigo "Digital natives, digitalimmigrants", de Marc Prensky. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza.

PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants**. On the Horizon, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

SILVA, S. Os 5 R'S da Sustentabilidade. In: SEMINÁRIO DE JOVENS PESQUISADORES EM ECONOMIA & DESENVOLVIMENTO, 5, 2017, Santa Maria. Anais Eletrônicos, 2017. Programa de Pós-graduação em Economia & Desenvolvimento Universidade Federal de Santa Maria, 09 de Novembro de 2017. Disponível em:

http://coral.ufsm.br/seminarioeconomia/images/anais_2017/OS_5_RS_DA_SUSTENTABILIDADE_OS_5_RS_DA_SUSTENTABILIDADE_OS_5_RS_DA_SUSTENTABILIDADE_OS_5_RS_DA_SUSTENTABILIDADE_OS.pdf. Acesso em: 12 nov. 2022.

TOLENTINO, P. C. S. **Influência das Novas Tecnologia na Educação Fundamental**. Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista na Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino. 2013. Medianeira- PR. 35 f. 2013. Disponível: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20969/2/MD_EDUMTE_2014_2_125.pdf.> Acesso em: 20 de nov. 2022.

VIEIRA, M. M. F; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

VYGOTSKY, L S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALSH, J P; UNGSON, G R. **The Academy of Management Review**. Vol 16, Nº 1 (Jan 1991), pp. 57-91.

IMPACTO DOS TRANSTORNOS DE APRENDIZADO NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

TATIANA COSTA DA ROCHA VICENTIN⁹

Resumo

Este estudo investiga a relação entre transtornos de aprendizado e habilidades sociais, com foco no impacto que esses transtornos podem ter nas interações interpessoais e na adaptação social de indivíduos afetados.

Transtornos como o TDAH, o autismo e a ansiedade não apenas prejudicam o desempenho acadêmico, mas também dificultam a socialização, resultando em exclusão e estigma. A pesquisa destaca a importância de intervenções pedagógicas específicas para promover a inclusão social desses indivíduos, com o objetivo de desenvolver suas habilidades sociais e emocionais. Além disso, a análise sugere que escolas desempenham um papel essencial na construção de ambientes mais inclusivos, oferecendo suporte para superar as barreiras da socialização e promovendo a convivência harmoniosa entre os alunos. A adaptação de práticas educacionais pode ser uma ferramenta poderosa na transformação dessas dificuldades em oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

Palavras-chave: transtornos de aprendizado, habilidades sociais, inclusão escolar, socialização, educação inclusiva.

Introdução

A relação entre transtornos de aprendizado e as habilidades sociais tem sido objeto de intensos debates e estudos nas últimas décadas, especialmente devido à crescente preocupação com o impacto que tais transtornos podem ter

⁹ Licenciada em Pedagogia Plena, pela UNIP - Universidade Paulista- São Paulo. Segunda licenciatura em Artes Visuais, pela UNIJALES - Centro Universitário de Jales, pós-graduada com especialização em Artes na Educação, pela FAB - Faculdade Brasil. Professora de educação infantil e ensino fundamental PMSP- efetivo concurso Público

nas interações interpessoais e no desenvolvimento global dos indivíduos. Em um contexto educacional e social, é fundamental compreender como esses transtornos influenciam o comportamento e a adaptação dos indivíduos aos diferentes ambientes que frequentam, como a escola e o círculo social. Nesse sentido, os transtornos de aprendizado, que abrangem uma variedade de condições, não afetam apenas o desempenho acadêmico, mas também a capacidade de comunicação, de formar amizades e de interagir de maneira adequada com os outros.

Pessoas com transtornos de aprendizado, como os transtornos do espectro autista, o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), transtornos de ansiedade, transtornos de personalidade e até mesmo transtornos psicóticos, enfrentam dificuldades significativas no desenvolvimento de habilidades sociais. Essas dificuldades não se limitam apenas ao campo das relações interpessoais, mas também podem ter repercussões no bem-estar emocional, na autoestima e na inclusão social. O impacto dos transtornos de aprendizado no ambiente escolar, por exemplo, pode ser devastador, pois esses alunos não só enfrentam barreiras no processo de ensino-aprendizagem, mas também podem experimentar o estigma e o isolamento, que muitas vezes resultam da dificuldade de socialização.

Ao considerar o impacto dos transtornos de aprendizado nas relações interpessoais, é fundamental refletir sobre a complexidade desses desafios e sobre as estratégias eficazes para promover uma educação mais inclusiva e socialmente responsável. A conscientização e a adoção de práticas pedagógicas adaptadas às necessidades de cada aluno podem desempenhar um papel crucial na superação das dificuldades de socialização, promovendo uma experiência educacional mais completa e enriquecedora para todos. Por isso, é necessário que a sociedade, em conjunto com as instituições educacionais, se mobilize para garantir que as diferenças não sejam vistas como obstáculos, mas como oportunidades de aprendizagem e de construção de uma convivência mais respeitosa e solidária.

Como os Transtornos Afetam as Habilidades Sociais

Os transtornos psicológicos podem exercer um impacto profundo nas habilidades sociais dos indivíduos, uma vez que afetam a maneira como se comunicam, interagem e interpretam o comportamento dos outros. Os transtornos de ansiedade, por exemplo, podem causar dificuldades na realização de interações sociais cotidianas, pois os indivíduos podem apresentar medo excessivo de julgamento, o que pode levar ao isolamento social e à evitação de situações que envolvam a interação com outras pessoas. A ansiedade social, em particular, caracteriza-se por um medo intenso de ser observado, criticado ou humilhado em público, o que pode prejudicar a capacidade de estabelecer e manter relacionamentos. Isso é corroborado por estudos que indicam que a percepção distorcida de ameaça social está intimamente ligada ao grau de dificuldade nas interações interpessoais (Stein, 2006). Segundo essa perspectiva, indivíduos com transtornos de ansiedade tendem a avaliar socialmente situações de forma mais negativa, o que resulta em maior retraimento e menor participação em atividades sociais.

Além disso, transtornos do espectro autista (TEA) têm sido amplamente estudados em relação à dificuldade de socialização. Pessoas com TEA frequentemente demonstram um déficit na capacidade de entender e processar as normas sociais, o que dificulta o desenvolvimento de habilidades interpessoais adequadas. Os sintomas mais comuns incluem dificuldades na comunicação não verbal, como a leitura de expressões faciais, gestos e a interpretação de contextos sociais. Segundo Wing (1996), esses déficits podem resultar em interações sociais insatisfatórias, uma vez que os indivíduos com TEA muitas vezes não conseguem identificar e responder de maneira adequada aos sinais sociais emitidos pelos outros. A dificuldade em estabelecer e manter amizades, por exemplo, é um desafio significativo para essa população. A intervenção precoce é essencial para melhorar as habilidades sociais, uma vez que o desenvolvimento dessas habilidades pode ser influenciado por programas terapêuticos direcionados (Klin, 2003).

Outro transtorno que afeta as habilidades sociais é o transtorno de déficit de

atenção e hiperatividade (TDAH), que envolve dificuldades na regulação da atenção e no controle dos impulsos. Indivíduos com TDAH frequentemente demonstram comportamentos impulsivos e têm dificuldade em aguardar sua vez durante as conversas, o que pode prejudicar a dinâmica social. Além disso, a hiperatividade pode tornar as interações sociais desorganizadas, dificultando a construção de relacionamentos estáveis e positivos. Estudos indicam que a impulsividade e a desatenção associadas ao TDAH podem gerar mal-entendidos nas interações sociais, pois os indivíduos tendem a interromper os outros ou a fazer comentários inadequados sem perceber o impacto disso nos relacionamentos (Barkley, 1998). Para essas pessoas, o desenvolvimento de habilidades sociais eficazes é essencial e pode ser facilitado através de estratégias de modulação comportamental e intervenções psicossociais que visem melhorar a autoconsciência e o controle impulsivo (Mikami et al., 2010).

Além disso, os transtornos de personalidade, como o transtorno de personalidade borderline, podem afetar de maneira significativa as habilidades sociais, pois estão frequentemente associados à instabilidade nas relações interpessoais. Indivíduos com esse transtorno costumam ter dificuldades em regular suas emoções, o que pode resultar em reações exageradas e em dificuldades em manter relações sociais estáveis. A pesquisa de Linehan (1993) mostra que pessoas com transtorno de personalidade borderline apresentam padrões de comportamento interpessoal caracterizados por extremas oscilações entre idealização e desvalorização dos outros, o que pode comprometer a capacidade de estabelecer e manter conexões sociais. Essa instabilidade emocional pode levar a mal-entendidos e rupturas frequentes nas relações, além de dificultar a capacidade de confiar nos outros. As terapias focadas na regulação emocional e na melhoria das habilidades interpessoais têm se mostrado eficazes para ajudar esses indivíduos a aprimorar suas habilidades sociais e a desenvolver relações mais saudáveis e estáveis.

No caso dos transtornos psicóticos, como a esquizofrenia, a dificuldade nas habilidades sociais é frequentemente observada, uma vez que os indivíduos podem ter dificuldades em compreender e responder aos sinais sociais de maneira adequada devido à presença de delírios ou alucinações. A pesquisa de

Green et al. (2015) destaca que indivíduos com esquizofrenia frequentemente apresentam déficits nas habilidades sociais, que podem ser exacerbados por sintomas psicóticos, como crenças paranoides ou perceptivas distorcidas. Esses déficits sociais podem resultar em exclusão ou marginalização, contribuindo para o agravamento do isolamento social. A abordagem terapêutica para esses indivíduos frequentemente inclui estratégias para melhorar as interações sociais, por meio de treinamentos específicos de habilidades sociais e suporte psicossocial, que buscam mitigar os efeitos do transtorno na vida social do paciente.

Por fim, a relação entre transtornos psicológicos e habilidades sociais é complexa e multifacetada, envolvendo uma combinação de fatores biológicos, cognitivos e comportamentais que influenciam a maneira como os indivíduos interagem com os outros. A compreensão dessas interações é essencial para o desenvolvimento de estratégias terapêuticas que possam ajudar a melhorar a qualidade de vida dos indivíduos afetados, promovendo uma reintegração social mais eficaz e diminuindo o impacto negativo desses transtornos nas relações interpessoais. A identificação precoce, aliada a intervenções psicoterapêuticas adequadas, pode ser crucial para mitigar os efeitos adversos desses transtornos nas habilidades sociais dos indivíduos afetados.

Estratégias para Melhorar a Socialização de Alunos

A socialização dos alunos é um dos aspectos fundamentais no processo educacional, pois contribui para o desenvolvimento de habilidades interpessoais, cognitivas e emocionais que são essenciais para a vida adulta. Uma das estratégias mais eficazes para melhorar a socialização é a criação de um ambiente escolar inclusivo, no qual todos os alunos, independentemente de suas diferenças, sejam incentivados a participar ativamente das interações sociais. Segundo Vygotsky (1998), a interação social é um processo fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois permite que o indivíduo aprenda por meio de suas relações com os outros. Assim, a promoção de ambientes que favoreçam o diálogo, a cooperação e a troca de experiências é uma abordagem que pode beneficiar tanto os alunos com dificuldades de socialização quanto os que

possuem habilidades sociais mais desenvolvidas. Além disso, o uso de atividades pedagógicas que incentivem o trabalho em grupo tem mostrado bons resultados na melhoria das habilidades sociais dos alunos. Trabalhar em grupo não só permite que os alunos compartilhem diferentes pontos de vista, como também os ensina a lidar com a diversidade e a respeitar as opiniões alheias. De acordo com Johnson e Johnson (1999), as atividades cooperativas são especialmente eficazes porque envolvem objetivos comuns, o que motiva os alunos a interagirem de forma construtiva, aprendendo a resolver problemas juntos e a desenvolver empatia. A cooperação em tarefas educativas também pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de comunicação e de resolução de conflitos, aspectos essenciais para uma socialização eficaz dentro e fora da escola.

Outra estratégia importante envolve a implementação de programas de treinamento social. Esses programas visam ensinar explicitamente aos alunos como se comportar em situações sociais, como interpretar sinais sociais, como fazer amigos e como resolver conflitos de maneira saudável. Os programas de treinamento social, como o Social Skills Training (SST), têm se mostrado eficazes no desenvolvimento de competências sociais, especialmente para alunos que enfrentam dificuldades em interações cotidianas, como os que possuem transtornos do espectro autista ou transtornos de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Segundo Gresham (2004), o SST pode ajudar os alunos a adquirir comportamentos socialmente adequados, promovendo uma maior interação social e um maior sentimento de pertencimento à comunidade escolar.

Esses programas geralmente incluem exercícios que ensinam os alunos a praticar habilidades de comunicação, a lidar com situações de grupo e a entender as emoções e necessidades dos outros.

Ainda, é fundamental que os educadores estejam cientes da importância do modelamento de comportamentos sociais adequados. A presença de modelos positivos dentro da escola, como professores, coordenadores e outros funcionários, pode ser determinante para que os alunos aprendam a importância do respeito, da colaboração e da empatia nas interações sociais. Segundo

Bandura (1997), o processo de modelagem social é uma das formas mais eficazes de aprendizagem, pois os indivíduos tendem a imitar os comportamentos observados em outros, especialmente quando esses comportamentos são reforçados positivamente. Dessa maneira, os educadores devem agir de forma a demonstrar e reforçar atitudes de respeito e consideração, criando um ambiente onde as interações sociais são valorizadas e encorajadas.

Outra abordagem relevante para melhorar a socialização dos alunos é a promoção de atividades extracurriculares que envolvam interações sociais, como esportes, clubes e outras iniciativas escolares. Essas atividades oferecem uma oportunidade para os alunos se engajarem em um contexto mais informal, onde podem desenvolver suas habilidades sociais de maneira mais descontraída. Os esportes, por exemplo, são uma excelente forma de ensinar aos alunos a importância do trabalho em equipe, da liderança, do respeito pelas regras e dos outros participantes. Segundo Weiss e Ferrer-Caja (2002), a participação em atividades esportivas pode promover habilidades sociais essenciais, como o autocontrole, a empatia e a comunicação eficaz. As atividades extracurriculares, ao mesmo tempo, criam espaços onde as crianças e jovens podem encontrar outros com interesses semelhantes, o que facilita a construção de amizades e fortalece o senso de comunidade.

Além disso, é importante que a escola esteja atenta à diversidade dos alunos, reconhecendo que as diferentes necessidades, como aquelas relacionadas a deficiências físicas ou cognitivas, podem influenciar diretamente o processo de socialização. Para isso, a inclusão de alunos com deficiência, seja física ou intelectual, deve ser feita de maneira consciente e estruturada, com o apoio necessário para que esses alunos participem plenamente das atividades sociais da escola. De acordo com Souza (2007), a inclusão escolar deve ser vista como uma oportunidade para todos os alunos aprenderem a conviver com as diferenças, respeitando e valorizando as características individuais de cada um. Programas de sensibilização e de promoção da diversidade dentro da escola são essenciais para garantir que os alunos compreendam as necessidades dos colegas e aprendam a trabalhar de forma colaborativa, respeitando as limitações e potencialidades de todos.

A utilização de tecnologias também pode ser uma ferramenta valiosa para a promoção da socialização. Plataformas digitais que incentivam a colaboração online podem ajudar os alunos a desenvolver habilidades sociais em um contexto mais amplo. Além disso, jogos educativos que envolvem interação entre os participantes podem ser uma maneira eficaz de os alunos aprenderem a trabalhar em equipe, a resolver problemas em conjunto e a melhorar suas habilidades de comunicação. Segundo Gee (2003), os jogos digitais educativos podem promover a aprendizagem social de forma interativa, permitindo que os alunos se envolvam com outros de maneira divertida e educativa. Embora a socialização online não substitua as interações face a face, ela pode ser uma ferramenta complementar importante, especialmente para alunos que enfrentam dificuldades em ambientes sociais tradicionais.

Por fim, é essencial que os educadores adotem uma postura ativa na promoção da socialização entre os alunos, criando oportunidades constantes para a interação, valorizando a diversidade e proporcionando um ambiente acolhedor. A combinação dessas diversas estratégias pode ajudar a melhorar significativamente a socialização dos alunos, promovendo não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais para o futuro dos estudantes. Como enfatiza Piaget (1978), a escola deve ser um ambiente de construção social, onde os alunos possam aprender a interagir com os outros, desenvolvendo uma convivência harmoniosa e enriquecedora para todos.

Projetos de Integração Social em Escolas

Os projetos de integração social em escolas são fundamentais para a promoção de um ambiente educacional inclusivo e para o desenvolvimento de uma convivência harmoniosa entre alunos de diferentes origens, condições e características pessoais. Tais projetos têm como objetivo quebrar barreiras sociais, culturais e econômicas, proporcionando a todos os alunos a oportunidade de se inserir de forma equitativa na vida escolar, garantindo a plena participação no processo educativo. A implementação desses projetos visa a

construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade, o respeito e a solidariedade, aspectos essenciais para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para os desafios sociais. Segundo Freire (1996), a educação é um processo que deve promover a conscientização crítica do sujeito, contribuindo para a transformação social e para a construção de uma sociedade mais justa, na qual as diferenças não sejam vistas como obstáculos, mas como elementos enriquecedores da convivência coletiva. Uma das abordagens mais comuns para promover a integração social nas escolas é a criação de ambientes inclusivos, onde a diversidade é reconhecida e respeitada. A inclusão escolar envolve o atendimento de alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais dentro das salas de aula regulares, com o suporte necessário para garantir sua participação plena.

Estudos indicam que a inclusão não se limita apenas à presença física do aluno com deficiência, mas também à adaptação pedagógica e à criação de estratégias que favoreçam a sua aprendizagem e interação social com os colegas (Sasso, 2003). Para isso, é essencial que os educadores adotem práticas pedagógicas diferenciadas, promovam atividades de sensibilização entre os alunos e busquem um ambiente de aceitação, onde as diferenças sejam vistas como aspectos naturais e valiosos. A inclusão, portanto, deve ser entendida como uma prática que envolve a escola como um todo, incluindo professores, funcionários e alunos, para que todos participem ativamente do processo de integração.

Outro aspecto importante nos projetos de integração social é a promoção de ações que envolvam a integração de alunos de diferentes realidades socioeconômicas. Muitas vezes, a escola é um reflexo das desigualdades sociais que existem fora dela, e os alunos provenientes de contextos de vulnerabilidade social podem enfrentar desafios adicionais para se integrarem ao grupo escolar. Para lidar com isso, projetos que incentivam o trabalho colaborativo, como atividades em grupo e projetos interdisciplinares, têm sido eficazes. Tais projetos permitem que os alunos aprendam a valorizar as diferenças, a trabalhar em conjunto e a desenvolver habilidades sociais importantes. Segundo Perrenoud (1999), a escola deve ser um espaço que ajude a superar as desigualdades, proporcionando a todos os alunos condições de desenvolver seu potencial pleno,

independentemente de sua origem. Nesse sentido, a criação de projetos que promovam a igualdade de oportunidades e a convivência mútua é crucial para que os alunos de diferentes origens sociais possam se integrar e compartilhar experiências enriquecedoras.

A participação dos alunos em projetos de integração social pode também ser um meio de promover a empatia e o respeito, essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Projetos que envolvem a sensibilização para questões de raça, gênero, orientação sexual e outras dimensões da diversidade podem contribuir para a desconstrução de estereótipos e preconceitos que frequentemente se manifestam nas interações sociais entre os jovens. Nesse sentido, o trabalho de conscientização, muitas vezes mediado por atividades e dinâmicas que abordam temas como a igualdade de direitos e a valorização das diferenças, tem se mostrado eficaz na promoção de um ambiente de respeito e de convivência pacífica. As escolas, ao desenvolverem esses projetos, devem ser vistas como espaços de formação moral e cívica, nos quais os alunos têm a oportunidade de refletir sobre suas atitudes e de se posicionar de maneira mais crítica e ética diante da sociedade (Jodelet, 2001).

Além disso, essas atividades colaboram para o fortalecimento do senso de pertencimento dos alunos à comunidade escolar, favorecendo a construção de vínculos sociais duradouros. Ademais, a utilização de práticas pedagógicas que promovam a integração social deve envolver o engajamento da família e da comunidade, ampliando o alcance dos projetos. Quando a escola articula suas ações com as famílias e com outras instituições comunitárias, cria-se uma rede de apoio que fortalece o processo de integração e promove uma maior conscientização sobre a importância da colaboração mútua. Projetos que envolvem os pais nas atividades escolares, como workshops, palestras ou eventos comunitários, podem contribuir para a construção de uma relação mais estreita entre a escola e a comunidade, gerando um ambiente mais acolhedor e integrador. Segundo Souza (2011), a participação da família no processo educacional é essencial para o sucesso de qualquer projeto pedagógico, pois fortalece os laços entre os alunos, seus familiares e a escola, promovendo um entendimento mais profundo sobre as necessidades e desafios enfrentados por cada aluno.

Além disso, a utilização de tecnologias digitais tem se mostrado uma ferramenta útil para a promoção da integração social, especialmente em um contexto em que as tecnologias fazem parte do cotidiano dos estudantes. A criação de projetos que incentivem a utilização de plataformas online para o desenvolvimento de atividades colaborativas pode ser uma forma inovadora de integrar alunos que, por algum motivo, não têm as mesmas condições de participação em atividades presenciais. As tecnologias, quando bem utilizadas, podem facilitar a comunicação entre os alunos, promover a troca de experiências e permitir o acesso a conteúdos educativos que favoreçam a construção de uma visão mais plural e globalizada sobre a realidade social. De acordo com Silva e Almeida (2013), a utilização de tecnologias no ambiente escolar pode ampliar as possibilidades de aprendizagem, contribuindo para a inclusão de alunos com diferentes necessidades e perfis.

Por fim, é importante destacar que os projetos de integração social nas escolas devem ser vistos como parte de um processo contínuo e que envolve toda a comunidade escolar. Não basta que a escola crie ações pontuais de integração; é necessário que esses projetos sejam sustentáveis e que os educadores estejam constantemente atentos às necessidades dos alunos, adaptando suas práticas conforme os desafios que surgem. Segundo Cunha (2009), os projetos de integração devem ser sustentados por uma abordagem pedagógica que leve em consideração a diversidade e a complexidade das relações sociais dentro da escola, garantindo que todos os alunos possam se sentir incluídos e respeitados, e que possam desenvolver suas habilidades sociais de forma plena.

Considerações finais

Os transtornos de aprendizagem, embora frequentemente negligenciados, têm um impacto profundo nas relações interpessoais e na capacidade de socialização de indivíduos, particularmente no contexto escolar. Como discutido ao longo deste trabalho, esses transtornos não se limitam a afetar a aprendizagem cognitiva, mas também interferem de maneira significativa nas interações sociais, tornando desafiadora a construção de vínculos e a

participação em atividades coletivas. As dificuldades enfrentadas por alunos com transtornos como ansiedade social, transtorno do espectro autista (TEA), transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), e outros transtornos psicológicos e de personalidade, são questões complexas que exigem abordagens sensíveis e adaptativas dentro das escolas.

O desenvolvimento de habilidades sociais é uma etapa crucial para a inclusão de estudantes com tais transtornos. Portanto, a promoção de ambientes educativos inclusivos e a implementação de programas de treinamento social são estratégias que podem fazer toda a diferença na socialização desses alunos. Atividades pedagógicas colaborativas, que incentivem o trabalho em grupo, podem ajudar a desenvolver competências sociais essenciais, como a cooperação, o respeito à diversidade e a comunicação eficaz. A interação entre os alunos, mediada por educadores que funcionam como modelos positivos, também é uma ferramenta valiosa no processo de socialização. Quando as escolas adotam uma postura proativa e estruturada em relação à inclusão social, elas contribuem não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a formação de cidadãos mais empáticos e socialmente responsáveis.

Além disso, o uso de tecnologias educacionais, como jogos digitais e plataformas online, oferece novas possibilidades para a interação social entre os alunos. Embora as interações face a face ainda sejam fundamentais, o ambiente digital pode ser um complemento valioso, permitindo que alunos que, de outra forma, teriam dificuldades em ambientes sociais tradicionais, possam desenvolver e praticar habilidades sociais em contextos mais informais e, muitas vezes, menos desafiadores. Isso é especialmente importante em um momento em que a tecnologia desempenha um papel cada vez mais central na vida dos jovens.

No entanto, a inclusão de alunos com diferentes necessidades não deve ser vista apenas como uma responsabilidade da escola, mas como um esforço coletivo que envolve educadores, alunos, pais e a comunidade. A colaboração entre esses agentes é essencial para garantir que os alunos com transtornos de aprendizagem ou outras necessidades especiais possam não apenas participar das atividades escolares, mas também sentir-se parte integrante da comunidade

escolar. A participação ativa da família, por exemplo, fortalece o processo de integração, proporcionando aos educadores uma compreensão mais profunda das necessidades individuais de cada aluno e garantindo que as estratégias de ensino sejam ajustadas de acordo com essas necessidades.

Além da implementação de programas de integração, é vital que os projetos de socialização nas escolas sejam sustentáveis e adaptáveis às mudanças e desafios que surgem ao longo do tempo. A criação de ambientes escolares que respeitem a diversidade e promovam a equidade social não deve ser um esforço pontual, mas uma prática contínua que envolva todos os membros da comunidade escolar. Isso requer uma formação constante dos educadores, que devem estar preparados para lidar com as complexas dinâmicas sociais presentes nas escolas, ajudando a prevenir e resolver conflitos, mediar interações e fomentar o respeito mútuo.

Dessa maneira, os projetos de integração social devem ser planejados com uma visão ampla, considerando as diferentes dimensões da diversidade. Ações que promovam a conscientização sobre questões como raça, gênero, deficiência e orientação sexual são fundamentais para desconstruir estereótipos e preconceitos que muitas vezes estão presentes nas interações sociais entre os alunos. Tais projetos devem proporcionar momentos de reflexão crítica, onde os alunos possam repensar suas atitudes e comportamentos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Em conclusão, as escolas desempenham um papel crucial na formação de indivíduos não apenas academicamente preparados, mas também capazes de interagir de maneira respeitosa, empática e cooperativa com os outros. A integração social de alunos com transtornos de aprendizagem ou outras dificuldades é um desafio, mas também uma oportunidade valiosa para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e, conseqüentemente, de uma sociedade mais justa e equilibrada. A promoção da socialização no contexto escolar, por meio de estratégias pedagógicas bem planejadas, não só contribui para o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos, mas também para o fortalecimento do senso de comunidade e de pertencimento. Ao adotar essas

práticas, as escolas não apenas ajudam os alunos a superar suas dificuldades, mas também os preparam para enfrentar os desafios da vida adulta com mais confiança, habilidade e empatia.

Referências

- BANDURA, A. Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1997.
- CUNHA, R. Educação e diversidade: estratégias pedagógicas para a inclusão. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GRESHAM, F. M. Social skills training for children and adolescents with emotional and behavioral disorders: a guide for practitioners. New York: Guilford Press, 2004.
- GEE, J. P. What video games have to teach us about learning and literacy. Computers in Entertainment, v. 1, n. 1, p. 1-4, 2003.
- JODELET, D. Psicologia social: as representações sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, F. P. Joining together: group theory and group skills. 8. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1999.
- PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. São Paulo: Tradução de Carlos Irineu R. Pinto, 1978.
- PERRENOUD, P. Construir as competências na escola: para uma pedagogia diferenciada. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SASSO, G. M. Inclusão escolar e deficiência: reflexão teórica e prática pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WEISS, M. R.; FERRER-CAJA, E. The relationship between perceived competence and motivation in sport and physical education: a meta-analytic review. Research Quarterly for Exercise and Sport, v. 73, n. 3, p. 295-309, 2002.

PROJETO DE INTERVENÇÃO

ANA CAROLINA RECACHO DE OLIVEIRA

RESUMO

Esse estudo proporciona embasamentos teóricos para a ampliação do olhar dos mediadores de aprendizagem em relação à inclusão escolar de alunos autistas. Desta forma, focamos o trabalho nas mediações do processo de ensino-aprendizagem nos diferentes ambientes/espços, trazendo o professor para refletir sobre sua atuação e planejamento educacional, apresentando também o trabalho do acompanhante terapêutico e sua relação com o professor em face do aluno.

Palavras chave: Autismo; Inclusão; Ambientes; Aprendizagem.

1 Justificativas

A opção brasileira pela inclusão das pessoas com necessidades especiais em escolas de ensino regular, procura evitar que elas sejam deslocadas para ambientes específicos, como as escolas especiais. Assim, novas questões se apresentam a dirigentes e professores das unidades escolares. Papéis tradicionalmente exercidos individualmente apresentam agora uma imposição em relação ao compartilhamento de metas, decisões e responsabilidades entre profissionais, envolvendo a todos na tarefa de possibilitar desenvolvimento pleno das capacidades de todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam alguma deficiência ou dificuldades no seu desenvolvimento.

Esses profissionais deparam-se com novas demandas de atuação na escola regular, entre elas a necessidade de trabalhar, nos diversos ambientes de aprendizagem, com conhecimentos e práticas que possam auxiliar no desenvolvimento de crianças com necessidades educativas especiais, a fim de que estas adquiram habilidades acadêmicas e de socialização em ritmo que acompanhe, dentro do possível, o de seus colegas de classe.

Por outro lado, no contexto da escola regular, professores e profissionais especializados enfrentam também a exigência de comportamentos mais flexíveis e intervenções ao mesmo tempo consistentes e criativas.

A colaboração entre profissionais da educação especial, neste caso os professores e o acompanhante terapêutico, pode ser apontada como uma alternativa importante para alcançar o objetivo da inclusão.

A consultoria colaborativa é um modelo de suporte à educação inclusiva baseado no trabalho colaborativo, que envolve os educadores da escola regular e profissionais especializados. Estes, em conjunto, dividem a responsabilidade de planejar estratégias de ensino para alunos com necessidades educacionais especiais nos diferentes espaços educativos, dentro e fora da sala de aula regular.

Dessa forma destacamos, além da colaboração entre os profissionais envolvidos, a utilização e a organização de diferentes espaços educativos, que estejam estruturados e preparados para receber e incluir o aluno autista no processo ensino-aprendizagem, com propostas educativas voltadas às necessidades desse aluno e que facilitem seu desenvolvimento, aprendizagem e interação social.

O projeto de intervenção adiante descrito nasceu da possibilidade de favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança com autismo nos diversos ambientes educativos, com menos restrições e com o máximo de recursos alternativos necessários à sua participação ativa, em todo o contexto escolar.

2 Objetivos

Com base nas premissas acima, o presente projeto visa ampliar o olhar dos mediadores - professores e acompanhantes terapêuticos -, capacitando-os a escolher diferentes ambientes educativos, preparando-os e organizando-os para receber as crianças com o Transtorno do Espectro Autista. Essa capacitação inclui a abordagem do conceito de autismo e das necessidades dos alunos portadores do transtorno. Enfatiza a importância da utilização dos diferentes espaços educativos e a relevância da comunicação entre os

profissionais envolvidos na elaboração de propostas de inclusão e propõe ainda uma oficina em que os mediadores são estimulados à reflexão e à sensibilização sobre o modo como os autistas se sentem em ambientes que não estão preparados para recebê-los.

O projeto visa também contribuir para a formação contínua dos profissionais envolvidos, pois aprofunda seus conhecimentos em relação ao autismo, qualificando-os para identificar ações relevantes que facilitem a aprendizagem, inclusão e interação do aluno autista.

Outra proposta contida no projeto tem como objetivo sensibilizar esses profissionais em relação à percepção de como os autistas se sentem em alguns ambientes, promovendo a reflexão dos mediadores em relação ao método de ensino utilizado. Levou-se em conta, nesse caso, a conhecida necessidade de repensar a transmissão do saber, em propostas educacionais flexíveis e adaptáveis, em ambientes que facilitem o aprendizado e o desenvolvimento de todos os alunos, inclusive dos portadores de necessidades educacionais especiais. Foi lembrado ainda o valor da comunicação e da troca de informações entre os integrantes do grupo escolar e a família desses alunos.

De uma maneira mais ampla, o projeto anseia a mudança subjetiva de postura dos profissionais mediadores da aprendizagem, instando-os a um comprometimento ainda maior com o desenvolvimento cognitivo, sensorial, motor e social dos alunos portadores de autismo e a se engajarem em uma proposta inclusiva que utiliza diversos espaços e técnicas para sua efetivação.

3 Estratégias de Ação e Cronograma

As estratégias de ação estão planejadas em 4 encontros, com duração de 4 horas cada um. Acontecerão aos sábados, para maior disponibilidade dos envolvidos bem como do espaço da escola. Ocorrerá sempre pela manhã, das 8h às 12h, horário em que a escola está aberta para manutenção, permitindo que os participantes não comprometam totalmente seu dia de descanso.

1º Encontro:

Data de realização: 11/01/2014

Local: Sala de aula.

Participantes: Professora, professora auxiliar e A.T.

Atividade: Apresentação do conceito de Autismo e as principais necessidades dos alunos portadores autistas no contexto escolar.

Meio: Slides informativos.

Objetivos Gerais:

- Promover reflexões acerca dessas informações permitindo melhor compreensão do transtorno;
- Gerar um debate sobre as características e os cuidados fundamentais para o trabalho com crianças autistas;
- Trocar experiências e vivências.

CRONOGRAMA

Horário	Atividade	Desenvolvimento
8h às 9h.	Abertura com conversa para conhecer uns aos outros. (nome, tempo de profissão e com quantos alunos autistas já trabalhou).	Faremos uma roda de conversa para a apresentação e troca de experiências de todos os participantes, integrando-os socialmente e iniciando o tema através de seus depoimentos.
9h às 10h20.	Apresentação do conceito de autismo e das principais necessidades desse aluno no contexto escolar.	Através de apresentação de slides, e fundamentados em estudos teóricos, explicaremos o conceito do Transtorno do Espectro Autista, as características que apresentam e as principais necessidades desses alunos no ambiente escolar.
10h20 às 10h40.	Intervalo.	Coffee Break.

10h40 às 12h.	Reflexão, compreensão e debate entre os participantes sobre o tema apresentado.	Em uma roda de conversa daremos oportunidade aos participantes de expressarem seus conhecimentos e compreensões, além de abrir espaço para discutirem as abordagens apresentadas, com autonomia e liberdade para que possam conduzir o debate. O palestrante registrará os pontos mais destacados dessa discussão para avaliação final do projeto.

2º Encontro:

Data de realização: 18/01/2014

Local: Sala de Brincadeiras.

Participantes: Professora, professora auxiliar e A.T.

Atividade: Dinâmica e Oficina artística – Participação Ativa.

Meio: Representação simbólica dos estímulos que o autista recebe em um espaço com muitas referências e oficina artística para exposição da vivência.

Objetivo Geral:

- Gerar uma reflexão sobre a preparação dos ambientes para receber o aluno autista a partir de uma vivência inspirada no vídeo “Carly’s coffee”.

Desenvolvimento da dinâmica: O vídeo “Carly’s Coffee” nos apresenta o olhar da Carly sobre o mundo. Ela é autista e aos 10 anos de idade desenvolveu a habilidade de conseguir se comunicar com a família e com o mundo através de computadores e tablets. O vídeo mostra Carly com seu pai e irmã em um passeio típico - ida ao café. Todos os acontecimentos são vistos pelo espectador pelo ponto de vista da própria Carly, assim estes podem ter uma breve noção de um mundo onde as interações básicas estão além de seu controle.

Nesta dinâmica, os participantes serão expostos a estímulos sensoriais a fim de provocar um desconforto, da mesma maneira que Carly sente e que é mostrado no vídeo. Esse, por sua vez, será apresentado somente no próximo encontro, promovendo uma experiência mais significativa e sem influências.

Essa proposta pretende que, ao ser estimulado sensorialmente, o profissional compreenda melhor como preparar o ambiente para receber o autista, sem demasiados estímulos, já que certamente se existe, atrapalha em seu desenvolvimento.

Após essa atividade, será proposta uma oficina onde os participantes irão expor, de maneira artística, as sensações vividas anteriormente. Para finalizar, destacarão as adaptações do ambiente que sentiram necessárias durante a vivência.

Com esse tipo de simulação e representação da realidade vivida pelo autista em situações comuns e cotidianas, pretendemos oportunizar a identificação, com maior precisão, das adaptações do ambiente que se impõem como necessárias com vistas à inclusão dos alunos autistas. A prática proposta, além de facilitar o diagnóstico de organização dos ambientes escolares, proporciona uma vivência coletiva do processo inclusivo, na qual as decisões são tomadas em conjunto.

CRONOGRAMA

Horário	Atividade	Desenvolvimento
8h às 9h.	Retomar pontos relevantes do encontro anterior e explicar a vivência e a oficina que será realizada neste dia.	Faremos uma roda de conversa para comentar as principais características dos autistas, as necessidades educacionais especiais desses alunos e explicar como será a dinâmica.
9h às 10h20.	Dinâmica: “Estímulos sensoriais”.	Proporcionaremos estímulos sensoriais para gerar incomodo: colocaremos sons altos e de vários tipos, olhares de todos os lados para o indivíduo, imagens em “flash” e olhares discriminatórios.
10h20 às 10h40.	Intervalo.	Coffee Break.

10h40 às 12h.	Oficina Artística de reflexão e exposição das sensações vividas na experiência anterior. Descrição e registro das necessidades percebidas para obter concentração.	Um papel kraft estará disposto na sala com tintas, lápis de cor e gizes de cera. Os participantes serão convidados a expressar de maneira artística, seus sentimentos a respeito da experiência vivenciada. Após a explicação do que cada um realizou, pediremos para que descrevam, em um papel à parte, as necessidades encontradas durante a vivência. O material será guardado para o próximo encontro.

3º Encontro:

Data de realização: 25/01/2014

Local: Sala de aula.

Participantes: Professora, professora auxiliar e A.T.

Atividade: Exibição do vídeo “Carly’s coffee”, abordagem da utilização e preparação dos espaços e ambientes diversificados no processo ensino-aprendizagem e leitura de um trecho do artigo de Vera Lucia Costa Hank: “O espaço físico e sua relação no desenvolvimento e aprendizagem da criança”.

Meio: Vídeo e textos informativos.

Objetivos Gerais:

- Relacionar a dinâmica anterior com o vídeo “Carly’s Coffee”;
- Refletir a importância da preparação dos ambientes e espaços educativos;
- Ressaltar a relevância da comunicação entre os mediadores de aprendizagem para planejar as atividades, acompanhamento e avaliação do aluno autista.

CRONOGRAMA		
Horário	Atividade	Desenvolvimento

8h as 8h30.	Exibição do vídeo “Carly`s coffee”.	Apresentação do vídeo “Carly`s coffee”.
8h30 as 9h20.	Roda de Conversa	Os participantes relacionarão o vídeo com a oficina em que participaram no encontro anterior.
9h20 às 10h20.	Leitura pelos participantes do trecho do artigo: “O espaço físico e sua relação no desenvolvimento e aprendizagem da criança”.	Apresentaremos embasamentos teóricos sobre a importância da utilização de diferentes ambientes educativos, preparados e organizados para receber o aluno autista no processo de aprendizagem e em seu desenvolvimento.
10h20 às 10h40.	Intervalo.	Coffee Break.
10h40 às 12h.	Reflexões sobre a troca de informações e parceria entre os mediadores e possíveis ações do meio que interferem, positiva e/ou negativamente, na aprendizagem e desenvolvimento do aluno autista.	Nesse momento iremos discutir e opinar sobre a relevância da parceria entre os mediadores de aprendizagem, na elaboração do planejamento, acompanhamento e avaliação do aluno portador de autismo. Após essa discussão, pensaremos em ações que favorecem o desenvolvimento, a aprendizagem e a inclusão desses alunos, através da utilização, organização e adaptação dos espaços educativos diferenciados.

4º Encontro:

Data de realização: 01/02/2014

Local: Sala de aula.

Participantes: Professora, professora auxiliar e A.T.

Atividade: Oficina de elaboração de um Projeto de Inclusão de alunos autistas, que ofereça diversas possibilidades de mediação e intervenção no contexto escolar, além de proporcionar a mudança de rotina das aulas.

Meio: Material utilizado nos encontros anteriores.

Objetivos Gerais:

- Refletir sobre atividades que estimulem a interação e a participação da criança com o grupo, criando estratégias que incentivem comportamentos autônomos na execução dos exercícios, oportunizando ao máximo a mudança de rotina das aulas, com atividades criativas e inovadoras.
- Elaborar projetos voltados à inclusão das crianças autistas, nos espaços educativos selecionados: sala de brincadeiras, laboratório de informática e cozinha experimental.
- Preparar, em comum acordo, um produto final para o projeto, além de uma ficha de avaliação final do projeto, com comentários, opiniões e sugestões dos mediadores.

CRONOGRAMA		
Horário	Atividade	Desenvolvimento
8h as 8h30	Reflexão sobre os encontros.	Começaremos com uma roda de conversa para avaliação acerca dos encontros, o que foi discutido e o que foi acrescentado no trabalho desses profissionais.
8h30 às 10h20.	Elaboração do Projeto de Inclusão.	Montaremos um projeto de inclusão, elaborando propostas de atividades nos ambientes educativos: sala de brincadeiras, laboratório de informática e cozinha, baseados no que foi feito durante os encontros, sempre pensando

		em como esses ambientes devem ser preparados para receber os alunos autistas. Definiremos os objetivos do projeto e as habilidades e competências a serem trabalhadas com os alunos.
10h20 às 10h40.	Intervalo.	Coffee Break.
10h40 às 11h30.	Continuação da elaboração do Projeto de Inclusão.	Continuação e finalização do projeto de inclusão.
11h30 às 12h.	Apresentação do Projeto de Inclusão e Encerramento da capacitação.	Apresentação final do projeto de inclusão. Agradecimentos e conversa sobre o que agregou para os profissionais esses encontros e o que eles possam sugerir em termos de mudanças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho de conclusão de curso teve por intuito refletir sobre a importância de trabalhar com crianças portadoras de autismo nos diferentes ambientes e espaços de aprendizagem. Focamos nossa pesquisa especificamente em três ambientes diferenciados, que podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem dessas crianças: a cozinha experimental, o laboratório de informática e a sala de brincadeiras.

Aplicados os questionários com os três profissionais diretamente envolvidos – professor titular, acompanhante terapêutico e professor auxiliar – pudemos constatar a importância de se trabalhar com as crianças autistas em diferentes ambientes e espaços educativos, e como essas alternativas podem auxiliar em seu desenvolvimento cognitivo e social.

Observamos que, para que sejam obtidos resultados concretos em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem desses alunos, é necessário contar com a ação integrada e a dedicação total dos profissionais envolvidos, que devem possuir específica e sólida capacitação. Outro aspecto relevante é o planejamento das atividades, que deve ser produzido coletivamente pelos profissionais mediadores da aprendizagem.

Além disso, é de extrema importância a troca de informações entre eles, com vistas à correção de eventuais distorções e ao planejamento da continuidade das ações. A falta de alinhamento entre o trabalho dos professores e do acompanhante terapêutico pode prejudicar o desenvolvimento da criança, pois é através desse contato diário que os profissionais trocam informações sobre os seus avanços. Sem essa comunicação pode haver comprometimento do trabalho no que diz respeito aos objetivos de inclusão e de desenvolvimento cognitivo e social dos alunos autistas.

Por fim, podemos elencar abaixo os fatores que se mostraram determinantes para a consecução do objetivo de inclusão dos alunos autistas:

- a existência de uma proposta de inclusão por parte da instituição escolar;
- capacitação sólida de todos os profissionais mediadores de aprendizagem;
- projetos específicos de trabalho, desenvolvidos coletivamente, voltados ao aluno portador de necessidades educacionais especiais;
- comunicabilidade e interatividade entre os profissionais mediadores;
- adaptações físicas e pedagógicas nos diversos ambientes e espaços educativos em que se desenvolverão as atividades propostas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. *A construção de ambientes educativos para a inclusão*. Curitiba: Editora Pró-Infanti, 2008.

AMA - Associação de Amigos do Autista. *Autismo: Definições*. Disponível em: <<http://www.ama.org.br/site/pt/autismo.html>> Acessado em 22 Ago. 2013.

ASSUMPÇÃO, Francisco Batista Junior e KUCZYNSKI, Evelyn. *Autismo Infantil: Novas Tendências e Perspectivas*. Editora Atheneu, 2007.

BAPTISTA, Claudio Roberto e BOSA, Cleonice (org). *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenções*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências*.

BRASIL. Ministério da Justiça/ CORDE. *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

CUNHA, Eugênio. *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

CUNHA, Eugênio. *Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAM, George. *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato (orgs.). *Pedagogia (s) da Infância - Dialogando com o Passado - Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

GAVIOLI, Camille, RANOYA, Flávia, e ABBAMONTE, Renata. *O Acompanhamento Terapêutico na Inclusão Escolar*. Disponível em: <<http://www.movimentodown.org.br/2013/01/o-acompanhamento-terapeutico-na-inclusao-escolar-2/>> Acessado em 04 Set. 2013.

GILLBERG G. *Infantile autism diagnosis and treatment*. *Actapsychiat Scand* .1990; 81:209 – 15.

HANK, Vera Lucia Costa. *O espaço físico e sua relação no desenvolvimento e aprendizagem da criança*. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.com/educacao/o-espaco-fisico-sua-relacao-no-desenvolvimento-aprendizagem-.htm>> Acessado em 28 Ago. 2013

HENNING, Germano. *O que o Acompanhante Terapêutico faz na escola?*. Disponível em: <<http://www.nucleopercepcao.com.br/2011/06/o-que-o-acompanhante-terapeutico-faz-na-escola-2/>> Acessado em 06 Set. 2013.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JUHLIN, Vera. *O desenvolvimento da leitura e da escrita de crianças com necessidades especiais*, Editora Oikos: São Leopoldo, 2002.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MONTESORI, Maria. *Mente Absorvente*. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1949.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

ORRÚ, Silvia Ester (org.). *Estudantes com necessidades especiais – singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva*. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2012.

PEAD. *Alguns materiais propostos por Montessori*. Disponível em: <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/didatica/unidade2/materiais_didaticos/montessorianos_link3.pdf> Acessado em 15 de Out. 2013.

SILVA, Ana Beatriz B; GAIATO, Mayara Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. *Mundo Singular: Entenda o autismo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muskat. *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. 4.ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2005.

OLIVEIRA, Simone G. de. *O acompanhante terapêutico*. In: KERBAUY, R. R. (org). *Sobre Comportamento e Cognição: Conceitos, pesquisa e aplicação, a ênfase no ensinar, na emoção e no questionamento clínico*, v. 5. Santo André: ESETec Editores Associados, 2000. Cap. 30, p. 250 – 252.

CURRÍCULO E ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

RENATA PEREIRA CARDOSO DE TOLEDO

A discussão sobre currículo e acessibilidade no contexto da inclusão escolar perpassa a necessidade de se pensar uma proposta curricular que considere a diversidade dos estudantes e promova a equidade educacional. A lógica do currículo único, padronizado e normativo, historicamente hegemônica nas escolas brasileiras, precisa ser superada para dar lugar a práticas curriculares mais flexíveis, contextualizadas e centradas nas possibilidades de aprendizagem de cada aluno.

Palavras-chave: Inclusão; Libras; Escola.

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), é responsabilidade das escolas desenvolverem currículos que sejam adaptáveis às diferentes necessidades dos alunos, permitindo que todos participem plenamente do processo educacional. Essa perspectiva exige uma ruptura com modelos homogêneos de ensino, reconhecendo que a acessibilidade curricular é um direito e uma condição para a permanência e o sucesso escolar de estudantes com deficiência.

O conceito de acessibilidade deve ser entendido em sua dimensão ampla, não se limitando ao aspecto físico ou arquitetônico, mas englobando também a acessibilidade pedagógica, comunicacional, atitudinal e metodológica (OMOTE; SANT'ANA, 2012). Nesse sentido, é necessário que o currículo seja estruturado de forma a permitir múltiplas formas de apresentação dos conteúdos, expressão do conhecimento e engajamento nas atividades, princípios que estão em consonância com a abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

A flexibilização curricular, prevista na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, é uma diretriz que orienta as escolas a realizarem adaptações necessárias, respeitando o direito dos estudantes à aprendizagem, sem comprometer os

objetivos educacionais. Cabe aos professores, em diálogo com os profissionais do AEE, planejar e implementar essas adequações, levando em conta os interesses, as habilidades e os estilos de aprendizagem de cada aluno.

Segundo Rodrigues e Lopes (2019), a acessibilidade curricular requer uma mudança de paradigma: da lógica da deficiência para a lógica da potencialidade, ou seja, daquilo que o estudante é capaz de realizar com apoio e mediação adequados. Isso implica valorizar as competências dos alunos, criar estratégias diferenciadas de ensino e proporcionar uma aprendizagem significativa para todos.

Além disso, o AEE desempenha um papel fundamental na construção de um currículo acessível. Esse serviço complementar à escolarização tem como objetivo eliminar as barreiras ao acesso, à participação e à aprendizagem dos estudantes com deficiência, por meio de recursos, tecnologias assistivas e estratégias específicas de ensino.

Discutir currículo e acessibilidade é discutir o direito à educação em sua plenitude. Não se trata apenas de inserir o aluno com deficiência na escola, mas de garantir que ele aprenda, se desenvolva e participe de forma ativa da vida escolar. A acessibilidade curricular, nesse sentido, é condição indispensável para a efetivação de uma educação realmente inclusiva e democrática.

A FAMÍLIA COMO PARCEIRA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR.

O processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência exige o comprometimento de todos os atores envolvidos no contexto educativo. Dentre eles, a família ocupa um lugar central como parceira estratégica, capaz de oferecer suporte emocional, afetivo e prático tanto ao aluno quanto à escola. O envolvimento familiar não deve ser restrito a questões administrativas ou pontuais, mas precisa ser incorporado de forma ativa ao planejamento pedagógico, à definição de estratégias e à construção de práticas inclusivas coerentes com as necessidades do estudante.

Conforme destaca Carvalho (2004), “a família é parte integrante do processo educativo, e não pode ser vista apenas como espectadora, mas como sujeito que contribui com saberes, vivências e perspectivas que ampliam a compreensão sobre o aluno e sua aprendizagem” (CARVALHO, 2004, p. 62).

Essa participação efetiva se dá principalmente por meio de uma escuta ativa, que valorize as experiências familiares, as particularidades da criança e as expectativas que os responsáveis têm em relação à escola.

A escuta ativa também possibilita o estreitamento dos laços entre escola e família, criando um canal de diálogo aberto, empático e respeitoso. Isso favorece a elaboração conjunta de estratégias de ensino mais eficazes, além de fortalecer o vínculo de confiança entre todos os envolvidos. Oliveira (2021) reforça esse ponto ao afirmar que “a inclusão só se efetiva quando há uma corresponsabilidade entre escola e família, com diálogo constante, planejamento conjunto e reconhecimento mútuo dos papéis” (OLIVEIRA, 2021, p. 118).

Contudo, é importante reconhecer que existem desafios e resistências nessa relação. Muitas famílias ainda se sentem inseguras diante do ambiente escolar, especialmente quando se deparam com discursos técnicos ou com práticas excludentes disfarçadas de acolhimento. Algumas relutam em aceitar o diagnóstico ou têm expectativas que divergem da proposta pedagógica da escola. Por outro lado, há também instituições que mantêm a família à margem do processo decisório, restringindo sua atuação a eventos formais ou reuniões burocráticas.

Diante desses impasses, cabe à escola promover ações de acolhimento, escuta e orientação às famílias, respeitando seus tempos, medos e experiências. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), nesse contexto, pode funcionar como ponte entre os profissionais da escola e a família, criando um ambiente mais colaborativo e coerente com os princípios da educação inclusiva.

Consolidar a parceria com as famílias é um passo fundamental para o sucesso da inclusão escolar. Quando a escola reconhece o papel ativo das famílias, acolhe suas contribuições e compartilha as decisões pedagógicas, o processo educativo se torna mais humano, democrático e eficaz, contribuindo para o desenvolvimento global dos estudantes com deficiência.

GESTÃO ESCOLAR E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE).

A consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva demanda não apenas o empenho individual dos professores, mas também o compromisso efetivo da gestão escolar. A atuação da equipe gestora é essencial para garantir

as condições estruturais, pedagógicas e humanas necessárias ao funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Isso inclui desde a alocação adequada de profissionais e recursos materiais até a articulação com políticas públicas e o fomento a uma cultura institucional que valorize a diversidade.

Segundo Mantoan (2006), a gestão escolar precisa “redefinir seus parâmetros de atuação, assumindo a inclusão como um princípio orientador das práticas escolares e como norteador das decisões administrativas e pedagógicas” (MANTOAN, 2006, p. 38). Dessa forma, cabe à gestão criar um ambiente escolar que favoreça a participação de todos, promovendo o acolhimento, a escuta e o envolvimento de todos os segmentos da comunidade educativa.

Um dos papéis centrais da gestão é garantir a infraestrutura adequada para o funcionamento das salas de AEE, assegurando a disponibilidade de recursos pedagógicos acessíveis, tecnologias assistivas e profissionais qualificados. Mas esse suporte não pode se restringir ao plano material. É fundamental que a gestão também promova ações de formação continuada para os docentes, criando espaços de estudo e reflexão coletiva sobre práticas inclusivas e sobre o papel do AEE na articulação com a sala de aula regular.

De acordo com Oliveira (2021), “a gestão escolar que assume uma postura proativa na implementação da educação inclusiva é aquela que articula políticas, pessoas e saberes, construindo uma cultura de pertencimento que acolhe a diferença” (OLIVEIRA, 2021, p. 85). Essa articulação inclui o diálogo com as políticas públicas, como o Plano Nacional de Educação, as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Decreto nº 7.611/2011, que regula o atendimento educacional especializado no país.

Além disso, a gestão tem o papel de fortalecer uma cultura institucional inclusiva, superando visões assistencialistas ou segregadoras. Isso implica promover valores como a equidade, a solidariedade, a corresponsabilidade e o respeito à diversidade humana em todas as ações da escola. Para isso, é preciso que a inclusão não seja um projeto isolado ou restrito ao AEE, mas sim uma diretriz que oriente todas as dimensões da vida escolar: o currículo, a avaliação,

o planejamento, o relacionamento com as famílias e a formação dos profissionais.

Nesse sentido, a gestão escolar se configura como agente político e pedagógico da inclusão, responsável por mobilizar a escola em torno de um projeto educativo que reconheça e valorize todas as formas de aprender. Ao assegurar as condições necessárias ao funcionamento do AEE, promover o diálogo entre os profissionais e articular os diferentes setores da política educacional, a gestão contribui de forma decisiva para que o direito à educação seja efetivamente garantido a todos.

1. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão não é responsabilidade de um único setor ou profissional, mas de toda a escola e da sociedade. É necessário ampliar o debate, promover políticas públicas eficazes e fomentar uma cultura de respeito à diversidade, que reconheça e valorize as potencialidades de cada sujeito. Somente assim será possível construir uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de formar cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seus direitos.

2. REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: um sistema educacional para todos**. Revista Benjamin Constant, n. 12, p. 41-45, 2000.

BEDAQUE, Luciana. **Educação inclusiva: políticas públicas e a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

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.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

FERNANDES, Claudia Davis. **Políticas públicas e educação inclusiva: um novo olhar para a escola.** Revista Educação Especial, v. 22, n. 37, p. 85-94, 2009.

GLAT, Rosana; BLANCO, Rosana; FERNANDES, Claudia Davis. **Educação inclusiva: cultura, políticas públicas e práticas pedagógicas.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2003.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação inclusiva: contextos e práticas.** São Paulo: Penso, 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

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

CRIE MAIS SITUAÇÕES DE ORALIDADE, AFASTANDO-AS DA LÍNGUA PORTUGUESA.

MAGDA ARAÚJO NOVAES DE OLIVEIRA

RESUMO

É fato consumado que ninguém, nem mesmo os falantes de língua materna, constrói seu saber linguístico, primeiramente, na modalidade escrita, todavia na modalidade oral e suas nuances durante interações sociais no cotidiano em casa e fora de casa como seus pares.

Palavras-chave: Aprendizagem; Escola; Língua Inglesa.

1. O movimento real do ensino do inglês: da oralidade à escrita

Posteriormente, quando já há um domínio do idioma e já se está em fase de uma educação formal é que o falante vai interagir com a modalidade escrita na escola.

Então, por que, no aprendizado de Língua Inglesa, muitos docentes e escolas de idioma fazem o movimento contrário,

apoando-se na modalidade escrita antes da oralidade – não que uma seja excludente da outra – contudo há momentos de aprendizagem para ambas.

A resposta advém da tradição que nosso ensino de idiomas adotou e que vem por contaminação do ensino de língua materna, o ensino da modalidade escrita como base de ensino para oralidade em um movimento inverso ao que acontece de fato em aprendizagens de idiomas.

Como somos falantes de língua materna desde que temos contato com a Língua Portuguesa na modalidade oral, o ensino da modalidade escrita é quase imediato quando entramos na escola.

Nesse sentido fazemos o caminho oral para o escrito com facilidade, porém essa passagem, em língua estrangeira, não se torna viável, porque não somos falantes originários do idioma que aprendemos, por conseguinte, não podemos aprender partir do escrito para o oral, contudo ao contrário, do oral com inserções do escrito ao ato comunicativo.

Dessa forma, ainda que o professor esteja ensinando um ponto escrito, há a necessidade dele o fazer na língua a ser aprendida, mesmo que para isso faça traduções simultâneas ao

longo da aula, reforçando sempre ao aluno da necessidade de acostumar o ouvido em outra língua e falar

2. Sequência didática de uma aula de inglês

Há muitas variáveis que perfazem o fazer metodológico e pedagógico do professor em situações de sala de aula, a ver aulas expositivas, interativas, situações práticas, entre outras, porém uma se sobressai didática e pedagogicamente, as Sequências Didáticas, que podem se configurar como um processo ordenado e coordenado de situações-problema.

Entre tantos fatores que a qualificam como uma proposta viável e essencial a qualquer situação de sala de aula, é o seu caráter articulador, ordenador e processual das situações de sequência didática e a forma como o aluno vai participar da aquisição do conhecimento, porém, provas, leituras compartilhadas, trabalhos, observações, debates não são excludentes a essa metodologia, todavia podem ser situações articuladas e complementares à execução de uma Sequência Didática.

No campo da educação, compreende-se sequência didática, como uma série ordenada e articulada de atividades que compõem cada unidade temática (ZABALA, 1998). Em outras palavras, é a especificação de cada ação que ocorrerá na aula ou nas aulas, com estimativa de tempo de realização, incluindo a avaliação da aprendizagem. As ações escolhidas precisam dialogar entre si, para se constituir numa totalidade coerente e significativa, com sentido, para o estudante... SD pressupõe um encadeamento ordenado, uma sequenciação lógica de temas/conteúdos, envolvendo ações, atos, fatos, procedimentos por meio de recursos didáticos diversos. (<https://riu.cead.unb.br/orientacoes/2-publicacoes/105-sequencia-didatica>)

Ou

A SD deve apresentar um conjunto de ações para a construção do conhecimento científico compreendendo que é do conflito cognitivo que a aprendizagem se constrói (ZABALA, 1998). Nesse contexto, se temos como princípio o protagonismo dos estudantes, podemos partilhar com eles a sequência didática para sugestões, proposições de melhorias e para promover ainda mais o engajamento e o compromisso com a aula. (<https://riu.cead.unb.br/orientacoes/2-publicacoes/105-sequencia-didatica>)

Portanto, a [SD] possui um ponto muito importante em relação a outros recortes pedagógicos, ela desloca o eixo do objeto de estudo estanque e não dialógico para uma visão metodológica mais gerencial por parte dos professores e participativa por parte dos alunos.

O professor define um conteúdo pedagógico e propõe objetivo específico e um geral que nortearão toda a [SD] e que referenciarão as etapas do processo. Esse momento chama-se processo da etapa conceitual

O próximo passa é definir a etapa processual, que consiste na descrição do passo a passo da execução da [SD], como, o que

será feito, como será feito, porque será feito, recursos utilizáveis, quantidade de horas dispensada a cada etapa, a participação de cada aluno no processo.

Toda essa etapa deve criar uma zona proximal de conhecimento entre o objeto do saber pretendido pelo docente e a vontade de aquisição deste pelo aluno durante todo o percurso da [SD], porquanto cria ajustes de conhecimentos prévios, desafios cognitivos e assimilação novos saberes nos alunos durante as etapas desse trabalho

2.1 Exemplo de Sequência Didática [SD 1]

2.1.1 Objetivo

A sequência didática objetiva a prática da oralidade por meio da construção de gravação de perfis de apresentação em inglês.

2.1.2 Recurso

Os recursos necessários para elaboração do vídeo de apresentação consistem em um tripé com uma câmera digital e a elaboração do estúdio onde será projetado uma imagem para cada aluno e onde o apresentador será colocado diante dela.

2.1.3 Procedimentos

A professora de inglês ministrará uma aula interativa e teórica onde ensinará estruturas linguísticas pertinentes à apresentação pessoal de uma pessoa (como se chama, idade, o que faz, onde mora e com quem, o que gosta, preferências, escolarização entre outros aspectos descritivos).

Após essa etapa, os alunos farão exercícios descritivos de si e dos outros colegas em forma de script para ensaiar para o dia da gravação final. No dia da gravação, os alunos não terão o apoio do roteiro escrito e o farão sozinhos no estúdio para que não haja ruídos, pois o que valerá serão a oralidade e a espontaneidade durante a gravação.

2.1.4 Apresentação

Com os vídeos em mãos, a professora pode copilá-los e editá-los no programa gratuito Audacity para apresentação coletiva dos trabalhos executados pelos alunos

6.1.5 Desdobramentos

Posteriormente à produção dos vídeos, os alunos poderão com ajuda da professora produzir Vlog onde eles se entrevistarão seguindo as estruturas aprendidas.

2.1.5 Duração

Entre as aulas teórica e interativa, gravação dos vídeos e apresentação, o projeto acontecerá em um mês haja vista que a grade proporciona apenas duas aulas por semana a essa disciplina.

2.2 Exemplo de Sequência Didática [SD2]

2.2.1 Objetivo

Essa sequência Didática focalizar-se-á fazer uma receita de bolo ao vivo com os alunos para que aprendam determinados nomes de utensílios de cozinha, verbos de preparação e vocabulários de preparo.

2.2.2 Recurso

Os recursos necessários serão os ingredientes para a feição do bolo como farinha, ovos, água, leite, manteiga, fermento, recheios, utensílios de cozinha (faca, garfo, colher, batedeira, tigela, forma etc) e uso do forno da cozinha da escola. Recursos de gravação da aula para upload no Youtube.

2.2.3 Procedimentos

Essa aula trabalhará muita oralidade, porque, conforme a professora vai fazendo o bolo, ela vai nomeando os utensílios e as etapas da preparação do bolo em inglês com seus respectivos substantivos e

verbos. Ao acabar a receita e o bolo estiver pronto, também se pode trabalhar a questão da repartição do bolo aos alunos em inglês. Em um segundo passo, os alunos podem fazer teatros, reproduzindo a aula em inglês. Cada grupo pode teatralizar uma receita diferente e apresentá-la em sala.

2.2.4 Duração

Como há somente duas aulas de inglês na semana, a atividade durará o mesmo todo para atender a teatralização de todos os grupos.

Considerações finais.

As [SDs] são exemplos de como o professor pode atuar durante o ano letivo, de maneira progressiva e processual. Elas possuem, como ponto central, a organização de conteúdos para a elaboração de um conjunto de atividades pedagógicas a serem seguidas para atender as necessidades de aprendizagem dos alunos. Portanto, transformando um conteúdo estanque e pontual em um conjunto de conteúdos dialógicos e processuais entre uma Sequência Didática e outra em uma aprendizagem contínua.

O docente pode, no planejamento semestral ou anual, criar diferentes [SD] para aplicar durante o ano como fichas, podendo

numerá-las ao longo do ano letivo [SD1], [SD2], [SD3], sucessivamente.

Com essa atuação, o consegue controlar a aprendizagem do aluno, conseguindo de forma progressiva acompanhar a evolução do discente na Língua Inglesa por meio de conteúdos dialógicos, contínuos e processuais entre as diferentes Sequência Didática de forma interativa e imersiva.

Referência bibliográfica

BRASIL. Base nacional comum curricular: educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

Revista Linhas. Florianópolis, v. 23, n. 52, p. 304-323, maio/ago. 2022.

Rojo, Roxiane Helena Rodrigues, Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

Zabala, Anoni. Prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998

O PAPEL DA AVALIAÇÃO NO TRABALHO PEDAGÓGICO: UMA SÍNTESE DO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO, DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO

ANDRÉ PEREIRA MAZINI

RESUMO

Neste artigo o trabalho pedagógico é visto em sua totalidade, sendo a avaliação uma parte dele. Portanto, mesmo a avaliação tendo sua identidade, ela não pode ser vista fora da sua relação com outras partes que compõem o trabalho pedagógico: concepção de sociedade, de realidade, de educação, de conhecimento, dos objetivos, das formas e do destinatário. Nesse sentido, o que dará unidade a essas partes que se relacionam é a concepção de mundo (o que entendemos por natureza, sociedade, relação entre sociedade e natureza, conhecimento, formação humana etc.) que embasa o trabalho pedagógico do corpo docente. Sendo assim, como o Currículo da Cidade se posiciona frente à avaliação. Em termos de documentos prescritos utilizaremos dois. A dos componentes curriculares e o Currículo da Cidade/Educação Integral.

Palavras-chave: Educação; Aprendizagem; Avaliação.

Na parte introdutória dos currículos de cada componente curricular, a avaliação é entendida como parte do ensino, sendo compreendida como fundamental para subsidiar as decisões do professor, possibilita acompanhar o progresso das aprendizagens, especialmente por ajudar a entender como as aprendizagens se materializam, possibilitando os educadores realizarem reflexões sobre o próprio ensino, ou seja, repensar a própria prática pedagógica. Sob esse aspecto, defende três formas de avaliação: diagnóstica, formativa e cumulativa. A diagnóstica possibilita levantar os conhecimentos prévios dos estudantes antes de começar um novo objeto de conhecimento. A formativa busca acompanhar as aprendizagens dos estudantes durante o desenvolvimento do objeto de conhecimento. A acumulativa oportuniza conhecer o que os estudantes aprenderam ao final do trabalho pedagógico realizado.

Além de destacar os três tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e cumulativa), que devem se retroalimentar, o esquema acima, aprofunda sobre o ato de avaliar o processo de ensino e aprendizagem, principalmente articulando os três tipos de avaliação com o planejamento, replanejamento e devolutiva. Pelo

exposto, se avalia para tomar uma atitude, não para paralisar. Não paralisa nem professores (permite avaliar o ato de ensinar) e nem estudantes, já que a avaliação, por não ser vista em si mesma, é colocada a serviço da aprendizagem, contribuindo para os estudantes refletirem sobre o seu processo de aprender. Por fim, aborda sobre a relevância do planejamento didático levar em consideração diferentes instrumentos de avaliação, destacando provas, relatórios, fichas de observação, registros de autoavaliação, seminários, entre outros, sobretudo por possibilitar percepção das dificuldades e os diferentes saberes adquiridos no processo de ensino e aprendizagem. Além de variar os instrumentos, professores e estudantes, precisam ter clareza acerca dos critérios de avaliação presentes em cada instrumento. Destaca que avaliar para tomar atitude não é somente de responsabilidade do professor, mas também da equipe gestora que, a partir de decisões coletivas, deve contribuir com o processo. Essa abordagem revela que a gestão, mesmo sendo uma atividade meio, deve contribuir para que a escolar realize a atividade fim, isto é, o processo de ensino e aprendizagem propriamente dito. No Currículo da Cidade/Educação Integral, também é realizada uma orientação sobre como deve ser realizado o processo de avaliação. Trata-se de uma discussão sobre o processo de avaliação articulada à proposta de educação integral, equitativa e inclusiva. Nesse sentido, o documento começa alertando sobre os desafios de avaliação o estudante integralmente, ou seja, nas suas múltiplas dimensões (intelectual, social, cultural, física e emocional). O que está por trás desse alerta é a dificuldade de superar a escola tradicional que estava mais centrada na avaliação do desenvolvimento intelectual, isto é, nos conteúdos/conhecimentos. Também é preciso destacar que, sem desconsiderar a concepção de avaliação presente na parte introdutória dos componentes curriculares, o documento da Educação Integral, lança o processo de avaliação para além da sala de aula, já que um dos princípios dessa proposta educativa é que a escola integre os saberes historicamente acumulados com os saberes dos territórios onde a escola está inserida, além de focar outras dimensões do desenvolvimento humano. A avaliação, portanto, tem que ser feita em múltiplas perspectivas, isto é, além de permitir o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes, deve focar a qualidade do PPP, as parcerias realizadas e o acompanhamento da implementação das políticas públicas voltadas para educação integral na perspectiva de uma São Paulo educadora. Na perspectiva da educação integral, a cidade é vista como educadora, justamente por possuir diferentes território educativos. Nesse sentido, a escola é entendida como território educativo dentre tantos outros que a cidade possui. A escola, a partir dos Territórios do Saber e das Experiências Pedagógicas, precisa ocupar esses múltiplos territórios, sobretudo tendo um currículo escolar aberto a multiplicidade de saberes que circulam 28 neles. Sendo assim, sem hierarquizar saberes, os saberes locais devem ser integrados aos saberes historicamente acumulados pela humanidade. Na medida que avaliação precisa captar o desenvolvimento de todas as dimensões dos sujeitos,

pontuam que “indicadores como o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) não são suficientes para captar o desenvolvimento integral dos estudantes. Propõem, assim, que uma avaliação na e da Educação Integral abarque tanto indicadores que se referem à qualidade do sistema educativo, quanto aspectos relativos à qualidade dos processos pedagógicos.” (Currículo Educação Integral, p. 97). A partir desses princípios educativos e pedagógicos, a base da proposta da Educação Integral, tendo a representação de um átomo, propõem seis dimensões para verificar a qualidade de uma educação integral que busca formar corpo mais complexos. A primeira dimensão é avaliar a organização estrutural e insumos. Essa dimensão busca avaliar critérios e indicadores sobre os investimentos de recursos e ampliação do atendimento, levando em consideração a formação dos professores e aplicação dos recursos e as parcerias estabelecidas com o entorno. Na sequência, a segunda dimensão trata dos recursos humanos, propõe avaliar a formação de professores e os investimentos em apoio técnico-pedagógico em diferentes setores da Secretaria Municipal da Educação. Ou seja, é preciso recursos humanos para materializar os princípios da educação integral. A terceira dimensão de avaliação é a equidade e inclusão social. Nessa dimensão é preciso reconhecer se há proteção integral do estudante, partindo do princípio de que a educação integral e de tempo integral deve atender o público com maior vulnerabilidade social para ter acesso a equipamentos públicos, sem, entretanto, assumir uma postura assistencialista. Para tanto, preciso mapear as necessidades de atendimento no território próximo a unidade escolar. A quarta dimensão é a avaliação da gestão participativa, entendida como um princípio educativo previsto na Constituição Federal (1988) que deve ser materializado em processos participativos na unidade escolar, na SME e nas DREs, enquanto atividade meio que potencializa a educação integral. A quinta dimensão que deve ser avaliada é a intersetorialidade. De acordo com o documento, essa dimensão procura verificar o papel do território na educação integral, sobretudo porque todo projeto que visa integrar e ampliar formação das múltiplas dimensões, precisa levar em consideração as conexões com o território e com a comunidade local. Essa integralidade é fundamental para avaliar as articulações entre os diferentes setores da Secretaria Municipal da Educação e a concretização de sua política de São Paulo Educadora, que envolve novos rearranjos intersetoriais para sua consolidação. Essa organização intersetorial é fundamental para a qualidade educativa, justamente porque pode ampliar a diversidade de trocas e a formação integral do sujeito. A sexta dimensão para ser avaliada é a organização dos tempos e espaços. Essa dimensão propõe repensar os tempos e os espaços de desenvolvimento e aprendizagem. Busca-se um currículo interdisciplinar e que oportunize aos estudantes espaços formais e não formais, e ampliação de repertório nas múltiplas dimensões que compõe o ser. Sendo assim, alguns critérios de avaliação são sugeridos: “integração das propostas com o projeto pedagógico da Unidade Educacional; utilização de espaços educativos

escolares, apropriação do território, etc.” (Currículo Integral, p. 101). A última dimensão de avaliação é currículo e aprendizagem multidimensional. Nessa dimensão defende-se em relação com organização dos tempos e espaços com o currículo, isto é, com o conjunto de experiências pedagógicas oferecidas aos estudantes pela escola, e que sejam organizadas entorno do conhecimento. É preciso criar critérios para avaliar a qualidade dessas experiências, principalmente se elas estão contribuindo para uma formação integral, ou seja, que contemplem os aspectos cognitivos, mas não fiquem restritos a eles. Mesmo admitindo a dificuldade de avaliar em termos quantitativos a aprendizagem dos estudantes em suas múltiplas dimensões, o documento reafirma sobre a necessidade de acompanhar as experiências pedagógicas, sobretudo criando critérios para avaliar a proficiência e o rendimento dos estudantes. A partir de uma síntese sobre a concepção de avaliação na pedagogia da libertação de Paulo Freire, sobretudo nos livros *Pedagogia do Oprimido*, *Ação Cultural para a liberdade* e *Pedagogia da Esperança*, podemos dizer que ela está profundamente vinculada à sua proposta de educação libertadora, dialógica e crítica. Para o autor, avaliar não é jogar para excluir ou rotular, mas compreender o processo de aprendizagem enquanto prática de transformação mútua entre educador e educando. Na avaliação dialógica, portanto, o educador e o educando avaliam o processo pedagógico (ensino e aprendizagem) juntos. Numa comunicação horizontal, ouvir o outro é fundamental. Nesse sentido, o autor propõe uma avaliação emancipatória como contraponto a uma avaliação bancária, que mede o educando com base em acerto e erros isolados, como se fossem depósito de informações. Uma avaliação classificatória e punitiva acaba reproduzindo relações de opressão. Pelo exposto, Freire não renuncia a uma avaliação que não esteja a serviço da emancipação sujeitos, provendo a consciência crítica e a transformação da realidade. Por isso, avaliar também é perguntar-se sobre a realidade, identificar suas situações limites, refletir criticamente e buscar superá-las. Percebe-se que na visão de mundo freiriana educar é um ato político, e avaliar também, sendo imprescindível a dimensão ética nesse processo. Todavia, a ética não é neutra. Ser ético é ter compromisso com a humanização dos estudantes e com a transformação do mundo.

Em relação a pedagogia histórico-crítica, Georgyanna Moraes, Julia Malanchen e Lígia Martins e Ana Carolina Galvão têm contribuído para discutir a avaliação da aprendizagem na perspectiva dessa concepção pedagógica, tendo a psicologia histórico-cultural como fundamento psicológico. As ideias desenvolvidas acerca da avaliação da aprendizagem, aqui, terão essas autoras como base. Entretanto, como não há como pensar avaliação fora da totalidade do trabalho pedagógico, mas como uma parte dele, será necessário recorrer a outras categorias e conceitos da pedagogia. Georgyanna Moraes tem realizado estudos de pós-doutoramento acerca da temática da avaliação da aprendizagem, tendo Julia Malanchen como orientadora. Ambas, escreveram o artigo “O ensino como base para a avaliação da aprendizagem: um análise

histórico-crítica". É por esse texto que começamos o debate acerca da avaliação da aprendizagem. Defendendo que o ato de avaliar é emitir juízo de valor sobre o processo de ensino e aprendizagem, as autoras, como o próprio título anuncia, recolocam o papel do ensino como base para pensarmos avaliação da aprendizagem. Tese que já contra-argumenta as teorias pedagógicas hegemônicas cujo pressupostos remonem ao Movimento Escola Nova (metodologias ativas, construtivismo, pedagogia das competências, pedagogia dos projetos e pedagogia multiculturalista). Essas teorias não são críticas e não estão fundamentadas no materialismo histórico-dialético, abandonando a luta de classes, a totalidade e a superação do capitalismo. Apresentam uma visão negativa sobre o ato de ensinar. As autoras pontuam, fundamentadas em Saviani, que o foco dessas pedagogias é o estudante e não uma relação dialética (polos contraditório que não são mesma coisa, mas se explicam na relação) entre ensino e aprendizagem. Destacam, também, quando trabalham com a categoria avaliação, ela não deve ser vista como uma categoria isolada, muito menos como sendo a categoria mais importante do planejamento e encaminhamentos didáticos. A ideia defendida no artigo, destacado acima, é reafirmar o lugar do ensino e sua articulação com a avaliação da aprendizagem. Todavia, pautadas na psicologia histórico-cultural, defendem que não se trata de qualquer ensino, mas um ensino que de fato seja desenvolvnte. Um ensino, muitas vezes, confundido como sendo eminentemente tradicional de base positivista. Nesse sentido, o ensino precisa ser problematizado, ressignificado, resgatado dessa visão positivista e não descartado, como as pedagogias do aprender a aprender realizam, justamente porque numa perspectiva dialética não há aprendizagem sem ensino. E vive e versa. Sendo assim, esse ensino deve ser diretivo, profundo e sistemático. Veja que um ensino espontaneísta deve ser evitado. Ao mesmo tempo, as autoras não estão se posicionando a favor de um ensino como pura transmissão de conteúdo (estamos tratando conteúdo como sinônimo de conhecimento) para que o estudante faça provas ou exames externos, mas um ensino com a finalidade da formação humana com vista a transformação (dar outra forma, isto é, lutar por outra forma de produzir a vida material e imaterial) da sociedade capitalista e sua lógica de exploração e opressão.

Saviani (1996) afirma que o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos seres humanos. Nesse sentido, o ser humano não nasce humano, ele nasce com seu aparato biológico, mas para que sua humanidade possa acontecer é preciso que cada indivíduo humano, na sua singularidade, se aproprie da cultura produzida historicamente pela humanidade. Sendo assim, o indivíduo humano não existe fora da relação com o gênero humano (a cultura produzida historicamente na relação com a natureza).

O gênero humano é uma abstração se não se realizar nos indivíduos. É partindo desses pressupostos, que Georgyanna Moraes e Julia Malanchen defendem que é por meio do ensino e da aprendizagem do que se ensina que nos humanizamos. Na escola, defende a pedagogia histórico-crítica, a humanização não é feita partir de qualquer conhecimento, mas na transmissão e apropriação crítica dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade nas suas formas mais desenvolvidas, notadamente nas ciências, na filosofia, nas artes e na cultura corporal. Como essa forma de pensar, as autoras acabam identificando os limites das pedagogias hegemônicas. Apontam que a pedagogia tradicional busca mensurar, desconsiderando a complexidade do fenômeno educativo, coloca ênfase no produto, não levando em conta o processo. Numa sociedade capitalista, que processo formativo os estudantes da classe trabalhadora estão vivenciando? Essa perspectiva de ensino acaba não levando em considerando a relação entre ensino e avaliação da aprendizagem, dando ênfase nos instrumentos avaliativos, com especial destaque para provas, exames e produção de hierarquias e ranqueamentos. Fala-se muito em qualidade total, com foco no produto, sem veículos com a prática social concreta. Isso acaba aumentando o controle e o individualismo na escola. Essa lógica tem sido reproduzida pelo Estado avaliador em suas múltiplas escalas de governo (nacional, estadual e local). Pelo exposto, as escolas precisam ter cuidado com a tal semana de avaliação. Não podemos separar ensino de avaliação da aprendizagem. Dessa forma, a escola não pode entender que só se avalia na semana de avaliação. A ideia de semana de avaliação pode levar o corpo docente a confundir avaliação com instrumentos de avaliação. Avaliar é o ato de emitir juízo de valor sobre o processo de ensino e aprendizagem, que podemos realizar a partir de diferentes critérios e instrumentos. Os instrumentos avaliativos são formas de coleta de dados. Portanto, essa forma deve estar ligada a um conhecimento/conteúdo e a uma finalidade, que no caso da pedagogia histórico-crítica é a formação do ser humano omnilateral, que, a partir da apropriação crítica do conhecimento sistemático visa a formação de uma consciência crítica comprometida com luta da classe trabalhadora pela superação da sociedade hodierna. Vejam que o conhecimento está a serviço de uma finalidade. Portanto, não se trata de ver os conteúdos como algo instrumental em si e isolado dessa finalidade. Assim, muito se fala em avaliação da aprendizagem formativa, todavia, é preciso perguntar: formação a serviço do que? Para Georgyanna Moraes e Julia Malanchen, no artigo já citado, a pedagogia histórico-crítica, por meio da sua concepção de trabalho educativo, também já destacada, propõe articulação dialética entre ensino e avaliação da aprendizagem, como também planejamento de ensino e avaliação de aprendizagem, tendo o ensino como promotor de desenvolvimento humano e não como mera transmissão de conteúdo que se esquece, sobretudo porque nem todo ensino promove desenvolvimento. Nessa perspectiva, as autoras trazem à baila a autora Ligia Martins, sobretudo em seu livro “O desenvolvimento

do psiquismo e a educação escolar”, onde ela, a partir da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, defende que um ensino desenvolvvente deve estar pautado na tríade dialética entre conteúdo, forma e destinatário. Para Martins, o conteúdo refere-se ao conhecimento sistematizado que a educação busca transmitir/ensinar. Esse saber não é neutro; carrega consigo valores, interesses, paixões e concepções de mundo que refletem a sociedade em que é produzido. Porém, a seleção e organização do conteúdo escolar devem ser feitas de maneira crítica, considerando sua relevância para a formação do educando e sua capacidade de promover a reflexão sobre a realidade social e natural. A forma diz respeito à maneira como o conteúdo é apresentado e mediado no processo educativo. Martins enfatiza que a forma deve ser adequada ao desenvolvimento cognitivo do 33 educando, permitindo-lhe a apropriação do conhecimento de maneira significativa. Além disso, a forma deve promover a participação ativa do aluno, estimulando sua capacidade crítica e criativa. O destinatário é o sujeito da educação, o estudante. Martins destaca que é fundamental considerar as características, experiências e necessidades do destinatário no processo educativo. Nesse sentido, inspiradas em Ligia Martins, Georgyanna Morais e Julia Malanchen propõem que a avaliação da aprendizagem deve estar articulada ao conteúdo, a forma e o destinatário. E que tudo isso deve orientar o planejamento. Relembrando que essa articulação não é neutra. Busca uma formação humana forjada na luta de classes e não à lógica das pedagogias hegemônicas, que promovem formação de sujeitos adaptados ao mundo, separando ensino de avaliação de aprendizagem, colocando o professor na posição de um facilitador, orientador, já que ensino é confundido com pesquisa, como já propunha a Escola Nova.

Assim, temos que superar a pedagogia tradicional, centrada no professor e no ensino do conteúdo, a pedagogia da escola nova, centrada no estudante e no processo, e a pedagogia tecnicista que retira o estudante e o professor como sujeitos do processo pedagógico. Por sua vez, a pedagogia histórico-crítica resgata o professor, o estudante e o conhecimento, tendo a prática social como ponto de partida e chegada. Sendo assim, é preciso, mesmo que em síntese, apresentar como o materialismo histórico e dialético se posiciona em relação ao método de construção de conhecimento. No texto “Método da economia política”, Marx aborda essa problemática articulando o concreto, o abstrato e o empírico. De acordo com o autor, o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade na diversidade. Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato, isto é, por meio da mediação da análise. Dessa forma, a construção do pensamento ocorre da seguinte forma: parte-se do empírico (realidade sensível/aparência da realidade) passa-se pelo abstrato (movimento do pensamento que isola, analisa, sintetiza e busca a essência da realidade). A essência de objeto são os múltiplos processos que o sujeito por meio do pensamento procura conhecer. Vejam que somente por meio das abstrações é possível atingir o concreto, justamente porque o empírico, ao

mesmo tempo que o revela, o oculta e o esconde. Nesse sentido, o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento. No entanto, Marx também diz que o concreto é ponto de partida. Pode se dizer que o concreto (ponto de partida) é o concreto real e o concreto (ponto de chegada) é o concreto em pensamento. Como esclarece Saviani (2004) “o pensamento parte do empírico, mas este tem como suporte o real concreto. Assim, o verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada é o real concreto. Desse modo, o empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento, isto é, do processo no pensamento.” Entender como se dá a construção do conhecimento na perspectiva em Marx é fundamental para continuarmos a nossa discussão sobre avaliação da aprendizagem, principalmente porque é dessa base filosófica que a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural se fundamentam. Como já foi explicitado, a pedagogia histórico-crítica defende que o ponto e partida deve ser a prática social, entendida como a totalidade da vida social, em que os indivíduos se constituem como seres humanos por meio da produção de suas condições de existência material, intelectual, afetiva, cultural e política. Veja que prática social não deve ser reduzida a prática social cotidiana dos indivíduos de uma determinada escola. A prática social global é síntese de múltiplas determinações, unidade da diversidade. Sob esse aspecto, é preciso entender como essa prática social se materializa em diferentes práticas sociais. Entretanto, uma determinada prática social local, cotidiana, só existe em relação com a prática social em sua totalidade. Em outras palavras, dizer que a prática social é o ponto de partida, é mesmo que dizer: partir da realidade e o que os estudantes pensam acerca dela. Entretanto, como a realidade tem múltiplos fenômenos, é preciso fazer escolhas do que será estudado. Esses recortes são feitos pela identificação dos problemas da prática social que serão estudados e dos objetivos de ensino. Porém, não importa o fenômeno estudado, ele sempre será síntese de múltiplos processos (concreto real). Se são múltiplos processos, o fenômeno deve ser visto em movimento, captar sua origem, desenvolvimento e tendências atuais de transformação. Como não é possível acessar o concreto real sem a mediação do abstrato (da análise, do conhecimento/signo e significados) é preciso acessar/aprender criticamente o conhecimento sistemático. É aí que entra a concepção de educação enquanto prática social de mediação de Dermeval Saviani. É preciso mediar a relação dos estudantes com esse saber, tendo a prática social como ponto de partida e chegada. Por esse saber é possível ascender do abstrato ao concreto, concreto pensado. Sem compreender a realidade para além de sua aparência não possível desenvolver uma ação revolucionária. Portanto, mesmo o conhecimento não sendo suficiente, ele é condição para a luta da classe trabalhadora. Sem ele não é possível formar uma consciência objetiva ampliada. Isso nos faz pensar a qualidade dessa mediação. Como averiguar essa qualidade sem avaliação? Pelo que já abordamos sobre avaliação, não é possível. Não possível, também, como já pontuado, pensar a

avaliação da aprendizagem sem os conteúdos, as formas e o destinatário, como também das finalidades formativas. Por fim, a partir de uma síntese, é possível pontuar que a avaliação da aprendizagem é uma dimensão central do trabalho pedagógico, tanto nos documentos do Currículo da Cidade, como na pedagogia da liberação e na pedagogia histórico-crítica. É possível, no âmbito da formal, algumas aproximações entre as três perspectivas analisadas. Ambos os discursos afirmam que a avaliação deve ser processual, diagnóstica, inclusiva e voltada à melhoria da aprendizagem e do ensino, e não classificatória e punitiva. Existe, também, uma preocupação comum com o direito à aprendizagem para todos, com especial atenção para os estudantes das camadas populares. Entretanto, as concepções divergem profundamente quanto ao papel da escola, do conhecimento a ser avaliação e a finalidade. Essa divergência acontece pela base teórica-metodológica adotada. Paulo Freire, embora não seja ortodoxo, dialoga com o materialismo dialético, fundamento filosófico da pedagogia histórico-crítica. Já o Currículo da Cidade tem uma base teórica eclética, fato que acaba trazendo fragilidades em suas categorias e conceitos. Como forma de superar os limites do Currículo da Cidade, que abre brechas para uma avaliação pautada em pedagogias hegemônicas, as pedagogias críticas propõem uma avaliação a serviço da formação crítica e da emancipação humana, enraizadas, sobretudo, num projeto de transformação da sociedade capitalista.

Bibliografia.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1988.
1970. Pedagogia do Oprimido. 17 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

_____. Educação e mudança. 18 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 166 . 1980. Educação como Prática da Liberdade. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 41 ed. rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009

_____. Fundamentos da Didática: Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 2023.

_____; DUARTE, Newton. Conhecimento Escolar e Luta de Classes: A Pedagogia Histórico-Crítica contra a Barbárie. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2021

_____. Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

Educação Integral: Política São Paulo Educadora – documento conceitual sobre a política e a Educação Integral. São Paulo: SME/COPED, 2020. 104 p. Disponível em: acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br. Acesso em: [dia mês ano].

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Ciências da Natureza. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019. p. 2-25. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50633.pdf>

O BARROCO BRASILEIRO

RITA DE CASSIA SOUZA

RESUMO

O Barroco brasileiro é caracterizado por sua exuberância decorativa, o uso de formas curvas e contracurvas, a dramaticidade e o contraste entre luz e sombra. As igrejas barrocas, com suas fachadas ornamentadas e interiores ricamente decorados, são exemplos notáveis desse estilo. Artistas como Aleijadinho e Mestre Ataíde deixaram um legado significativo, com obras que combinam elementos europeus e locais, criando uma identidade única para o Barroco no Brasil.

Palavras-chave: Cultura; Arte; Educação.

INTRODUÇÃO

O Barroco no Brasil é um movimento artístico e cultural que floresceu entre os séculos XVII e XVIII, refletindo a complexidade e a riqueza da sociedade colonial da época. Esse estilo, que teve suas raízes na Europa, especialmente na Itália e na Espanha, encontrou no Brasil um terreno fértil para se desenvolver, adaptando-se às peculiaridades locais e às influências indígenas e africanas.

A introdução do Barroco no Brasil está intimamente ligada à colonização portuguesa e à expansão da Igreja Católica, que utilizou a arte como um meio de catequese e afirmação de poder. As primeiras manifestações barrocas no país surgiram nas cidades de Salvador e Olinda, centros econômicos e culturais da colônia, e rapidamente se espalharam para outras regiões, como Minas Gerais, onde o ciclo do ouro impulsionou a construção de igrejas e a produção artística.

Além da arquitetura e da escultura, o Barroco também se manifestou na literatura, com autores como Gregório de Matos, cujas poesias refletem a dualidade e os conflitos da sociedade colonial. A música barroca, com suas missas e motetos, também desempenhou um papel importante, enriquecendo a vida religiosa e cultural da época.

Em suma, o Barroco no Brasil é um testemunho da capacidade de adaptação e transformação de um estilo europeu em um contexto colonial, resultando em uma expressão artística rica e diversificada que ainda hoje encanta e fascina.

DESENVOLVIMENTO

O BARROCO – CONTEXTO HISTÓRICO

O barroco é um movimento artístico que compreende múltiplas manifestações artísticas — literatura, pintura, arquitetura, música — produzidas entre o final do século XVI e o início do século XVIII. Expressão das contradições que o ser humano vivia no contexto em que essa estética surgiu, época marcada pela Reforma Protestante e pela Contrarreforma, o barroco incorporou o exagero, o paradoxo, a antítese, a religiosidade e traços da cultura clássica em suas produções, tornando-se, por vezes, sinônimo de extravagância.

As manifestações barrocas têm como contexto histórico a ocorrência da Reforma e da Contrarreforma, as quais agitaram, sobretudo, a Europa a partir do século XVI. Insatisfeito com os poderes supremos da Igreja Católica, Martinho Lutero, monge agostiniano, em 1517, elaborou suas 95 teses, questionando os dogmas da Igreja Católica e fundamentando uma nova forma de cristianismo, baseada na fé e no conhecimento dos textos bíblicos.

Havia nessas teses questionamentos, por exemplo, acerca do extremo poder do papa na hierarquia eclesiástica, além de argumentos contrários à não representação das imagens de figuras religiosas, como os santos. A esse movimento de contestação, deu-se o nome de Reforma Protestante ou Luterana.

Como contraponto a esse movimento reformista, a cúpula da Igreja Católica iniciou um movimento intitulado Contrarreforma, em que estabelecia mudanças internas a fim de barrar o descontentamento com o catolicismo. Criaram, assim, medidas de expansão de sua doutrina, como a [Companhia de Jesus](#), responsável pela catequização, principalmente, de povos indígenas, além de que lançaram medidas de perseguição, como o Tribunal do Santo Ofício, que instituiu a [Inquisição](#) como forma de punição àqueles que se desviassem do catolicismo.

Nesse contexto de embates religiosos, ao mesmo tempo em que havia o florescimento dos ideais [humanistas](#) difundidos pelo renascimento, o barroco surgiu como uma expressão artística símbolo dessa efervescência que ora pendia para o extremismo religioso, ora para o culto à razão e à cultura clássica.

Assim, o barroco, sintetizando as contradições de sua época e as da própria Igreja Católica, manifestou características também contraditórias, como: ao passo em que cultivou a crença na efemeridade da vida e o espírito renascentista expresso pelo *carpe diem*, também expressou a culpa cristã. Não por acaso, os escritores desse período utilizaram muitas [antíteses e paradoxos](#). Nas artes plásticas, por sua vez, as esculturas refletiam a opulência dos santos e dos altares para enaltecer-se o poderio da Igreja, em contraponto ao protestantismo.

A estética barroca apresenta, em relação ao conteúdo, predileção em expressar o conflito entre a visão antropocêntrica, em que todas as coisas estão centradas no próprio homem, e a visão teocêntrica, em que o Deus cristão é o centro do Universo. Essa oposição de ideias manifesta-se também no contraste entre o mundo material e o mundo espiritual, o que resulta em tensões.

Ainda em relação à temática predominante no barroco, observa-se em muitas obras a expressão de uma visão trágica da vida, resultante do conflito entre fé e razão, ou seja, entre os preceitos do cristianismo (os quais tiveram hegemonia principalmente durante a Idade Média) e a racionalidade difundida como a fonte para acessar-se o conhecimento e a sabedoria (ideal extremamente valorizado e divulgado durante o renascimento).

Além da convivência conflituosa entre essas ideias opostas (antitéticas) constituir a principal fonte temática do barroco, esse movimento cultivou o gosto

pela morbidez; a idealização amorosa; o sensualismo, apesar de este ser permeado pelo sentimento de culpa cristão; a consciência da efemeridade do tempo; o gosto por raciocínios complexos, intrincados, desenvolvidos em parábolas ou com base em narrativas bíblicas.

Outra importante característica temática do barroco, talvez a mais popularizada, é o cultivo e a valorização do *carpe diem*, expressão latina que expressa o sentido de que se deve aproveitar o presente ao máximo, uma vez que é característica barroca a compreensão da efemeridade do tempo e da vida.

O BARROCO BRASILEIRO

O Barroco brasileiro tem início com a chegada dos colonizadores, sobretudo portugueses, leigos e religiosos. Seu desenvolvimento pleno se dá no século XVIII, 100 anos após o surgimento do [Barroco](#) na Europa, estendendo-se até as duas primeiras décadas do século XIX.

Como estilo, constitui uma fusão de diversas tendências barrocas, tanto portuguesas quanto francesas, italianas e espanholas. Tal mistura é acentuada nas oficinas laicas, multiplicadas no decorrer do século, em que mestres portugueses se unem aos filhos de europeus nascidos no Brasil e seus descendentes caboclos e mulatos para realizar algumas das mais belas obras do barroco brasileiro.

Pode-se dizer que o amálgama de elementos populares e eruditos produzido nas confrarias artesanais ajuda a rejuvenescer entre nós diversos estilos, ressuscitando, por exemplo, formas do gótico tardio alemão na obra de [Aleijadinho \(1730-1814\)](#). O movimento atinge o auge artístico a partir de 1760, principalmente com a variação rococó do barroco mineiro.

Durante o século XVII a Igreja teve um importante papel como mecenas na arte colonial. As diversas ordens religiosas (beneditinos, carmelitas, franciscanos e jesuítas) que se instalam no Brasil desde meados do século XVI desenvolvem uma arquitetura religiosa sóbria e muitas vezes monumental, com fachadas e plantas retilíneas de grande simplicidade ornamental, bem ao gosto maneirista europeu.

É somente quando as associações leigas (confrarias, irmandades e ordens terceiras) tomam a dianteira no patrocínio da produção artística no século XVIII, momento em que as ordens religiosas vêem seu poder enfraquecido, que o barroco se frutifica em escolas regionais, sobretudo no Nordeste e Sudeste do país.

Contudo, a primeira manifestação de traços barrocos, se bem que misturado ao estilo gótico e românico, pode ser encontrada na arte missionária dos Sete Povos das Missões na região da Bacia do Prata. Ali se desenvolveu, durante um século e meio, um processo de síntese artística pelas mãos dos índios guaranis com base em modelos europeus ensinados pelos padres missionários.

As construções desses povos foram quase totalmente destruídas. As ruínas mais importantes são as da missão de São Miguel, no Estado do Rio Grande do Sul.

As primeiras manifestações do espírito barroco no resto do país estão presentes em fachadas e frontões, mas principalmente na decoração de algumas igrejas, também em meados do século XVII. A talha barroca dourada em ouro, de estilo português, espalha-se pela Igreja e Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro, construída entre 1633 e 1691.

Os motivos folheares, a multidão de anjinhos e pássaros, a figura dinâmica da Virgem no retábulo-mor, projetam um ambiente barroco no interior de uma arquitetura clássica. A vegetação barroca é introduzida na Bahia no fim do séc. XVII na decoração, por exemplo, da antiga Igreja dos Jesuítas, atual Igreja Catedral Basílica, cuja construção da capela-mor, com seus cachos de uva, pássaros, flores tropicais e anjos-meninos, data de 1665-1670. No Recife destaca-se a chamada Capela Dourada ou Capela dos Noviços da Ordem Terceira de São Francisco de Assis, idealizada no apogeu econômico de Pernambuco, em 1696, e finalizada em 1724.

Entre os anos de 1700 e 1730 uma vegetação de pedra esculpida tende a se espalhar nas fachadas, como imitação dos retábulos, seguindo a lógica da ornamentação barroca. Em 1703 o dinamismo conquista o exterior pela primeira vez de forma ostensiva na fachada em estilo plateresco da *Igreja da Ordem Terceira de São Francisco da Penitência*, em Salvador.

No entanto, vale notar que tal exuberância representa uma exceção no barroco brasileiro, pois mesmo em seu período áureo as igrejas barrocas nacionais, tal como as portuguesas, são marcadas por um contraste entre a relativa simplicidade de seus exteriores e as ricas decorações interiores, simbolizando dessa forma a virtude do recolhimento, requisito necessário à alma cristã. Esses primeiros 30 anos marcam a difusão no Brasil do estilo “nacional português”, sem grandes variações nas diversas regiões .

Nota-se que, em meados do século XVIII, a perda da força econômica e política inicia um período de certa estagnação no Nordeste, com exceção de Pernambuco, que conhece o estilo rococó na segunda metade do século. O foco volta-se para o Rio de Janeiro, transformada em capital da colônia em 1763, e a região de Minas Gerais, desenvolvida à custa da descoberta de minas de ouro (1695) e diamante (ca.1730). Não por acaso, dois dos maiores artistas barrocos brasileiros trabalham exatamente nesse período: Mestre Valentim (ca.1745-1813), no Rio de Janeiro, e o Aleijadinho, em Ouro Preto e adjacências.

É na suavidade do estilo rococó mineiro (a partir de 1760) que se encontra a expressão mais original do barroco brasileiro. A extrema religiosidade popular, sob o patrocínio exclusivo das associações laicas, se expressa em um espírito contido e elegante, gerando templos harmônicos e dinâmicos de arquitetura em planos circulares, com graciosa decoração em pedra-sabão.

As construções monumentais são definitivamente substituídas por templos intimistas de dimensões singelas e decoração requintada, mais apropriados à espiritualidade e às condições materiais do povo da região. A pintura ilusionista do teto da nave (1802) é de um dos mais talentosos pintores barrocos, Manoel da Costa Ataíde (1762-1830).

MUSEU DE ARTE SACRA

No Museu podemos observar as duas fases do Barroco, inicialmente a que corresponde ao Barroco de Portugal, com grande pompa e estilo exagerado, evidenciando a vida, drama, sensualismo, mas principalmente um sentimento de

culpa onde o divino era sempre inatingível e os seres humanos não dignos da graça.



Nos adornos sacramentais como castiçais, crucifixos entre outros, a riqueza de detalhes no entalhe e o material usado (ouro na maioria das vezes) evidenciavam o valor e a importância do sagrado como algo imponente e inatingível ao homem. As esculturas de anjos, santos e santas são sempre representadas sempre uma figura europeizada, com pele branca e traços finos. Colocando como ideal e sagrado essa aparência. Um conceito colonialista que era implementado em todas as suas colônias e com o qual lidamos até os dias de hoje. “A aparência Ideal” que muitos ainda buscam atingir e que não corresponde a nossa origem.



No Barroco brasileiro existe uma busca de aproximação com a realidade do nosso país, muitas obras são apresentadas em madeira, a riqueza dos entalhes permanece, mas as imagens começam a ganhar representações de tipos físicos mais próximos à nossa realidade, sendo encontradas até imagens com traços indígenas, o que permitia que as pessoas se identificassem com aqueles arquétipos e facilitassem o processo de colonização e catequização. O drama e

culpa permanecem, também a ideia do “carpe diem” com a efemeridade da vida. Imagens que retratam o sofrimento de Cristo por nós.



A ideia estereotipada do Cristo Branco com traços europeus que claramente não condizem com a etnia de Jesus podem ser vistos nessa obra.

CONCLUSÃO

O movimento barroco no Brasil representa um capítulo fascinante e complexo da história da arte e da cultura do país. Surgido no contexto da colonização portuguesa e da expansão da Igreja Católica, o Barroco brasileiro se desenvolveu entre os séculos XVII e XVIII, deixando um legado duradouro que ainda hoje pode ser admirado em diversas cidades históricas.

A riqueza decorativa, a dramaticidade e o uso de contrastes são características marcantes do Barroco, que se manifestou de maneira exuberante na arquitetura, na escultura, na pintura, na literatura e na música. As igrejas barrocas, com suas fachadas ornamentadas e interiores ricamente decorados, são exemplos notáveis desse estilo, refletindo a habilidade e a criatividade de artistas como Aleijadinho e Mestre Ataíde. Esses artistas conseguiram incorporar elementos locais e europeus, criando uma identidade única para o Barroco no Brasil.

Além das artes visuais, o Barroco também teve uma expressão significativa na literatura, com poetas como Gregório de Matos, cujas obras capturam as tensões e contradições da sociedade colonial. A música barroca, com suas missas e motetos, desempenhou um papel importante na vida religiosa e cultural da época, enriquecendo as celebrações litúrgicas e proporcionando momentos de contemplação e beleza.

Em suma, o Barroco no Brasil é um testemunho da capacidade de adaptação e transformação de um estilo europeu em um contexto colonial, resultando em uma expressão artística rica e diversificada. Esse movimento não apenas refletiu as complexidades da sociedade colonial, mas também contribuiu para a formação da identidade cultural brasileira. O legado do Barroco pode ser visto até hoje, não apenas nas obras de arte e arquitetura que sobreviveram ao tempo, mas

também na influência que exerceu sobre gerações posteriores de artistas e na maneira como continua a inspirar e fascinar estudiosos e apreciadores da arte.

REFERÊNCIAS

GUIMARÃES, Leandro. Barroco. Disponível em <https://www.portugues.com.br/literatura/barroco.html#:~:text=O%20barroco%20%C3%A9%20um%20movimento,o%20in%C3%ADcio%20do%20s%C3%A9culo%20XVIII>. Acessado em 22 de setembro de 2022.

Conheça o Barroco Brasileiro e 15 dos seus Principais Artistas. Disponível em <https://arteref.com/movimentos/conheca-o-barroco-brasileiro-e-15-dos-seus-principais-artistas/>. Acessado em 22 de setembro de 2022.

LUZ, Rogério P. D. Crônicas Macaenses. Museu de Arte Sacra de São Paulo. Disponível em <https://cronicasmacaenses.com/2014/09/04/museu-de-arte-sacra-de-sao-paulo/>. Acessado em 22 de setembro de 2022.

ESTUDANDO A ESCOLA DA PONTE

IDALIZE CAMARGO MAEDA

RESUMO

Este estudo tem como proposta central investigar e compreender os princípios metodológicos adotados pela Escola da Ponte, localizada na Vila das Aves, nas proximidades da cidade do Porto, em Portugal. A abordagem pedagógica dessa instituição apresenta diferenças significativas em relação ao modelo tradicional predominante nas escolas brasileiras. Por meio deste trabalho, busco explorar essas distinções e compreender, de forma mais aprofundada, o funcionamento prático dessa escola.

Palavras-chave: Pedagogia; Aprendizagem; Avaliação.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa parte da necessidade de refletir sobre os caminhos da educação brasileira, que se mostra, em muitos aspectos, ultrapassada e distante das transformações sociais e pedagógicas contemporâneas. Conhecer uma proposta alternativa e inovadora, como a da Escola da Ponte, pode oferecer subsídios para repensar o modelo vigente no Brasil.

As questões que norteiam esta investigação são:

O que caracteriza a Escola da Ponte?

De que forma são realizadas as avaliações dos

estudantes? Como a autonomia discente é estimulada no

cotidiano escolar? Qual o papel da família dentro desse

modelo pedagógico?

Seria viável implementar essa metodologia no contexto brasileiro?

Parte-se da hipótese de que a Escola da Ponte representa uma prática educativa centrada na autonomia do aluno, oferecendo liberdade na construção do próprio percurso de aprendizagem. Supõe-se também que os processos avaliativos fogem dos padrões tradicionais, priorizando observações contínuas, trabalhos coletivos e o desenvolvimento integral do estudante, sem a utilização de provas formais. A formação dos alunos, nesse modelo, estaria ancorada em uma ação conjunta entre escola, família e comunidade.

Entretanto, reconhece-se os desafios que a transposição dessa proposta encontraria no Brasil, como as diversidades regionais, culturais e estruturais, além de resistências por parte de educadores acostumados ao modelo tradicional.

Diante dessas questões, o objetivo desta pesquisa é analisar a proposta curricular da Escola da Ponte, com ênfase nos métodos avaliativos, no incentivo à autonomia discente, na relação estabelecida entre família e escola, e nas possibilidades (ou limitações) de adaptação dessa experiência ao cenário educacional brasileiro.

2 ESCOLA DA PONTE

Gente de boa memória jamais entenderá aquela escola. Para entender é preciso esquecer quase tudo o que sabemos. A sabedoria precisa de esquecimento. Esquecer é livrar-se dos jeitos de ser que se sedimentaram em nós, o que nos levam a crer que as coisas têm de ser do jeito como são. Não. Não é preciso que as coisas continuem a ser do jeito como sempre foram (ALVES, 2012, p.53).

Localizada no município de Santo Tirso, na freguesia de Vila das Aves, a aproximadamente trinta quilômetros da cidade do Porto, em Portugal, a Escola Básica de São Tomé de Negrelos, amplamente reconhecida como Escola da Ponte, foi fundada em 1976. Trata-se de uma escola pública que atende estudantes com idades entre cinco e dezessete anos e cuja notoriedade internacional decorre de sua proposta pedagógica inovadora, centrada na autonomia, solidariedade e inclusão (SILVA, 2007).

Desde sua origem, a escola adotou uma postura radicalmente oposta à lógica excludente do sistema educacional convencional. Crianças que enfrentaram

dificuldades de adaptação ou que foram rejeitadas por outras instituições são plenamente acolhidas pela comunidade ponteana. Aproximadamente um quarto dos alunos da escola possui diagnósticos psicológicos ou psiquiátricos relevantes, o que não impede sua participação ativa no cotidiano escolar (SILVA, 2007). Tal postura evidencia o compromisso da instituição com os direitos humanos e a equidade no acesso à educação.

A gestão da escola esteve, durante trinta anos, sob a liderança do educador José Pacheco, figura central na consolidação da proposta pedagógica da Escola da Ponte. Pacheco é descrito como um profissional de fala serena e escuta atenta, e defende uma prática educativa centrada no diálogo, na escuta e na construção coletiva do conhecimento (ALVES, 2012). Uma das características mais simbólicas da instituição é o fato de que os próprios estudantes são os responsáveis por apresentar a escola aos visitantes, o que demonstra, na prática, o protagonismo estudantil fomentado pelo projeto.

A proposta da Escola da Ponte surgiu como alternativa ao modelo tradicional de ensino. A organização escolar rompe com as estruturas convencionais ao não adotar séries, turmas fixas, horários segmentados ou avaliações padronizadas. Em vez disso, privilegia-se o trabalho por projetos, a interdisciplinaridade e o desenvolvimento da autonomia intelectual e social dos alunos. Tais mudanças foram motivadas por adversidades vividas nos primeiros anos de funcionamento da escola, como a exclusão escolar, a indisciplina, a violência simbólica nas práticas docentes e a ausência de um projeto pedagógico articulado (PACHECO, 2013).

De acordo com Pacheco (2013), os professores atuavam de forma isolada, presos a manuais e práticas repetitivas, sem planejamento coletivo ou compartilhamento de saberes. Essa fragmentação inviabilizava qualquer articulação pedagógica, e o ensino era centrado exclusivamente na figura do docente. A indisciplina, o distanciamento da comunidade e os altos índices de exclusão educacional eram reflexos desse modelo verticalizado e desumanizador.

Além disso, muitas crianças reproduziam, no ambiente escolar, os conflitos

sociais vivenciados em seus contextos familiares e comunitários, o que demandava da equipe pedagógica um olhar sensível e atento às dimensões emocionais e afetivas do processo de aprendizagem. Conforme afirma o autor: “é um equívoco pensar que se pode formar indivíduos autônomos e participativos enquanto a escolarização continuar sendo compreendida como um mero adestramento cognitivo” (PACHECO, 2013, p. 41).

Nos primeiros anos, a infraestrutura da escola também era precária, agravando os desafios enfrentados. Contudo, a partir de uma redefinição ética e pedagógica, o projeto passou a se basear em princípios de solidariedade, cooperação e participação democrática. A escola passou a questionar práticas cristalizadas, reconfigurando sua organização interna e estimulando a construção de um ambiente de aprendizagem coletivo e significativo.

Segundo Pacheco (2013), é necessário “interferir humanamente no íntimo das comunidades humanas, questionando convicções e, com isso, incomodar os acomodados” (p. 53). Essa perspectiva representa o cerne da proposta da Escola da Ponte, que busca não apenas reformular a forma de ensinar, mas também transformar profundamente as relações sociais que compõem o espaço escolar. O projeto da Escola da Ponte,

“Constitui um sinal de esperança para todos os que acreditam e defendem a possibilidade de construir uma escola pública aberta a todos os públicos, baseada nos valores da democracia, da cidadania e da justiça, que proporciona a todos os alunos uma experiência bem-sucedida de aprendizagem e de construção pessoa” (CANÁRIO et al, 2003 *apud* PACHECO, 2013, p.14, grifo do autor).

A ponte se tornou inspiração para vários professores que não desistem de tornar os seus alunos seres mais sábios, pessoas mais felizes e donos de seus conhecimentos. O projeto passou de mero objeto de curiosidade a locus de pesquisa (PACHECO, 2013).

Segundo Pacheco e Pacheco (2012), a Escola da Ponte, é uma utopia concreta em termos de educação escolar. É o oposto quando relacionada com o modelo disciplinar instrucionista que há muito tempo prevalece como característica de grande parte das escolas. Porém, os seus mentores, logo advertem que a Ponte, não pode ser algo copiado por outras instituições de ensino, ou seja, não

sendo considerada como uma escola modelo. E entra a seguinte questão, se não é para ser reaplicada, então para que serve? Qual seria o sentido de conhecer a sua prática, já que não pode ser considerada como modelo.

Seria o de provocar reflexão, mostrar que é possível, poder questionar as práticas encontradas na instituição, em especial, a postura diante da realidade, que está muito marcado pelo impossível. E poder propiciar e gerar o privilégio da reflexão, isto é, pensar o porquê de a experiência estar dando certo, e já na Ponte a reflexão é voltada sobre o porquê do fracasso escolar presente no sistema educacional. A escola da Ponte acaba com a ideia de que todas as escolas são iguais, de que “sempre foi assim”. A sua existência confirma a efetividade de uma outra configuração da prática escolar em geral e principalmente da avaliação. Ou seja, uma instituição que sempre faz a mesma coisa, não pode esperar obter resultados diferentes, sendo que só é possível fazer diferença, adotando uma postura diferente (PACHECO; PACHECO, 2012).

As escolas que fazem diferença e os professores que fazem diferença, não são aqueles que ficam esperando uma mudança no mundo para então tentar fazer algo, e sim são aqueles, que estão comprometidos com a mudança no mundo e ao mesmo tempo estão engajados na mudança do que é possível dentro do contexto escolar e que até então parecia impossível, diante do peso da tradição, do “sempre foi assim”, do costume e de que uma pessoa não vai conseguir mudar a realidade. Os educadores normalmente ficam muito atrelados aos limites externos e acabam não se dando conta de que os limites internos são os que estão, na maioria das vezes, restringindo a ação. Quando se toma consciência dos limites internos, isto é, aqueles sobre os quais se tem controle de imediato e com isso, um conjunto de possibilidades de práticas se abre (PACHECO; PACHECO, 2012).

Na escola da Ponte, nada foi inventado. Compreendeu-se que era necessário ter mais interrogações do que certezas, pois assim se constrói o conhecimento e então foram definidos objetivos:

- Concretizar uma efetiva diversificação das aprendizagens tendo por referência uma política de direitos humanos que garanta as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal para todos.

- Promover a autonomia e a solidariedade.
- Operar transformações nas estruturas de comunicação e intensificar a colaboração entre instituições e agentes educativos locais. (PACHECO, 2013, p.12)

Segundo Silva (2007), tem como lema a junção entre liberdade, autonomia e senso crítico. Se difere justamente por entender que a realização pessoal de seus alunos tem que ser o foco de todo o acontecimento educativo. Os alunos são o centro, ou seja, são os geradores de temas e gestores dos projetos que são elaborados por meio deles.

Todos se conhecem pelo nome. Os alunos não são vistos apenas como números que contém na chamada, que na Escola da Ponte, são desnecessárias, porque as crianças possuem o “desejo de estar na escola”, de “tornar a escola um acontecimento” (SILVA, 2007).

As crianças possuem uma visão diferenciada da relação professor-aluno, isto é, não tem uma visão autoritária e por isso é democrática em todos os sentidos, não tendo o hábito de procurar apenas os mestres para a solução das dificuldades. As crianças compreendem o fato de que estão inseridas em uma sociedade cooperativa, e por esta razão, podem aprender entre elas. Aprendem a se ajudar e principalmente solicitar ajuda quando necessário. Não tem competição sem objetivo e individualista, porque a comunidade escolar compreende o processo de aprendizagem diferenciado que constroem. Resultado de uma convivência amistosa, saberes coletivos e de natureza democrática que conduzem todas as atividades (SILVA, 2007).

Tendo inseridos em suas concepções questões como cooperatividade, solidariedade e afeto, os alunos e professores vivenciam a escola em todas suas perspectivas. Diferente das escolas tradicionais, os alunos não são vistos como meros receptores de informações, não recebendo planos de atividades prontos. A Escola da Ponte acredita que o saber se constrói em parceria, pois se trata de uma escola que valoriza o “olhar do outro”. Pois é por meio deste olhar que o saber se constrói mediante mentes inquietas de seus alunos e profissionais que lá atuam. Os professores sugerem trajetos e por meio do olhar do outro se desenvolve a sensibilidade necessária para poder avaliar qual será a melhor forma de construção do conhecimento que será utilizada (SILVA,

2007).

Como citado anteriormente, não existem turmas criadas pelos professores, ou seja, dentro do contexto de sala de aula, e sim grupos que contém alunos que estão à procura de um interesse comum e se unem por vontade própria, por isso, não existem séries. Os desejos dos alunos são respeitados e são esses desejos que movem seus interesses. Sendo a educação vista como um percurso. E para que possa ser concretizado é importante que seja traçado da forma mais agradável possível, que é de acordo com eles ao lado de quem se deseja (SILVA, 2007).

Segundo Silva (2007), a afetividade entre os alunos, é o principal motivo da formação do grupo de estudos, fazendo com que se destrua o conceito de turma e provando que este sistema funciona e dando legitimidade a esta ação.

Os alunos defendem a não adoção de conceitos tradicionais, como adoção de séries, salas e turmas. Os espaços que eles preferem, como ambiente de trabalho, são aqueles que promovem a coletividade, sem rigidez. Eles se veem como donos de seu processo de aprendizagem, que é facilitado a todo momento por esta integração permanente. O trabalho no dia a dia da escola acontece por meio de núcleos de projetos, que são: Iniciação, Consolidação e Aprofundamento (SILVA, 2007).

2.1 Iniciação

É neste núcleo que é realizado o desenvolvimento das primeiras competências necessárias para que se torne possível o trabalho com autonomia das crianças, que estão inseridas neste contexto escolar. Como: mapa de presença, arrumação do material comum, datas e aniversários, organização de clubes, entre outros (SILVA, 2007).

O objetivo nesta fase é proporcionar o equilíbrio entre o aluno e a administração de seu tempo e espaço, que utilizam no convívio diário. Isto é, a criança é

responsável por se organizar dentro do seu próprio tempo (SILVA, 2007).

2.2 Consolidação

Segundo Silva (2007, p.66), é neste núcleo que se trabalha as habilidades que foram apresentadas na iniciação, de maneira ampla. Sendo estas:

- Ter a capacidade de auto-planejar as atividades;
- Exercitar a auto avaliação;
- Pesquisar em grupo e entender como se processa a metodologia de trabalho da escola.

Estes são requisitos indispensáveis para os que transitaram da iniciação para a consolidação. E é no segundo núcleo que as competências, que cabem ao primeiro ciclo do ensino básico, são alcançadas (SILVA, 2007).

Em alguns casos, depois da análise de um conselho, poderão ser inseridas as crianças com idade inferior a sete anos, neste núcleo. Caso esta mudança traga benefícios para a criança e para o grupo, onde ambas as partes poderão obter ganhos (SILVA, 2007).

2.3 Aprofundamento

É neste núcleo que são desenvolvidas as competências que são esperadas para o segundo ciclo do ensino básico. Os alunos que possuem mais de treze anos de idade, já começam a ter acesso há alguns projetos de pré profissionalização, podendo ser trabalhados nesse nível caso desejem (SILVA, 2007).

Por se tratar de uma escola que vê o aluno como um indivíduo merecedor de respeito, ela busca que ele transforme suas diferenças e particularidades em riquezas (SILVA, 2007).

Segundo Alves (2012), a Escola da Ponte é uma “escola artesã” e não “uma linha de montagem”. As de montagem funcionam para formar peças e não indivíduos, eles não têm marcas pessoais e são vistos como alguém que tem capacidade para se encaixar em qualquer lacuna que o mercado possa

oferecer. Já na educação artesã, cada aluno cria suas impressões do mundo, formada pelo seus próprios olhares. E é este olhar que cria um indivíduo, que por meio de suas imperfeições, se mostra perfeitamente singular para ver o mundo e vivenciá-lo com outros olhos.

2.4 Funcionamento da Escola da Ponte

É na formação de pequenos grupos, com interesse em comum, por um determinado assunto, que as crianças se reúnem com uma professora e juntamente estabelecem um programa de trabalho de quinze dias. Passando a orientação do que se deve pesquisar e os locais onde essa busca pode ser feita. O recurso da internet é muito utilizado neste momento. Ao passar destes quinze dias, se reúnem para avaliar o que aprenderam. Se o que descobriram, respondeu as suas perguntas, este grupo se dissolve e então se formam outros grupos em busca de conhecer outros assuntos (ALVES, 2012).

Há também os estudos individuais, que depois são compartilhados com os colegas. Os estudantes podem recorrer a qualquer professor para solicitar suas respostas. Se eles não conseguem responder, os encaminham a um especialista (PACHECO, 2004).

As salas onde estes grupos se encontram, são amplas, não possuem divisões e são lotadas de mesinhas baixas, próprias para a utilização de crianças. Cada criança trabalha em seu projeto, respeitando sua singularidade. O respeito já está subentendido nesses grupos, pois ninguém grita e ninguém corre, enquanto trabalham. Nesta escola são inseridas crianças com Síndrome de Down, que trabalham e estão incluídas na rotina da escola. Há professores presentes neste ambiente, para auxiliar no que os alunos necessitam em função de seus projetos (ALVES, 2012).

Segundo Alves (2012), a Escola da Ponte é um lugar de encontro de pessoas com uma ideia de educação diferenciada das que muitos têm para a educação das crianças. É por isso que não surpreende que as crianças desta instituição reclamem alguns direitos, mas cumprem vários deveres. Só se poupa o que faz

falta, por escasso ou muito precioso. Nesta escola cada criança tem muitos professores, e a função deste é ajudar na construção de conhecimento e não trazer o conhecimento pronto.

As crianças manifestam seu direito de utilizar os computadores, pois abre portas sobre portas para um outro mundo que não se esgota. E os professores utilizam este recurso para ajudar em sua prática pedagógica (ALVES, 2012).

Segundo Silva (2007), por ser uma organização voltada para o mundo, o uso do recurso de computadores, se faz de forma contundente na escola. Eles não possuem um número significativo de máquinas, mas os alunos por meio de uma organização respeitosa, utilizam esse recurso para realização de trabalhos diários e por ser uma utilização constante as próprias crianças criam as regras para o uso deste material.

Em entrevista à Revista nova Escola, José Pacheco cita:

Não há salas de aula, e sim, lugares onde cada aluno procura, ferramentas e soluções, testa seus conhecimentos e convive com outros. São os espaços educativos. Hoje, eles estão designados por área. Na humanística, por exemplo, estuda-se História e Geografia; no pavilhão das ciências fica o material sobre a Matemática, e o central abriga a Educação Artística e a Tecnológica (PACHECO, 2002, p.25).

As crianças por serem extremamente curiosas, como todo ser, buscam responder às questões que ainda não sabem e é desta forma que se dá o início ao movimento de pesquisa. Em busca das escolhas dos temas de seus projetos, que trazem contidos em seu fazer, a capacidade de resolver estas questões que são das mais simples até as mais complexas (SILVA, 2007).

Nesta escola são as dúvidas e não as certezas que têm valor. Pois é por meio de perguntas e questionamentos que se constrói o presente educativo da escola e o conhecimento das crianças. A felicidade é o maior motivador da aprendizagem. Questionar o que parece já ser um conhecimento fixo e fazer cair algumas certezas é algo que faz parte do cotidiano para eles e produz resultados considerados (SILVA, 2007).

3 ALICERCES DA APRENDIZAGEM PONTEANA

Na Escola da Ponte cada aluno tem suas impressões do mundo, que são formadas de acordo com o próprio olhar de cada um. Sendo este olhar, que se torna o criador de um indivíduo único, que por meio de suas imperfeições, se mostra perfeitamente singular (SILVA, 2007).

Nesta escola, os grupos são formados pelos alunos e recebem nomes que são reconhecidos por todos os integrantes do projeto. Os nomes refletem as ideologias e a faixa etária de seus participantes (SILVA, 2007).

Depois dos grupos já terem realizado a escolha dos nomes, é marcado uma reunião com o Coordenador do Núcleo que o grupo está inserido, e este Coordenador poderá alterar a configuração do grupo, caso tenha algum problema de convívio que requeira uma reformulação. Depois disso, é estabelecido um plano de trabalho para os próximos quinze dias. No plano contém o tema da pesquisa, por meio de quais metodologias será realizada, e principalmente, em quais fontes o grupo poderá procurar respostas para realizar a pesquisa. Por ser uma educação ativa e modernizada, quase sempre os meios virtuais norteiam as pesquisas dos grupos de estudos organizados (SILVA, 2007).

Após quinze dias da pesquisa, os alunos reúnem-se com os professores, para que primeiramente possam avaliar se a aprendizagem foi proveitosa para todos os integrantes do grupo, e depois apresenta as dificuldades encontradas e só então, estes verificam se houve segurança nos conceitos adquiridos. Depois de realizar tais constatações, o grupo se separa, e os alunos irão participar na formação de outros, dando continuidade ao ciclo de estudos, ou seja, realizando todo o percurso novamente, porém, com outros temas de pesquisas e outras formações de grupos. Todo o trabalho realizado, mesmo que seja com a orientação do Coordenador de Núcleo, possui apenas um objetivo, que é fazer com que o aluno esteja na posição de agente do processo, fazendo com que a criança perceba a importância do seu engajamento na conquista de resultados próprios e do grupo (SILVA, 2007).

É reconhecido que todas as pessoas são diferentes, por isso, as diferenças não norteiam um tratamento dispensado a cada membro. E se acredita, que as pessoas se complementam, devido a isso, os portadores de várias síndromes, alunos desta escola, são tratados e tratam a si próprios de forma simples e natural. Esses alunos são incluídos de maneira verdadeira, ao contrário do que ocorre em muitos “projetos de inclusão” (SILVA, 2007).

Além dos trabalhos em grupos dos planos quinzenais, ocorre também trabalhos individuais. Os professores acreditam nos trabalhos feitos individualmente por cada aluno, porém não é encorajado a postura individualista. (SILVA, 2007).

3.1 Assembleia

Numa parede da escola se encontravam as "leis". Mais importante que as leis era o fato de que elas tinham sido sugeridas e aprovadas pela assembleia de alunos. Aquele documento representava a vontade coletiva de crianças, professores e funcionários. Era o seu "pacto social" de convivência. Lembro-me de alguns itens. "Todas as pessoas têm o direito de dizer o que pensam sem medo." "Ninguém pode ser interrompido quando está falando." "Não se deve arrastar as cadeiras fazendo barulho" (ALVES 2003).

No começo do ano ocorre uma organização eleitoral e são eleitos os membros da Assembleia da Escola da Ponte. Os membros são eleitos para trabalhar durante um ano, e se reúnem às 14 horas, das sextas-feiras, no Cine Aves, um cinema local. A Assembleia é sempre iniciada com um poema e na mesa ficam doze alunos, que têm entre sete e doze anos, e constituem a comissão. Um presidente é responsável por organizar e tranquilizar o ambiente caso seja necessário. Nessas reuniões eles pretendem solucionar problemas relativos ao convívio escolar, como casacos fora do cabide, carência de espaço físico e desperdício de água e luz. O objetivo da Assembleia é extremamente direcionado à resolução das questões propostas inicialmente (SILVA, 2007).

Todos os alunos da escola participam da Assembleia e os pais e demais profissionais de educação da escola, podem participar da Assembleia, porém sem direito de voto (PACHECO, PACHECO, 2012).

Segundo Silva (2007), por ser um dispositivo de extrema importância para o convívio de todos, à Assembleia da Escola da Ponte é descrita no art. 38o. do Regulamento Interno da Escola como a “estrutura de organização educativa que proporciona e garante a participação democrática dos alunos na tomada de decisões que respeitam à organização e funcionamento da escola”. Sobre as competências da Assembleia, o artigo de mesmo número declara:

“Incumbe, prioritariamente, à Assembleia:

- a) Elaborar e aprovar o seu regimento;
- b) Pronunciar-se sobre todos os assuntos que os diferentes órgãos da Escola entendam submeter à sua consideração;
- c) Refletir por sua própria iniciativa sobre os problemas da Escola e sugerir para eles as soluções mais adequadas;
- d) Apresentar, apreciar e aprovar propostas que visem melhorar a organização e o funcionamento da Escola;
- e) Aprovar o código de direitos e deveres dos alunos;
- f) Eleger a Comissão de Ajuda;
- g) Aprovar o mapa de responsabilidades e supervisionar o exercício das mesmas.”

Um assunto que chegou a ser discutido em algumas Assembleias, diz respeito ao número de visitas para conhecer o projeto. Elas estavam atrapalhando o andamento do trabalho e para não privar os visitantes desse contato, algumas soluções foram discutidas na Assembleia, como a determinação de horários e dias específicos para a visita (SILVA, 2007).

3.2 Órgãos gestores da Escola da Ponte

Segundo Silva (2007), todas as decisões tomadas na Escola da Ponte são responsabilidade de todos que estão envolvidos neste processo. Além dos

alunos existem os cinco órgãos gestores da escola.

O Conselho de pais/encarregados é o responsável para que as questões que ainda não foram resolvidas, nos patamares da escola, encontrem suas soluções, por meio de voto de pelo menos dois terço de seus membros (SILVA, 2007).

Segundo Silva (2007), o Conselho de Direção da Escola é o órgão com a maior responsabilidade, pois ele é responsável pela orientação das atividades escolares e é constituído por onze elementos que, segundo o art.14º do Regulamento Interno, devem ser:

- “ a) Três representantes dos Encarregados de Educação;
- b) O Presidente da Direção de Associação de País;
- c) O Presidente da Junta de Freguesia de Vila das Aves; 79
- d) Um representante das atividades culturais ou Socioeconômicas locais;
- e) Os cinco elementos que constituem o Conselho de Gestão.”

O Conselho de Gestão é o responsável por elaborar as propostas relativas às alterações do Projeto Educativo e do Regimento Interno, as propostas de contato e protocolos, assim como o regime de funcionamento da escola. Este Conselho é constituído por orientadores educativos. O gestor, o coordenador geral do projeto e os coordenadores dos núcleos de projeto (SILVA, 2007).

De acordo com Silva (2007), o Conselho de projeto é o órgão de coordenação e orientação de alunos. Ele é constituído por membros da comunidade escolar e orientadores educativos de diversas formações. Eles se reúnem duas vezes por semana e têm as seguintes incumbências, que estão descritas no art.30º. do Regulamento Interno da Escola da Ponte:

- a) Elaborar e aprovar o seu regimento;
- b) Elaborar as propostas de alteração do Projeto Educativo da Escola;
- c) Elaborar as propostas de alteração do Regulamento Interno da Escola;

- d) Aprovar orientações relativamente à elaboração de projetos;
- e) Pronunciar-se sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia;
- f) Aprovar as estratégias de formação contínua do pessoal da Escola;
- g) Aprovar orientações no âmbito da organização e gestão curriculares;
- h) Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curriculares, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais ou supletivas de educação escolar;
- i) Escolher e elaborar os suportes de trabalho de seus alunos;
- j) Incentivar e apoiar iniciativas de índole formativa e cultural;
- k) Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações.

O Conselho Administrativo se reúne uma vez por mês e tem como objetivo focar-se nas questões administrativas e financeiras da Escola. Ele é constituído por dois membros do Conselho de Gestão e pelo chefe de serviços administrativos. Este conselho pode ser convocado por uma sessão extraordinária se for julgado necessário (SILVA 2007).

3.3 Liberdade e Autonomia

O item 20 do Projeto Educativo da Escola da Ponte declara;

É indispensável a concretização de um ensino individualizado e diferenciado, referido a uma mesma plataforma curricular para todos os alunos, mas desenvolvida de modo diferente por cada um, pois todos os alunos são diferentes. Os conteúdos a aprender deverão estar muito próximos de estrutura cognitiva dos alunos, bem assim como dos seus interesses e expectativas de conhecimento.

Os alunos da Escola da Ponte de forma nobre exercem e significam o conceito de liberdade e autonomia. Reconhecem o conteúdo contido em cada um deles e utilizam de forma concisa no cotidiano da Escola. Eles conseguem escolher e demonstrar o porquê de suas escolhas, têm liberdade para pensar e decidir sobre tudo que ocorre no ambiente escolar. Sempre estão conscientes das

responsabilidades que vêm com suas escolhas. Eles compreendem que num ambiente em que liberdade e autonomia trabalham juntas, o trabalho ocorre de forma eficiente e feliz (SILVA, 2007).

A realização pessoal dos alunos deve ser o foco de todo o fluir educativo. Os alunos são o centro, os geradores de temas e gestores do projeto que ocorrem por meio deles. Sem autonomia para decidir se querem aprender ou não, a experiência da educação não vale. É preciso que eles escolham, desejem e queiram aprender (SILVA, 2007).

Segundo Alves (2012), a autonomia é um requisito básico para que aconteça a educação. As crianças que são incentivadas a pensar e agir de forma autônoma serão adultos felizes, pois desde o início decidiram as questões relativas à sua existência. Incentivar os alunos a governarem a vida norteando as decisões por meio de seus sentimentos é função básica e fundamental da escola.

Nas escolas tradicionais a liberdade está em extinção, os alunos não têm seus direitos respeitados. A todo instante são levados a cumprir as regras e ordens, não estão em liberdade nem dentro e nem fora dos muros da escola. O direito de ir e vir é o primeiro que perdem, pois eles têm horários para tudo, até mesmo para pensar (SILVA, 2007).

Desde sua fundação, a Escola da Ponte, tem como objetivo o respeito mútuo. Alunos e professores vivem em sintonia. Um dos motivos dessa sintonia é o fato de que o que direciona essa relação é a liberdade e autonomia. A escola utiliza o vocabulário liberdade em todas as situações cabíveis e possibilita que esse vocabulário esteja presente na vida dos alunos (SILVA, 2007).

De acordo com Silva (2007), os alunos sabem que podem escolher, e que por meio dessas escolhas, são capazes de se desvincular da dependência entre professor e aluno.

4 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Para a coleta de dados do referido trabalho, foi utilizada a observação como instrumento de pesquisa.

As observações ocorreram em salas de aula e áreas externas de duas escolas que utilizam o método da escola da ponte, sendo uma delas pública e a outra privada.

A escolha das escolas se deu por dois motivos: o primeiro por utilizar o método objeto do trabalho e por serem de redes diferentes, possibilitando uma comparação.

4.1 A observação

A observação é tanto a mais antiga como também a mais moderna das técnicas de pesquisa. Existem diversas técnicas de observação sendo que cada uma possui as suas próprias aplicações. É de extrema importância a escolha de instrumentos apropriados que irá depender do tipo de projeto de pesquisa (GOODE; HATT, 1973).

A observação participa de uma variedade de descobertas e de aprendizagens realizadas pelos homens. Ela tem um papel importante na construção dos saberes, porém para ser qualificada como científica ela tem que respeitar alguns critérios, satisfazer certas exigências. Não deve ser uma busca ocasional, mas ter um objeto de pesquisa, questão ou hipótese (LAVILLE; DIONNE, 1999).

No entanto, é importante considerar que todos nós notamos determinadas coisas e não vemos outras.

Nossas preferências e prontidão, a amplitude e profundidade dos nossos conhecimentos, os objetivos que buscamos, tudo determina nosso padrão de observação coletiva. (GOODE; HATT, 1973, p.155).

Segundo Goode e Hatt (1973), poucos estudantes, conscientemente, observam o comportamento social, assim como as interações sociais.

“Em resumo, não tendemos a ver comportamento social “óbvio”, e poucos deliberadamente registrarão a interação social que ocorre à nossa volta” (GOODE; HATT, 1973, p.156).

OBSERVAÇÃO SIMPLES: NÃO CONTROLADA, PARTICIPANTE E NÃO

PARTICIPANTE.

“A maior parte do conhecimento que as pessoas têm sobre as relações sociais deriva de observação não controlada, da qual participa ou não” (GOODE; HATT, 1973, p.157).

Segundo Goode e Hatt (1973) quando aprendemos algo relacionado ao comportamento social são nas situações as quais presenciamos, ou das quais participamos, e as nossas observações não são verificadas por outros observadores a partir de determinadas expectativas experimentais, ou seja, não há controle por padronização.

No que concerne à observação científica, Goode e Hatt (1973, p.157) afirmam que:

A observação científica desenvolve-se, porém, a partir da experiência casual de uma pessoa para a mais formalizada, medida abstrata de variáveis por meio de instrumentos de precisão. As formas simples de olhar e ouvir não são relegadas mesmo quando uma ciência tem um desenvolvimento apreciável. Não somente elas contribuem para o conhecimento básico e variado sobre as relações sociais que todos possuímos ao começar o estudo, mas são as principais técnicas de coleta de dados para muitas investigações modernas.

Primeiramente, ao se discutir a observação não controlada com participação deve se levar em consideração que este método é usado quando o investigador pode disfarçar-se e ser aceito como um membro do grupo. (GOODE; HATT, 1973).

Quanto à relevância do disfarce na observação, Goode e Hatt (1973, p.158) afirmam que:

O sociólogo não precisa necessariamente desempenhar as mesmas atividades que os outros desempenham para ser um observador participante. Pode ao invés procurar encontrar algum papel que é aceito pelo grupo, não divulgando, porém, seus propósitos reais. Isto é, pode encontrar no grupo um papel que não perturba os padrões comuns de comportamento.

Segundo Goode e Hatt (1973), com esse disfarce o observador consegue

entrar na comunidade para registrar suas relações sociais como um historiador, botânico ou um antropólogo.

Desse modo, se os membros da comunidade não conhecem os propósitos do observador, o comportamento daqueles será menos influenciado.

Assim, podemos registrar o comportamento “natural” do grupo. Demais, na medida em que o estudante realmente participa muitas das suas relações emocionais serão semelhantes às dos membros verdadeiros (GOODE; HATT, 1973, p.158).

O observador que participa terá então, acesso a um corpo de informações que não seria facilmente obtido somente olhando de maneira desinteressada. Sentirá as mesmas emoções que os membros do grupo, já que estão participando das mesmas atividades (GOODE; HATT, 1973).

Quanto aos sentimentos do observador participante, Goode e Hatt (1973, p.158) afirmam que:

Ele sentirá o cansaço e a alegria de uma dança da tribo, o frio e a fome do hobo, a amargura do operário que trabalha na fundição de aço quando intimidado pelo contramestre. Obtém assim, uma experiência mais profunda enquanto registra o comportamento dos outros participantes.

Toda via, devemos considerar as desvantagens desse procedimento. Na medida em que o investigador participa efetivamente das atividades como membro do grupo, restringe-se a amplitude de sua experiência, ou seja, segue sempre as mesmas atividades, e deste modo, se fecham para ele muitas outras vias de informação (GOODE; HATT, 1973).

“À medida que o investigador se torna um participante, suas experiências tendem a ser únicas, próprias, e assim, nesse caso, um segundo pesquisador não seria capaz de anotar os mesmos fatos” (GOODE; HATT 1973, p.159).

Ao discutirmos a observação não participante devemos considerar que o estudante observa situações nas quais não participa, e não há determinado comportamento para os que não são membros, mas estão presentes e não participam (GOODE; HATT, 1973).

É quase impossível o estranho ser um participante genuíno, Goode e Hatt, (1973, p. 160) ressaltam que:

O sociólogo não pode, por exemplo, se tornar um criminoso para estudar o grupo de criminosos, sem correr o risco de terminar seu relatório na prisão. Nem pode ser um membro verdadeiro de um bando juvenil, de uma seita espiritualista, de um pelotão da polícia, e assim por diante.

Segundo Goode e Hatt (1973), é possível que o observador desempenhe o papel de entrevistador, e participe de outras atividades de um grupo e evitar o erro de uma não participação completa, ou seja, é possível sim sua participação.

“A observação não participante é, portanto, geralmente, “observação quase participante”. É mais simples desempenhar os dois papéis do que tentar mascarar se completamente” (GOODE; HATT, 1973, p. 160).

OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA

Segundo Laville e Dionne (1999) na observação estruturada o pesquisador deve conhecer muito bem o contexto em que vai operar e o que deverá chamar sua atenção no comportamento das pessoas e na dinâmica do lugar observado. Ele pode preparar um plano de observação, que caiba dentro do das circunstâncias e do objeto de estudo. Esse gênero de observação pode ser usado nas pesquisas com dados criados, o que facilita as diversas comparações que devem ser estabelecidas, como uma grade ou outro instrumento do gênero.

Esse tipo de observação impõe alguns limites, pois é bem delimitado o que faz com que o observador tenha uma visão parcial e muitas vezes superficial da situação (LAVILLE; DIONNE, 1999).

5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

O presente estudo teve como procedimento de pesquisa a observação, com o objetivo de analisar na prática como é realizada a rotina de escolas baseadas no método da Escola da Ponte, sendo uma pública e outra privada.

Foram realizadas cinco observações nos espaços escolares em ambas escolas: o parque, o almoço, a sala de estudo/biblioteca e a aula de música.

A análise foi feita de acordo com o referencial técnico utilizado, redigindo-se individualmente para a escola pública e a escola privada e finalmente fazendo uma comparação dos resultados obtidos.

5.1 Análise das observações da escola pública

A escola pública que observei está em consonância com os princípios da Escola da Ponte. Percebi que cada espaço foi cuidadosamente pensado para estimular a reflexão das crianças, promovendo, assim, a aprendizagem. O bem-estar dos alunos também se mostrou um aspecto valorizado, assim como ocorre na Escola da Ponte. Segundo Alves (2012), às salas onde esses grupos se encontram são amplas, sem divisões, e compostas por mesinhas baixas, próprias para o uso das crianças. Durante minha observação, constatei que o respeito entre os alunos era evidente: ninguém gritava ou corria enquanto trabalhavam, o que reforça o alinhamento com esse referencial.

Os próprios alunos são responsáveis por controlar o tempo destinado ao intervalo, o que demonstra muita organização e disciplina. Conforme aponta Canário (2006), a mudança na organização escolar reside em tentar combinar, em um mesmo mecanismo, o nível de informação, o nível do conhecimento e o nível do saber. Nesse sentido, construir um mecanismo de produção de saberes não implica necessariamente eliminar processos de repetição e treino.

Durante o momento do parque, percebi que a escola pública também segue o que é proposto pela Escola da Ponte, pois em ambos os contextos há a valorização da autonomia dos alunos em todos os ambientes escolares.

De acordo com Silva (2007), “a Escola da Ponte tem como base uma junção entre liberdade, autonomia e senso crítico. Se difere justamente por entender que a realização pessoal de seus alunos tem que ser o foco de todo o acontecimento educativo”. Essa ideia se confirma na escola que observei, pois os alunos atuam como protagonistas do próprio desenvolvimento, com liberdade para elaborar seus planejamentos e escolher os projetos dos quais desejam participar.

Os desejos dos alunos são respeitados e são esses desejos que movem seus interesses. Sendo a educação vista como um percurso. E para que possa ser concretizado é importante que seja traçado da forma mais agradável possível, que é de acordo com eles lado a lado de quem se deseja (SILVA, 2007, p.53).

5.2 Análise das observações da escola privada

Diante do que observei em relação ao ambiente de estudo da escola privada, percebi que esse espaço favorece a reflexão sobre as aprendizagens e experiências construídas. Trata-se de um ambiente coerente com o que propõem Pacheco (2012) e Oliveira (2007), especialmente no que diz respeito à centralidade da experiência no processo de ensino-aprendizagem.

O conceito de aprendizagem, conforme Oliveira (2007), está diretamente relacionado à noção de significância, entendida como um processo social por meio do qual os alunos constroem significados a partir de suas vivências. Ao acompanhar o cotidiano da escola, compreendi que é justamente por meio dessas experiências significativas, aliadas a momentos de reflexão sobre o próprio percurso, que os alunos constroem seus conhecimentos. A atuação atenta e constante dos tutores e artistas têm papel fundamental nesse processo.

Notei que a avaliação, embora não ocupe um lugar de destaque visível, está presente de forma orgânica na rotina escolar. Ela é parte integrante dos principais dispositivos pedagógicos desenvolvidos, como argumentam Pacheco e Pacheco (2012), e se dá de maneira contínua, integrada às práticas educativas.

Uma das situações que mais me chamou a atenção foi o momento do almoço, onde pude observar uma relação de cooperação muito marcante entre as crianças. Elas demonstram entender que fazem parte de uma sociedade cooperativa e, por isso, aprendem não apenas a ajudar, mas também a pedir ajuda quando necessário. Não há espaço para uma competitividade individualista sem propósito. O que se evidencia é um ambiente construído sobre saberes coletivos e práticas democráticas, conforme ressalta Silva (2007), onde a convivência amistosa é a base para a aprendizagem.

Durante o período de recreação no parque, ficou visível que a escola segue o princípio apontado por Oliveira (2007), no qual todos se conhecem pelo nome e os alunos são vistos como sujeitos singulares, e não como números. As crianças interagem livremente, reconhecem-se entre si e assumem com autonomia o papel de protagonistas do próprio processo de aprendizagem.

Assim como na Escola da Ponte, percebi que a apresentação do espaço escolar também é feita por uma criança, o que demonstra o desejo de promover um modelo educacional alternativo ao tradicional, como destaca Alves (2012). Essa escolha revela uma concepção de escola centrada no aluno, que busca sua realização pessoal como prioridade. Na aula de música, por exemplo, foi possível observar esse princípio claramente: os alunos escolhem seus papéis dentro da atividade, exercendo autonomia e construindo, assim, um percurso significativo de aprendizagem (OLIVEIRA, 2007).

5.3 Comparação dos resultados

A partir das análises realizadas, pude estabelecer comparações entre os objetivos e conceitos relacionados à Escola da Ponte nas duas instituições observadas.

Ambas proporcionam situações que conferem aos alunos autonomia e responsabilidades, promovendo, ao mesmo tempo, a reflexão sobre todas as atividades realizadas, como a proposta de temas a serem estudados e o respeito à opinião de todos os envolvidos na comunidade escolar. Isso se

evidencia, por exemplo, nas assembleias, onde há espaço para exposição, escuta e consideração das diferentes vozes. Observa-se, também, uma valorização clara da convivência e da integração entre alunos de diferentes faixas etárias, promovendo a troca de experiências e a colaboração.

Verifiquei que há uma significativa participação das famílias, aspecto que fortalece a gestão e o planejamento escolar. O trabalho com projetos contempla os conteúdos obrigatórios de forma diferenciada, estando frequentemente vinculado às linguagens da arte — como música, teatro e dança — permitindo a expressão oral e corporal dos alunos. Nessas escolas, o diálogo é constante, e a escuta atenta aos estudantes é prática cotidiana.

Naturalmente, as instituições apresentam diferenças, seja em seus projetos pedagógicos, em seus profissionais, seja nos contextos geográficos e sociais em que estão inseridas. No entanto, percebi que ambas parecem caminhar com objetivos semelhantes: transformar a escola e promover uma educação voltada para a vida.

Um aspecto que me chamou a atenção foi o espaço físico: a escola pública conta com uma área extensa, arborizada e bem aproveitada; já a escola privada, embora menor em estrutura, utiliza seu espaço de forma igualmente significativa e criativa.

Durante o período de observações, ficou evidente para mim que ambas as instituições compartilham o mesmo propósito: formar crianças críticas, promover a autonomia desde cedo e oferecer um ensino que se diferencia do modelo tradicional.

6 CONCLUSÃO

Ao realizar o trabalho de campo, percebi que minhas hipóteses foram confirmadas em parte. Observei duas escolas brasileiras, sendo uma pública e outra privada. A escola pública observada aproxima-se bastante dos princípios da Escola da Ponte, sobretudo por contar com a orientação direta de José Pacheco. Já a escola privada, embora também se inspire nesse modelo e

trabalhe com projetos, foca sua proposta na formação por meio das linguagens da arte (teatro, dança, artes plásticas), o que enriquece a aprendizagem por outras vias.

O objetivo geral deste trabalho — a análise da proposta curricular da Escola da Ponte

— foi alcançado. Os objetivos específicos também foram contemplados:

Compreendi como se dá o processo avaliativo nessa perspectiva.

Analisei como se trabalha a autonomia.

Identifiquei a forma de participação das famílias.

Observei como esse conceito pode ser aplicado no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.**

13. ed. Campinas: Papirus, 2012.

BLAKA, R. F. C. **Avanços e desafios no desenvolvimento da qualidade do ensino na educação do campo de Canoinhas/SC.** 2010. 34 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade do Contestado, Santa Catarina, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 14 mar. 2014.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006. CAPÍTULO 1 – Escola crise ou mutação (p. 1- 50)

CORREA, J. **A antinomia da educação tradicional:** educação nova: uma proposta de superação. Disponível em:

<

<http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/695/1/A%20antinomia%20educa%C3%A7%C3%A3o%20tradicional.pdf>, > Acesso em 29 abr. 2014.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In. DAYRELL, (Org) **Múltiplos olhares sobre a Educação e Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2002, pp. 136 – 161.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

GARCIA, J. G. S. **A couraça como currículo-oculto: um estudo da relação entre a rotina escolar e o funcionamento encouraçado**. 2010. 14 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GOODE, J. S.; HATT, K. P. **Métodos em pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973

HOFFMANN, J. **Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber – manual de metodologia em ciências humanas**. Capítulos 4 e 5. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MATTOS, S. T. G. **A noção de interesse na escola nova: formulações teóricas e a interpretação de Anísio Teixeira de 1924 a 1932**. 2008. 25 f. Dissertação (Pós- Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Minas Gerais, Minas Gerais, 2008.

PACHECO, J.; PACHECO, M.F. **A avaliação da aprendizagem na Escola da Ponte**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

PACHECO, J. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, T. O. de. A. da. **Desaprendendo a ver: representações da linguagem discente na Escola da Ponte**. 2007. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. 3 ed. Rio de Janeiro. UFRJ, 1999.

A PRÁTICA DE JOGOS COMO AUXÍLIO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

REGINA GOMES DE JESUS CALEGARI

RESUMO

A presença da tecnologia no cotidiano das crianças e adolescentes é cada vez mais evidente, especialmente por meio de dispositivos digitais utilizados para comunicação e lazer. No entanto, observa-se que esses mesmos recursos, quando devidamente orientados e aplicados de forma intencional, podem também desempenhar um papel significativo no contexto educacional, promovendo o engajamento dos alunos e facilitando a construção do conhecimento. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública situada na cidade de São Paulo, estado de São Paulo, com a participação de duas turmas do Ensino Fundamental I. A escolha pelo uso de jogos digitais educativos se fundamenta na premissa de que metodologias ativas, centradas no estudante, podem contribuir para uma aprendizagem mais significativa, dinâmica e participativa. Como procedimento metodológico, optou-se por um estudo de caso com abordagem mista, combinando dados qualitativos e quantitativos. Para a coleta de dados, foram elaborados e aplicados questionários online, direcionados tanto aos professores quanto aos alunos. As questões buscaram compreender como os sujeitos da pesquisa avaliam a utilização dos jogos digitais em sala de aula, quais benefícios e dificuldades percebem, e de que maneira essa ferramenta pode influenciar no desempenho e no interesse dos estudantes. A partir da análise das respostas obtidas, espera-se identificar o potencial dos jogos digitais como estratégia complementar ao ensino tradicional, bem como refletir sobre as práticas pedagógicas atuais e propor caminhos para a integração consciente e crítica das tecnologias digitais no ambiente escolar. Com isso, pretende-se não apenas contribuir para o aperfeiçoamento das práticas docentes, mas também incentivar a inserção de recursos inovadores na educação básica, alinhando-a aos desafios e possibilidades do século XXI.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos digitais educativos; Ensino Fundamental; Tecnologias na educação; Práticas pedagógicas; Aprendizagem significativa.

DESENVOLVIMENTO

1. Problemas e objetivos

A presente pesquisa parte da seguinte problemática: **qual é a importância do uso dos jogos digitais no contexto educacional e de que maneira eles podem contribuir para a construção e aquisição do conhecimento pelos estudantes?** A partir dessa questão central, busca-se compreender como os jogos digitais, ao serem incorporados intencionalmente ao ambiente escolar, podem transformar a prática pedagógica, promover maior engajamento dos alunos e potencializar a aprendizagem.

Dessa forma, delineiam-se como objetivos específicos: **analisar a eficácia do uso de jogos digitais na educação, considerando seus impactos no desempenho e na participação dos estudantes; relacionar a importância da motivação para a construção do conhecimento, entendendo os jogos como ferramentas capazes de despertar o interesse e a curiosidade intelectual; e, por fim, investigar as características da nova geração de estudantes, marcada pelo advento da internet e pela familiaridade com ambientes digitais**, a fim de compreender como suas formas de interação, comunicação e aprendizagem influenciam o modo como se relacionam com o conhecimento escolar.

Esses objetivos orientam a pesquisa no sentido de refletir criticamente sobre a prática pedagógica na contemporaneidade, propondo o uso de metodologias inovadoras que dialoguem com o perfil dos alunos e com os desafios do século XXI. A expectativa é que, ao final da investigação, seja possível indicar caminhos viáveis para a integração significativa dos jogos digitais no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental.

2. Justificativa

Considerando a utilização dos jogos digitais como recurso auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, este projeto propõe mensurar sua real efetividade enquanto metodologia de ensino inovadora, que articula tecnologia, ludicidade e intencionalidade pedagógica. Parte-se do pressuposto de que a **motivação é um fator essencial para a aprendizagem significativa**, pois contribui diretamente para o envolvimento do aluno com o conteúdo e com as atividades propostas em sala de aula.

Nesse sentido, os jogos digitais são compreendidos não apenas como elementos de entretenimento, mas como **ferramentas pedagógicas capazes de mobilizar competências cognitivas, sociais e afetivas**, ao estimular a resolução de problemas, a tomada de decisões e o pensamento crítico. Como ressalta Vygotsky (1998, p. 117), *"o brincar é, em si, uma forma de aprendizagem, pois envolve a imaginação e a criação de significados"*, o que se aplica também aos jogos digitais, ao propiciarem um espaço simbólico para o desenvolvimento de habilidades e construção do conhecimento.

O processo de ensino-aprendizagem, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, demanda dos professores uma postura reflexiva e investigativa diante dos desafios da prática educativa. Torna-se evidente, portanto, a necessidade de incorporar **novas estratégias metodológicas** que dialoguem com a realidade dos alunos e com a cultura digital que os cerca. Os jogos digitais, nesse contexto, apresentam-se como uma alternativa atrativa, interativa e coerente com os modos contemporâneos de aprender.

Dessa forma, este estudo justifica-se pela relevância de se compreender como os jogos digitais podem auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem, favorecendo a participação ativa dos estudantes e ampliando as possibilidades de mediação docente. Além de investigar sua eficácia como instrumento pedagógico, o trabalho também busca contribuir para a formação de professores, oferecendo subsídios teóricos e práticos que incentivem o uso responsável e criativo das tecnologias digitais no cotidiano escolar.

A escolha por realizar esta pesquisa com turmas do Ensino Fundamental baseia-se na constatação de que, nesta etapa, os estudantes estão em processo de consolidação de habilidades cognitivas e socioemocionais, sendo altamente beneficiados por recursos que promovam o engajamento, a autonomia e o prazer de aprender. Assim, a proposta visa contribuir para o fortalecimento de práticas educativas mais dinâmicas, inclusivas e significativas.

3. METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem investigativa de natureza mista, integrando métodos quantitativos e qualitativos, visando compreender o impacto do uso de jogos digitais educativos no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa será conduzida por meio de um **estudo de caso** envolvendo duas turmas do Ensino Fundamental da rede pública do município de São Paulo, no estado de São Paulo, que participam de atividades pedagógicas mediadas por jogos digitais.

A escolha do estudo de caso justifica-se pela possibilidade de investigar o fenômeno em seu contexto real, promovendo uma análise aprofundada das interações entre alunos, professores e as ferramentas tecnológicas utilizadas, conforme recomendado por Yin (2015), que destaca a importância dessa abordagem para a compreensão detalhada de processos educacionais complexos.

As atividades propostas incluirão a utilização de jogos digitais educacionais, previamente selecionados por sua aderência aos conteúdos curriculares e sua potencialidade para promover a aprendizagem significativa, conforme os pressupostos construtivistas e sociointeracionistas discutidos na fundamentação teórica. A aplicação dos jogos ocorrerá em ambiente de ensino remoto, via plataformas digitais, devido às restrições impostas pela pandemia da COVID-19, o que acrescenta a dimensão de análise do engajamento e da interação em contextos virtuais.

Para coleta de dados, serão aplicados questionários estruturados em formato online, por meio da ferramenta Google Forms, direcionados tanto aos docentes quanto aos estudantes. Os instrumentos utilizarão a escala Likert de

cinco pontos para mensurar o grau de concordância com afirmações relacionadas à experiência com os jogos, percepção da eficácia no aprendizado, motivação e dinâmica de interação em sala de aula virtual. A escala Likert é reconhecida pela sua sensibilidade na captura de nuances nas atitudes e opiniões dos respondentes, conforme destacado por Pereira (1999):

“[...] Ela tem a sensibilidade de recuperar conceitos aristotélicos da manifestação de qualidades: reconhece a oposição entre contrários; reconhece gradiente e reconhece a situação intermediária”.

Além dos questionários, será realizada uma análise qualitativa das observações feitas durante as aulas online, considerando a participação, o envolvimento dos alunos e sua relação com o conteúdo e com os colegas. Esse olhar qualitativo permitirá compreender, de forma mais profunda, as dinâmicas sociais e cognitivas mediadas pelos jogos digitais, alinhando-se à perspectiva sociointeracionista que fundamenta o presente trabalho (Vygotsky, 1998).

A análise dos dados quantitativos será realizada por meio de técnicas estatísticas descritivas que possibilitem identificar tendências e padrões no uso dos jogos e sua relação com a aprendizagem, enquanto a análise qualitativa será conduzida por meio da análise de conteúdo, buscando identificar categorias emergentes referentes à motivação, interação e percepção dos envolvidos no processo educativo.

Por fim, cabe destacar que a metodologia adotada visa integrar a prática pedagógica e a pesquisa, fornecendo subsídios para o aprimoramento das estratégias docentes e para a incorporação consciente e eficaz dos jogos digitais no contexto escolar. Assim, espera-se que os resultados desta investigação possam contribuir para a construção de práticas educacionais mais dinâmicas, inclusivas e adaptadas às necessidades dos estudantes nativos digitais.

4. RESULTADOS

Nesta seção, apresentam-se as respostas obtidas na pesquisa de campo, cujo objetivo foi investigar a percepção de discentes e docentes acerca do uso de jogos digitais no contexto educacional. Para isso, foram elaborados dois questionários distintos, direcionados a esses dois grupos, com o intuito de capturar qualitativamente suas opiniões e experiências sobre a incorporação das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem.

A análise das respostas dos alunos indicou que a grande maioria reconhece a importância dos jogos digitais e demais tecnologias da informação como ferramentas que potencializam a aprendizagem. Em relação à relevância do uso dessas tecnologias, 100% dos discentes demonstraram algum nível de concordância com a afirmação de que os jogos digitais facilitam o aprendizado em sala de aula.

Quando questionados sobre a realização de atividades avaliativas em ambientes virtuais, 67% dos estudantes se mostraram favoráveis a esse formato, enquanto 33% manifestaram indecisão, o que pode ser reflexo da novidade e da adaptação necessária diante dessa modalidade, especialmente em um contexto ainda marcado pela transição para o ensino remoto.

Outro aspecto avaliado foi o suporte técnico oferecido pelos professores diante de possíveis dificuldades no acesso às plataformas digitais. Os resultados revelaram uma dispersão nas opiniões: somente 33% dos alunos acreditam que receberão suporte adequado, 45% mostraram-se indecisos, e 22% consideram que não terão auxílio dos docentes nesse processo. Tal fato aponta para a necessidade de fortalecer a capacitação e o acompanhamento dos professores em ambientes digitais, a fim de garantir a efetividade do uso das tecnologias.

No que tange ao uso de dispositivos móveis, como celulares e smartphones, dentro do ambiente escolar, 67% dos discentes concordaram que tais ferramentas facilitam a ambientação e a interação com os jogos digitais, enquanto 33% mantiveram-se indecisos. Essa divisão sinaliza uma tendência favorável ao uso desses dispositivos, mas também revela que ainda há resistências ou incertezas a serem superadas.

A pesquisa também revelou que 78% dos alunos percebem que a incorporação de novas tecnologias pode promover mudanças significativas nas práticas pedagógicas, tornando o processo de ensino mais dinâmico, criativo e envolvente. Entretanto, um ponto de controvérsia surgiu em relação à

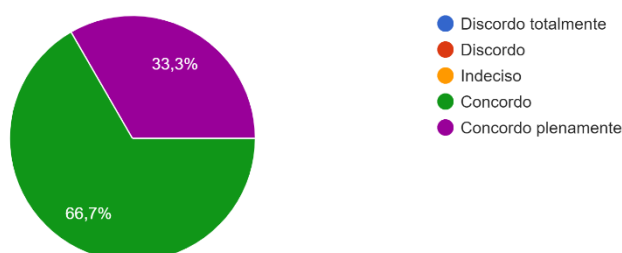
disponibilização de recursos tecnológicos e acesso ilimitado à internet pelas escolas. Aproximadamente 45% dos estudantes discordam da ideia de que o aprendizado depende exclusivamente da oferta desses recursos, indicando uma consciência de que a qualidade do ensino não pode ser reduzida apenas à tecnologia disponibilizada, mas que envolve múltiplos fatores pedagógicos e relacionais.

A seguir, serão apresentados os gráficos que ilustram a distribuição percentual das respostas dos alunos aos itens do questionário, contribuindo para a compreensão visual e a análise detalhada dos dados coletados nesta pesquisa.

Figura 1: Esquema gráfico da resposta da pergunta 01 do questionário destinado aos discentes.

01 – Para você, o uso dos jogos digitais matemáticos utilizados pelos professores facilitaria o aprendizado nas salas de aula?

9 respostas

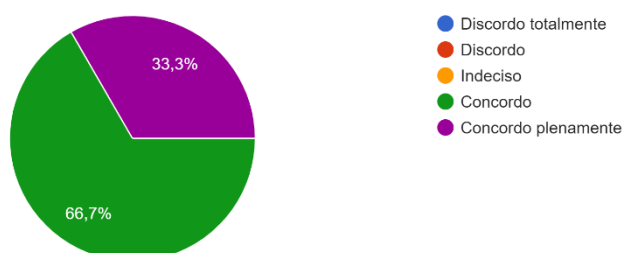


Fonte: Compilação de autoria própria.

Figura 2: Esquema gráfico da resposta da pergunta 02 do questionário destinado aos discentes.

02 – Você acha importante que a sua escola desenvolva ou instale jogos digitais educativos para serem utilizados nas salas de aula?

9 respostas

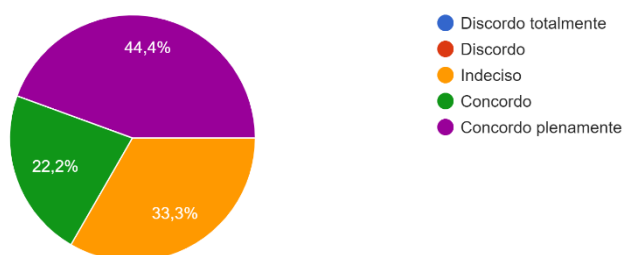


Fonte: Compilação de autoria própria.

Figura 3: Esquema gráfico da resposta da pergunta 03 do questionário destinado aos discentes.

03 – Se as atividades avaliativas fossem realizadas em ambientes virtuais ou com o uso de jogos digitais, você teria um melhor desempenho?

9 respostas

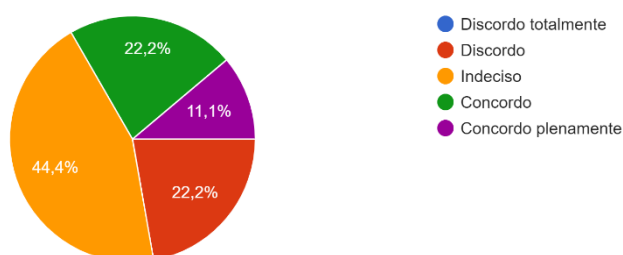


Fonte: Compilação de autoria própria.

Figura 4: Esquema gráfico da resposta da pergunta 04 do questionário destinado aos discentes.

04 – Na aplicação dos jogos digitais em sala de aula, você acredita que terá suporte por parte professores em eventuais dificuldades no acesso e ...das atividades por meio das plataformas virtuais.

9 respostas

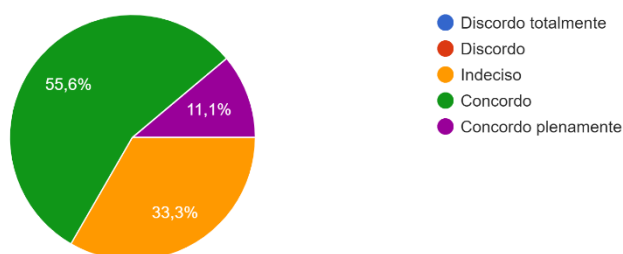


Fonte: Compilação de autoria própria.

Figura 5: Esquema gráfico da resposta da pergunta 05 do questionário destinado aos discentes.

05 – No seu ponto de vista, a utilização de aparelhos celulares em salas de aula facilitaria a sua ambientação e interação com os jogos digitais?

9 respostas

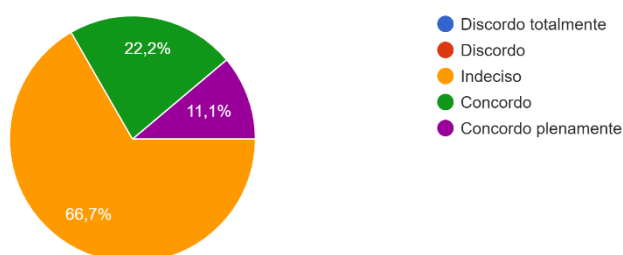


Fonte: Compilação de autoria própria.

Figura 6: Esquema gráfico da resposta da pergunta 06 do questionário destinado aos discentes.

06 – Para você, o uso dos jogos digitais implicará em uma disciplina mais regrada dos alunos, para não perder o foco durante a execução das atividades em sala de aula?

9 respostas

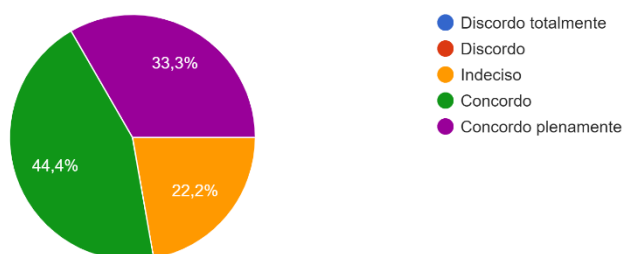


Fonte: Compilação de autoria própria.

Figura 7: Esquema gráfico da resposta da pergunta 07 do questionário destinado aos discentes.

07 – Ter amplo conhecimento e domínio no uso das tecnologias será um diferencial para que os alunos possam assimilar os conteúdos digitais propostos pelos professores?

9 respostas

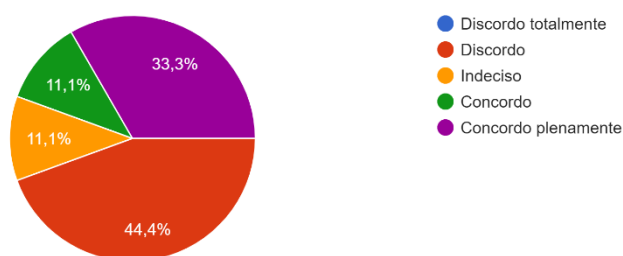


Fonte: Compilação de autoria própria.

Figura 8: Esquema gráfico da resposta da pergunta 08 do questionário destinado aos discentes.

08 – Para que você aprenda, é necessário apenas que a escola disponha de recursos tecnológicos e acesso ilimitado à internet para utilizar a plataforma virtual e os jogos digitais?

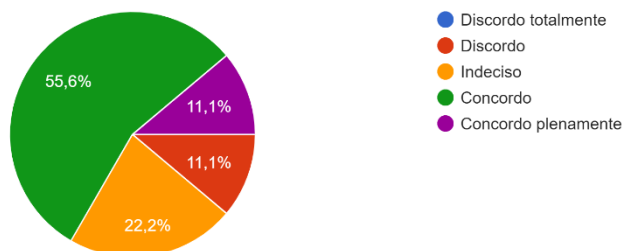
9 respostas



Fonte: Compilação de autoria própria.

Figura 9: Esquema gráfico da resposta da pergunta 09 do questionário destinado aos discentes.

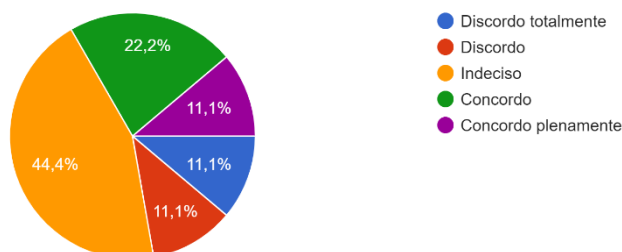
09 – A interação em sala de aula e as discussões em grupos será facilitada pelo uso dos jogos digitais, já que o uso das tecnologias de comunic... WhatsApp, é uma realidade entre todos os alunos.
9 respostas



Fonte: Compilação de autoria própria.

Figura 10: Esquema gráfico da resposta da pergunta 10 do questionário destinado aos discentes.

10 – Você acredita que o uso dos jogos digitais em sala de aula estimulará a competição entre os alunos, criando possíveis problemas de relacionamento ou bullying em sala de aula?
9 respostas



Fonte: Compilação de autoria própria.

Neste momento, serão analisadas as respostas do questionário realizado com os docentes. Quanto ao uso das tecnologias na formação docente, 100% dos professores, considerando aqueles que minimamente concordam com este requisito, reconhecem que os jogos digitais são importantes na sua formação profissional, e que estes podem ser utilizados como recurso pedagógico no desenvolvimento das aulas. Da mesma forma, a totalidade dos docentes informaram que os jogos digitais matemáticos são importantes para a problematização, contextualização e aprofundamento do conteúdo para auxiliar na prática pedagógica.

Segundo os dados da pesquisa, 86% dos entrevistados entende que para o desenvolvimento do raciocínio lógico nos alunos, os jogos digitais matemáticos são vantajosos na fixação do conteúdo, enquanto 14% dos professores se mostram indecisos sobre esta questão.

Quando questionados sobre o tema de inclusão digital dos deficientes intelectuais ou com dificuldades de aprendizagem, 57% dos professores concordam plenamente que os jogos digitais possibilitam um aperfeiçoamento no desenvolvimento de suas atividades, mas para 43% estes recursos se demonstram insuficientes como ferramenta de inclusão na sala de aula.

A questão onde se verifica uma grande divergência nos resultados da pesquisa, versa sobre a infraestrutura, recursos tecnológicos e o acesso à internet disponibilizada pelas escolas. Evidenciou-se que apenas 29% dos docentes concordam que as escolas possuem tais recursos disponíveis aos alunos. Uma grande parcela, de aproximadamente 43% demonstra indeciso, enquanto 28% entende que atualmente as escolas não dispõem de praticamente nenhum recurso tecnológico para o desenvolvimento das atividades digitais.

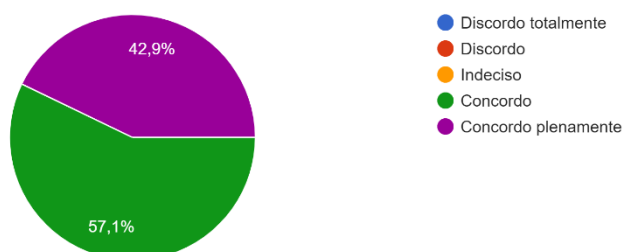
Por fim, a totalidade dos professores concordam que o uso dos jogos digitais na educação poderá promover uma transformação positiva na abordagem pedagógica, possibilitando um processo de transmissão do conhecimento de forma mais dinâmica e criativa no processo de ensino-aprendizagem.

A seguir, apresentamos a representação gráfica com a porcentagem das respostas dos docentes em relação ao questionário utilizado nesta pesquisa.

Figura 11: Esquema gráfico da resposta da pergunta 01 do questionário destinado aos docentes.

01 – Em sua formação docente, você acha importante ter experiências com a utilização de jogos digitais?

7 respostas

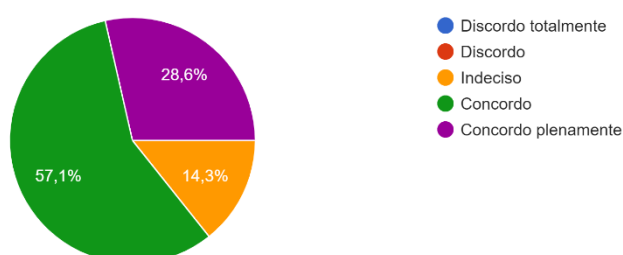


Fonte: Compilação de autoria própria.

Figura 12: Esquema gráfico da resposta da pergunta 02 do questionário destinado aos docentes.

02 – No ensino fundamental é de extrema importância a utilização dos jogos digitais como recurso pedagógico?

7 respostas

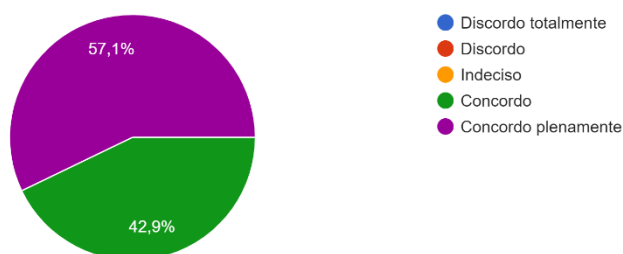


Fonte: Compilação de autoria própria.

Figura 13: Esquema gráfico da resposta da pergunta 03 do questionário destinado aos docentes.

03 – Na sua opinião, a aplicação dos jogos digitais matemáticos como problematização para iniciar a conceitualização dos conteúdos ou para aprofundar...dos já estudados auxiliam na prática pedagógica?

7 respostas

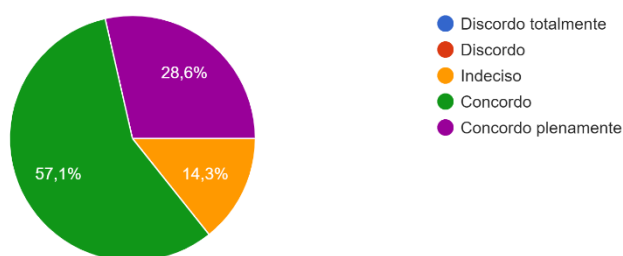


Fonte: Compilação de autoria própria.

Figura 14: Esquema gráfico da resposta da pergunta 04 do questionário destinado aos docentes.

04 – A utilização dos jogos digitais matemáticos favorece a comunicação e a interação entre os alunos?

7 respostas

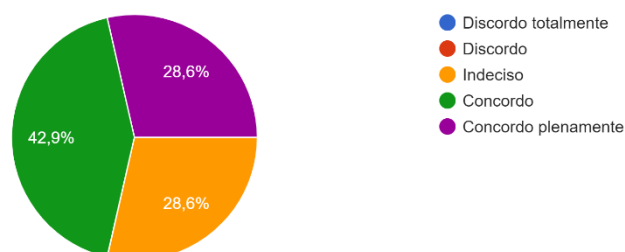


Fonte: Compilação de autoria própria.

Figura 15: Esquema gráfico da resposta da pergunta 05 do questionário destinado aos docentes.

05 – Os estudantes expõem de maneira clara suas dúvidas e opiniões durante a aplicação dos jogos matemáticos?

7 respostas

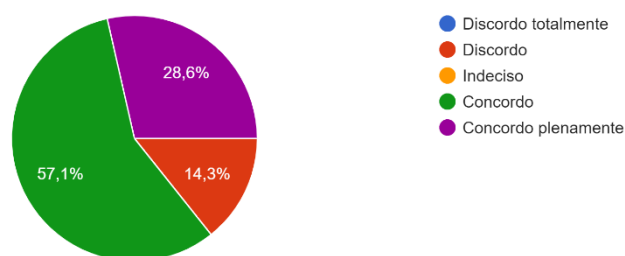


Fonte: Compilação de autoria própria.

Figura 16: Esquema gráfico da resposta da pergunta 06 do questionário destinado aos docentes.

06 – Para o desenvolvimento do raciocínio lógico nos alunos, os jogos digitais matemáticos parecem mais vantajosos na fixação do conteúdo?

7 respostas

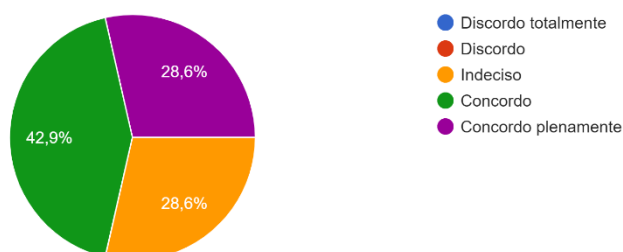


Fonte: Compilação de autoria própria.

Figura 17: Esquema gráfico da resposta da pergunta 07 do questionário destinado aos docentes.

07 – É possível identificar por meio dos jogos digitais matemáticos os alunos que estão com mais dificuldades no aprendizado e assimilação do conteúdo?

7 respostas

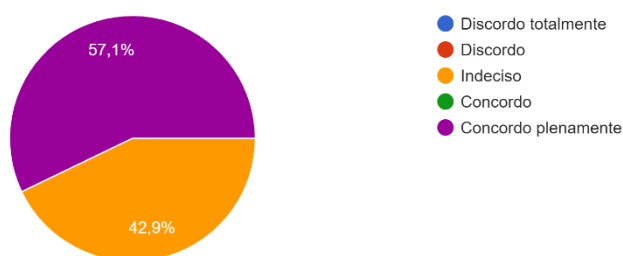


Fonte: Compilação de autoria própria.

Figura 18: Esquema gráfico da resposta da pergunta 08 do questionário destinado aos docentes.

08 – Em relação aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência intelectual ou dificuldade de aprendizagem, os jogos digitais poderão ajudá-los no desenvolvimento de suas atividades?

7 respostas

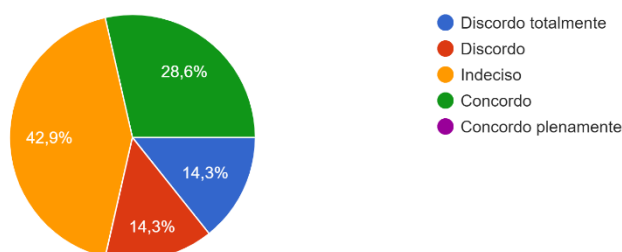


Fonte: Compilação de autoria própria.

Figura 19: Esquema gráfico da resposta da pergunta 09 do questionário destinado aos docentes.

09 – No seu ponto de vista, as escolas municipais possuem os recursos tecnológicos mínimos para a disseminação e a aplicação dos jogos digitais em seus ambientes pedagógicos?

7 respostas

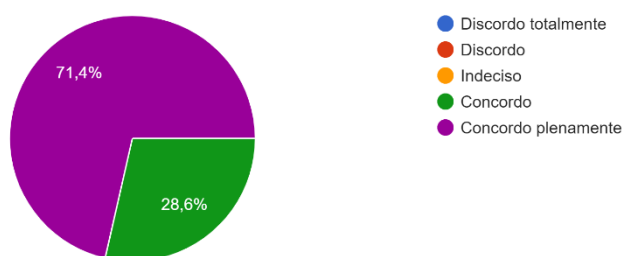


Fonte: Compilação de autoria própria.

Figura 20: Esquema gráfico da resposta da pergunta 10 do questionário destinado aos docentes.

10 – O uso dos jogos digitais na educação poderá promover mudanças na abordagem pedagógica tornando o processo de transmissão de conhecimento mais dinâmico e criativo?

7 respostas



Fonte: Compilação de autoria própria.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo investigar a prática do uso de jogos digitais como auxílio no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental, buscando compreender a percepção dos docentes e discentes acerca da eficácia dessa ferramenta pedagógica. A metodologia adotada, que integrou abordagens quantitativas e qualitativas por meio de um estudo de caso com duas turmas da rede pública de São Paulo, permitiu analisar as respostas de professores e alunos a partir de questionários e observações no ambiente

remoto, especialmente diante do contexto de ensino à distância ocasionado pela pandemia.

Os resultados indicam que os alunos reconhecem amplamente os jogos digitais e as tecnologias da informação como instrumentos importantes para potencializar a aprendizagem, corroborando a ideia de que a inserção de recursos tecnológicos deve ir além do entretenimento, assumindo um papel pedagógico relevante (Prensky, 2012). Esta percepção é reforçada pelos docentes, que enxergam nos jogos digitais um recurso eficaz para promover problematização, contextualização e aprofundamento do conteúdo escolar, alinhando-se com os princípios construtivistas e sociointeracionistas que destacam a importância da interação social e da aprendizagem ativa (Sena et al., 2016; Vygotsky, 1998).

A pesquisa evidenciou também que o uso dos jogos digitais deve ser compreendido como uma ferramenta complementar, que deve dialogar com os conteúdos curriculares e ser incorporada de forma planejada e consciente na prática pedagógica. O equilíbrio entre ludicidade e aprendizado foi destacado como essencial, reforçando a perspectiva de Mattar (2010), que defende a união entre diversão e educação para uma aprendizagem mais significativa e motivadora.

Além disso, a metodologia aplicada trouxe à tona desafios importantes, como a necessidade de suporte técnico adequado aos estudantes e a capacitação dos professores para o uso efetivo das tecnologias digitais. A diversidade nas respostas relativas ao suporte docente indica que, apesar do interesse e da abertura para o uso dos jogos, ainda há lacunas que precisam ser superadas para garantir o sucesso dessa prática no ambiente escolar (Fortuna, 2000; Gee, 2009). É fundamental, portanto, que as escolas invistam em formação continuada e infraestrutura, consolidando o uso dos jogos digitais como parte integrante da rotina pedagógica.

Outro aspecto relevante, identificado nos resultados, foi a percepção dos alunos de que o simples fornecimento de recursos tecnológicos pela escola não é suficiente para garantir a qualidade da aprendizagem. Isso reforça a discussão de Moran (2015) sobre a importância de repensar práticas educacionais tradicionais, valorizando metodologias inovadoras e a mediação pedagógica,

que devem caminhar junto ao desenvolvimento tecnológico para promover uma educação mais dinâmica e contextualizada.

Portanto, a partir da análise dos dados coletados, conclui-se que a prática dos jogos digitais no Ensino Fundamental apresenta grande potencial para apoiar o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais interativo, motivador e significativo. Esta prática dialoga diretamente com as demandas da geração dos “nativos digitais” (Prensky, 2001), que vivem em um contexto tecnológico e esperam da escola estratégias que sejam condizentes com essa realidade.

Dessa forma, esta pesquisa contribui para o entendimento da importância da incorporação dos jogos digitais no ambiente escolar, desde que associados a uma mediação pedagógica qualificada e a um planejamento que leve em conta as habilidades específicas a serem desenvolvidas. Assim, os jogos digitais podem ser eficazes para transformar a educação, promovendo o engajamento dos estudantes e facilitando a construção do conhecimento de maneira prazerosa e eficaz, como enfatiza Kapp (2012) ao defender a gamificação como estratégia capaz de integrar motivação e aprendizagem.

Por fim, recomenda-se que futuras investigações explorem com mais profundidade os aspectos relacionados à formação docente, ao desenvolvimento de jogos educacionais que atendam às demandas curriculares e às estratégias avaliativas que melhor se adequem ao uso dessas ferramentas. A prática dos jogos digitais, quando alicerçada em fundamentos pedagógicos sólidos, pode se tornar um diferencial para a qualidade da educação básica, contribuindo para preparar os alunos para os desafios do século XXI.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, A. V.; BOMFOCO, M. A. Os jogos eletrônicos e suas contribuições para a aprendizagem na visão de J. P. Gee. **Renote: Novas Tecnologias na Educação**, v. 10, n. 3, p. 7-8, 2012. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/36411>. Acesso em: 11 out. 2020.

DAVID, Célia Maria. **Tecnologias e formação de professores no século XXI. Palestra**, 2020. Disponível em: <https://univesp.br>. Acesso em: 11 out. 2020.

DAVID, C. M. A escola do século XXI entre permanências e mudanças. Entrevista concedida para Genaro Alvarenga Fonseca. **Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP)**, set. 2020.

FIALHO, Francisco José. Interação e aprendizagem. In: MOURA, D.; MACEDO, L. (Orgs.). **Aprendizagem e desenvolvimento humano**. São Paulo: EPU, 2011.

FIALHO, F. A. P. **Psicologia das atividades mentais**. Florianópolis: Editora Insular, 2011.

FIGUEIREDO, M.; PAZ, T.; JUNQUEIRA, E. Gamificação e educação: um estado da arte das pesquisas realizadas no Brasil. In: **WORKSHOPS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (CBIE)**, IV, 2015. Anais... p. 1154-1163.

FORTUNA, José. **Jogos educacionais e aprendizado: potencialidades e desafios**. São Paulo: Editora Senac, 2000.

FORTUNA, Tânia R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. F.; DALLA ZEN, M. I. H. (Org.). **Planejamento: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6). p. 147-164.

GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

GEE, James Paul. Bons videogames e boa aprendizagem. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, 2009. Tradução de Gilka Girardello.

Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/15838/14515>.

Acesso em: 11 out. 2020.

GOTTSCHALCK, D. R. S.; TAVARES, D. A. A gamificação como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem dos alunos no curso técnico na modalidade EAD. **Revista UDESC Virtual - V COLBEDUCA**, Joinville/SC, Brasil, 2019.

Disponível em:
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/17239>. Acesso

em: 10 out. 2020.

GROS, Begoña. The impact of digital games in education. **First Monday**, v. 8, n. 7, 2003.

GROS, Begoña. Videojuegos y aprendizaje. **Revista Comunicar**, v. 21, p. 23–32, 2003.

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2012.

KIRRIEMUIR, John; MCFARLANE, Angela. Literature review in games and learning. Bristol: **Futurelab**, 2004. 39 p. Disponível em:
http://www.futurelab.org.uk/resources/publications_reports_articles/literature_reviews/Literature_Review378. Acesso em: 25 ago. 2020.

MATTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MEIRINHOS, Mário. Os desafios educativos da geração Net. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. extr., n. 13, p. 126, 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/229587198.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: **Papirus**, 2015.

PAULA, Bianca S. de; VALENTE, José Armando. **Jogos digitais e educação: conceitos, práticas e perspectivas**. São Paulo: **Cortez**, 2016.

PAULA, Bianca S. de; VALENTE, José Armando. Jogos digitais e educação: uma possibilidade de mudança da abordagem pedagógica no ensino formal. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 70, n. 1, p. 9-28, 2016.

PAPERT, Seymour. **Mindstorms: children, computers and powerful ideas**. New York: **Basic Books**, 1980.

PIETRO, R. et al. Jogos educativos: critérios de avaliação e proposta de classificação. **RENOTE: Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, 2005.

PEREIRA, Luís C. F. **A escala Likert e seus usos em pesquisa social**. São Paulo: **Atlas**, 1999.

PEREIRA, J. C. R. **Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais**. São Paulo: **Edusp**, 1999.

PRENSKY, Marc. **Digital game-based learning**. New York: **McGraw-Hill**, 2001.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, 2001.

PRENSKY, Marc. **Teaching digital natives: partnering for real learning**. Thousand Oaks: **Corwin Press**, 2012.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: **Senac**, 2012.

SENA, Glória et al. **Aprendizagem sociointeracionista: fundamentos e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: **Vozes**, 2016.

SENA, S. de et al. Aprendizagem baseada em jogos digitais: a contribuição dos jogos epistêmicos na geração de novos conhecimentos. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 14, n. 1, 2016.

TAPSCOTT, Don. **A cultura digital**. São Paulo: **Makron Books**, 1997.

VALENTE, José Armando; PAULA, Bianca S. de. **Jogos digitais e educação: conceitos, práticas e perspectivas**. São Paulo: **Cortez**, 2016.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: **Martins Fontes**, 1998.

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. **For the win: how game thinking can revolutionize your business**. Filadélfia: **Wharton Digital Press**, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: **Bookman**, 2015.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by design: implementing game mechanics in web and mobile apps**. Sebastopol: **O'Reilly Media**, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA O DISCENTE (PERCEPÇÃO DOS DISCENTES SOBRE O USO DE JOGOS DIGITAIS)

Este questionário é destinado aos alunos do ensino fundamental de escolas públicas de São Paulo, e faz parte do projeto

01 – Para você, o uso dos jogos digitais matemáticos utilizados pelos professores facilitaria o aprendizado nas salas de aula?

1. Discordo totalmente;
2. Discordo;
3. Indeciso;

4. Concordo;
5. Concordo plenamente.

02 – Você acha importante que a sua escola desenvolva ou instale jogos digitais educativos para serem utilizados nas salas de aula?

1. Discordo totalmente;
2. Discordo;
3. Indeciso;
4. Concordo;
5. Concordo plenamente.

03 – Se as atividades avaliativas fossem realizadas em ambientes virtuais ou com o uso de jogos digitais, você teria um melhor desempenho?

1. Discordo totalmente;
2. Discordo;
3. Indeciso;
4. Concordo;
5. Concordo plenamente.

04 – Na aplicação dos jogos digitais em sala de aula, você acredita que terá suporte por parte professores em eventuais dificuldades no acesso e execução das atividades por meio das plataformas virtuais.

1. Discordo totalmente;
2. Discordo;
3. Indeciso;
4. Concordo;
5. Concordo plenamente.

05 – No seu ponto de vista, a utilização de aparelhos celulares em salas de aula facilitaria a sua ambientação e interação com os jogos digitais?

1. Discordo totalmente;
2. Discordo;
3. Indeciso;
4. Concordo;
5. Concordo plenamente.

06 – Para você, o uso dos jogos digitais implicará em uma disciplina mais regrada dos alunos, para não perder o foco durante a execução das atividades em sala de aula?

1. Discordo totalmente;
2. Discordo;
3. Indeciso;
4. Concordo;
5. Concordo plenamente.

07 – Ter amplo conhecimento e domínio no uso das tecnologias será um diferencial para que os alunos possam assimilar os conteúdos digitais propostos pelos professores?

1. Discordo totalmente;
2. Discordo;
3. Indeciso;
4. Concordo;
5. Concordo plenamente.

08 – Para que você aprenda, é necessário apenas que a escola disponha de recursos tecnológicos e acesso ilimitado à internet para utilizar a plataforma virtual e os jogos digitais?

1. Discordo totalmente;
2. Discordo;
3. Indeciso;
4. Concordo;
5. Concordo plenamente.

09 – A interação em sala de aula e as discussões em grupos será facilitada pelo uso dos jogos digitais, já que o uso das tecnologias de comunicação como WhatsApp, é uma realidade entre todos os alunos.

1. Discordo totalmente;
2. Discordo;
3. Indeciso;
4. Concordo;
5. Concordo plenamente.

10 – Você acredita que o uso dos jogos digitais em sala de aula estimulará a competição entre os alunos, criando possíveis problemas de relacionamento ou bullying em sala de aula?

1. Discordo totalmente;
2. Discordo;

3. Indeciso;
4. Concordo;
5. Concordo plenamente.

Declaro que autorizo a divulgação das minhas respostas e de todos os dados contidos neste formulário de forma única e exclusiva a contribuir com a pesquisa.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA O DOCENTE (PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE O USO DE JOGOS DIGITAIS)

Este questionário é destinado aos professores do ensino fundamental de escolas públicas de São Paulo, e faz parte do projeto.

01 – Em sua formação docente, você acha importante ter experiências com a utilização de jogos digitais?

1. Discordo totalmente;
2. Discordo;
3. Indeciso;
4. Concordo;
5. Concordo plenamente.

02 – No ensino fundamental é de extrema importância a utilização dos jogos digitais como recurso pedagógico?

1. Discordo totalmente;
2. Discordo;
3. Indeciso;
4. Concordo;
5. Concordo plenamente.

03 – Na sua opinião, a aplicação dos jogos digitais matemáticos como problematização para iniciar a conceitualização dos conteúdos ou para aprofundar os conteúdos já estudados auxiliam na prática pedagógica?

1. Discordo totalmente;
2. Discordo;

3. Indeciso;
4. Concordo;
5. Concordo plenamente.

04 – A utilização dos jogos digitais matemáticos favorece a comunicação e a interação entre os alunos?

1. Discordo totalmente;
2. Discordo;
3. Indeciso;
4. Concordo;
5. Concordo plenamente.

05 – Os estudantes expõem de maneira clara suas dúvidas e opiniões durante a aplicação dos jogos matemáticos?

1. Discordo totalmente;
2. Discordo;
3. Indeciso;
4. Concordo;
5. Concordo plenamente.

06 – Para o desenvolvimento do raciocínio lógico nos alunos, os jogos digitais matemáticos parecem mais vantajosos na fixação do conteúdo?

1. Discordo totalmente;
2. Discordo;
3. Indeciso;
4. Concordo;
5. Concordo plenamente.

07 – É possível identificar por meio dos jogos digitais matemáticos os alunos que estão com mais dificuldades no aprendizado e assimilação do conteúdo?

1. Discordo totalmente;
2. Discordo;
3. Indeciso;
4. Concordo;
5. Concordo plenamente.

08 – Em relação aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência intelectual ou atraso cognitivo, os jogos digitais poderão ajudá-los no desenvolvimento de suas atividades?

1. Discordo totalmente;
2. Discordo;
3. Indeciso;
4. Concordo;
5. Concordo plenamente.

09 – No seu ponto de vista, as escolas estaduais possuem os recursos tecnológicos mínimos para a disseminação e a aplicação dos jogos digitais em seus ambientes pedagógicos?

1. Discordo totalmente;
2. Discordo;
3. Indeciso;
4. Concordo;
5. Concordo plenamente.

10 – O uso dos jogos digitais na educação poderá promover mudanças na abordagem pedagógica tornando o processo de transmissão de conhecimento mais dinâmico e criativo?

1. Discordo totalmente;
2. Discordo;
3. Indeciso;
4. Concordo;
5. Concordo plenamente.

Declaro que autorizo a divulgação das minhas respostas e de todos os dados contidos neste formulário de forma única e exclusiva a contribuir com a pesquisa.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA NA INFANCIA DE CRIANÇAS AUTISTAS

TATIANA MARIA DA SILVA ALVES MOREIRA

RESUMO- As causas da não aprendizagem têm despontado na lista dos principais problemas enfrentados pela escola da atualidade, um número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem, são identificadas ainda na educação infantil, e se não houver uma intervenção eficaz, essas dificuldades se estenderão para o ensino fundamental e, possivelmente, por toda vida estudantil da criança. Assim, objetiva analisar de que forma as dificuldades de aprendizagem que surgem na educação infantil podem contribuir para a construção do fracasso na vida escolar da criança, caso não haja uma intervenção eficiente

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia

ABSTRACT - The causes of learning figure have emerged as one of the main problems facing schools today. A significant number of children with learning difficulties are identified in early childhood education, and without effective intervention, these difficulties will extend into elementary school and, possibly, throughout the child's academic life. Therefore, the aim of this study is to analyze how learning difficulties that arise in early childhood education can contribute to failure in a child's school life if effective intervention is not provided.

KEYWORDS: Learning, Neuropsychopedagogy, Psychopedagogy

INTRODUÇÃO

A tarefa de educar dentro da modernidade tem exigido de seus educadores cada vez mais esforços para atender a demanda que lhe é proposta, a escola da contemporaneidade é o espaço da diferença e da confluência de culturas e da diversidade.

Sob este quadro social, a ampliação dos saberes e das práticas educativas com vistas à identificação dos problemas de aprendizagem escolar na pré-escola e as possíveis intervenções especializadas, que levem a recuperação de aprendizagens fragilizadas e evitem um fracasso escolar nas séries futuras, configuram-se como questões fundamentais nas discussões epistemológicas da educação.

No campo interventivo, a psicopedagogia desponta como campo epistemológico do saber, advindo da leitura integrada entre pedagogia, psicologia, psicopedagogia e trabalho clínico, a relação estabelecida entre o cérebro e a aprendizagem, como vias dúbias no processo cognitivo estudos abrangem um vasto conhecimento das bases neurológicas da aprendizagem e do comportamento humano, por meio de estímulos contextuais que deem respostas positivas ao processo de formação do indivíduo, tomando como foco as relações intrínsecas entre atenção, funções motoras, linguagem, memória, cognição e aspectos emocionais, psicológicos e cerebrais

A natureza do ser humano é marcada pela individualidade e “cada criança é diferente, mas se detectada precocemente e devidamente ajudada, pode vir a ser um adulto sem problemas” (CORREIA e MARTINS, 2006, p. 01).

Partindo desta realidade, entende-se que todos os alunos são diferentes, tanto em capacidades, quanto em motivações, interesses, ritmos evolutivos e estilos de aprendizagem; e todas as dificuldades de aprendizagem são em si mesmas, contextuais e relativas, por isso é necessário intervir no processo de ensino e aprendizagem, considerando que a criança constrói

Mediante a emergência da educação na atualidade, o estudo foi realizado como meio de constatar se a mesma pode direcionar de forma eficaz a aprendizagem infantil, tendo também em vista a necessidade de refletir sobre a urgência de disseminar suas potencialidades, fundamentando a pesquisa educacional baseada em metodologia científica.

Este estudo justifica-se pela relevância dada ao trabalho docente e às dificuldades de aprendizagem na pré-escola, buscando construir um referencial teórico reflexivo para o pensar e o repensar às práticas e ações neste âmbito, contribuindo, assim, para que as intervenções psicomotoras sejam

compreendidas, planejadas, articuladas e desenvolvidas, como fator positivo no desenvolvimento integral da criança atendida por esse segmento da Educação Infantil,

Segundo Vygotsky (2003), nos mostra que o ambiente externo interage diretamente no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, dessa maneira acredita-se que o contato das mesmas com a cultura que a rodeia seja um elemento fundamental para o seu crescimento saudável compreender a importância da música na infância e verificar as contribuições que o ensino da mesma, e como essa musicalização interfere no desenvolvimento da criança diante deste, buscou-se: apresentar a teoria e a prática da musicalização no ensino aprendizagem; discutir sobre como a música pode contribuir para o desenvolvimento da criança; verificar como esta pode promover a sociabilidade e a expressividade do aluno e promover reflexões sobre a música nas escolas e sociedade.

A música tem um grande poder de interação e desde muito cedo adquire grande relevância na vida de uma criança despertando sensações diversas, tornando-se uma das formas de linguagem muito apreciada por facilitar a aprendizagem e instigar a memória das pessoas, desde o nascimento que o ser humano mostra suas necessidades de comunicação, interagir com a sociedade essa necessidade se inicia no ventre da sua mãe, onde é criada uma relação de afeto, estabelecendo formas de comunicação entre a mãe e a criança, através de simples gestos.

O som uma vez produzido, tanto por instrumentos, objetos ou pelo corpo como palmas, pode transportar os educandos para um mundo vasto de aprendizado, em que a intensidade deste seguimento varia de acordo com as diversidades individuais, no espaço escolar, principalmente nas séries iniciais as crianças passam a desenvolver suas perspectivas intelectuais, motores, linguísticas e psicomotoras. Mas, a música também deveria ser praticada como matéria em si, como linguagem artística, forma de cultura e expressão deve ampliar o conhecimento do aluno, favorecendo a convivência com os diferentes gêneros musicais, apresentando novos estilos, proporcionando um diagnóstico reflexivo do que lhe é apresentado, permitindo que o aluno torne-se um ser crítico.

Conforme GAIO (2000, p.45):

Ligar a música e o movimento, utilizando a dança ou a expressão corporal, pode contribuir para que algumas crianças, em situação difícil na escola, possam se adaptar (inibição psicomotora, debilidade psicomotora, instabilidade psicomotora, etc.). Por isso é tão importante

a escola se tornar um ambiente alegre, favorável ao desenvolvimento.

As performances musicais executadas na escola não serão voltadas exclusivamente para a formação de músicos, e sim, através da prática e percepção da linguagem musical, proporcionar a abertura dos canais sensoriais (visual, auditivo e sinestésicos), facilitando a expressão de emoções, ampliando a cultura e contribuindo para a formação total do cidadão.

2 DESENVOLVIMENTO

É na educação infantil, a base da aprendizagem escolar, que aspectos determinantes na vida escolar da criança são definidos. Um ensino de qualidade, comprometido pela aprendizagem sólida é tarefa atribuída à escola que dentro de seus diferentes tempos e espaços deve agregar conceitos que promovam uma educação ao alcance de todos, compreendendo que esta dimensão é composta pela diferença de ritmos e estilos de aprendizagem, modos culturais diversos e condições sócio-históricas que podem favorecer a um quadro de ineficiência às demandas do ensino.

A escola juntamente a uma equipe multidisciplinar (médicos, psicólogos, assistentes sociais etc.) precisa pensar em diferentes estratégias articuladas ao mundo particular da criança (a família), que venham a sanar estas dificuldades, esta ordem de procedimentos não seja respeitada com rigor, uma simples dificuldade, às vezes transitória, pode transformar-se em um problema sério, que acarretará no fracasso escolar da criança.

Nas palavras de Garcia (1997, p. 51): "a escola antecipa o fracasso social através de seleção, rotulação, discriminação e exclusão, apesar do seu discurso democratizante. O fracasso escolar vem sendo o primeiro degrau na escalada para o fracasso social e para a manutenção do *status quo*".

Com trabalhos reconhecidos neste campo do conhecimento, Fonseca (1995, p. 43) e Smith e Strick (2001, p. 15) apontam para conceitos de Dificuldades de Aprendizagem, que se coadunam, respectivamente:

[...] uma desarmonia no desenvolvimento, normalmente caracterizada

por uma imaturidade psicomotora que inclui perturbações nos processos receptivos, integrativos e expressivos da atividade simbólica; e que traduz uma irregularidade biopsicossocial do desenvolvimento global e dialético da criança, que normalmente envolve na maioria dos casos: problemas de lateralização, de praxia ideomotora, deficiente estruturação perceptivo-motora, dificuldades de orientação espacial e sucessão temporal e psicomotora, que impede a ligação entre os elementos constituintes da linguagem e as formas concretas de expressão que os simbolizam.

[...] dificuldades de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente, elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos destas crianças frequentemente são complicados, até certo ponto por seus ambientes domésticos e escolares.

É nesta fase que a criança está construindo as bases cognitivas e emocionais do desenvolvimento, como a coordenação motora fina, orientação espacial, comportamentos sociais de organização pessoal, respeito ao próximo, limites, responsabilidades e independência, entre outras características determinantes para uma formação e aprendizagem equilibradas, e que, por isso, requer uma atenção criteriosa.

Na perspectiva de Correia e Martins (2006), nas series iniciais da educação infantil, as dificuldades de aprendizagem são identificadas em crianças que não conseguem alcançar resultados proporcionais aos seus níveis de idade e capacidade numa ou de sete áreas específicas, mesmo que esteja sendo estimulada pelo trabalho da escola e da família, neste caso, portanto, há a presença de dificuldade de aprendizagem acentuada, o que suscita uma intervenção pedagógica específica.

Correia e Martins (2006) *apud* Arranca (2007, p. 10) apontam para as principais dificuldades de aprendizagem identificadas ainda na pré-escola:

- dislexia com dificuldade no processamento da linguagem, cujo impacto se reflete na leitura e na escrita;

- displaxia com dificuldade de planificação e coordenação motora;
- disgrafia com a dificuldade na escrita;
- discalculia com a dificuldade de realização de cálculos matemáticos;
- discriminação auditiva com a capacidade ou não de perceber as diferenças entre sons;
- dificuldades de percepção visual como as dificuldades de observar pormenores e dar significado ao que é observado;
- desordem por déficit de atenção e hiperatividade que caracterizada por diferentes estados de desatenção e impulsividade condicionam a aprendizagem.

As dificuldades da aprendizagem que surgem na educação infantil apresentam características próprias, que requerem um estudo e intervenção diferenciada daquela direcionada às crianças maiores, as quais frequentam os níveis mais avançados da educação básica, como o ensino fundamental.

O educador deve buscar conhecer seu aluno para que saiba como cada um aprende e compreende os mecanismos de assimilação do conhecimento, e a partir daí, procurar meios e recursos que envolvam as possibilidades de aprendizagem de cada criança, intervindo nas situações de maior dificuldade que ela apresentar, através de estratégias dinâmicas, que atendam a todas, de forma democrática e inclusiva.

As múltiplas competências docentes devem ser construídas por meio de uma formação polivalente, que permita o desenvolvimento de uma prática pedagógica favorável à aprendizagem dos alunos, "[...] comprometida com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como as questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis". (BRASIL, 1v., p. 41).

O olhar atento e perspicaz, tanto do profissional docente como do psicopedagogo, deve orientar as crianças pelos variados caminhos de aprendizagem, motivando-as, criando e recriando os sentidos da aprendizagem, de

modo a superar as dificuldades e promover uma aprendizagem de forma ajustada, assegurando o desenvolvimento de atitudes, de criticidade, diálogo, descoberta e inserção no mundo.

"A paciência, o apoio e o encorajamento prestado pelo professor serão com certeza os impulsionadores do sucesso escolar do aluno, abrindo-lhe novas perspectivas para o futuro" (CORREIA e MARTINS, 2006, p. 23), pois quando os professores são destituídos de uma bagagem de referências que os capacitem a desenvolverem uma prática pedagógica intencional, que atenda as necessidades das crianças com dificuldades de aprendizagem, eles podem representar um grande problema de ordem sociocultural, na medida em que suas ações ineficazes não potencializam aprendizagens significativas, aumentando ainda mais o problema da criança. As causas da não aprendizagem têm despontado na lista dos principais problemas enfrentados, um número significativo de crianças Especiais, são identificadas ainda na educação infantil, e se não houver uma intervenção eficaz, essas dificuldades se estenderão para o ensino fundamental e, possivelmente, por toda vida estudantil da criança. Assim, objetiva analisar de que forma as dificuldades de aprendizagem que surgem na educação infantil podem contribuir para a construção do fracasso na vida escolar da criança, caso não haja uma intervenção eficiente.

O comportamento dos alunos pensando em algumas alternativas mais adequadas que o professor pode desenvolver na sua prática pedagógica, focando na utilização de tecnologias assistivas que é de extrema relevância, ao levarmos em consideração os desafios encontrados em sala de aula com a inclusão dos alunos com necessidades especiais. Será que os professores estão preparados para trabalhar com este aluno, o que é autismo, como podemos desenvolver atividades que auxiliará este aluno no seu processo de ensino aprendizagem.

O poder transformador da arte, ainda que da forma mais genuína, é sem dúvidas a grande possibilidade de transformação do cidadão pensar em arteterapia e as diferentes formas de arte no contexto escolar, envolvendo as múltiplas competências e habilidades que podemos desenvolver na produção artística sobretudo na apreciação, na investigação e na contextualização dos processos educacionais e experimentais em arte, recorrendo-se a arte como ferramenta terapêutica, de cura e de autoconhecimento é uma grande maneira e indispensável

ver a arte como uma forma de transformar a sociedade .

Numa abordagem fenomenológica

*acolher o outro - o diferente, o fragmentado e cristalizado, o descrente de si próprio e o ferido - respeitando suas singularidades;

*abrir espaços para que eles possam se revelar criadores, reconhecendo-se como sujeitos construtores de si próprios e de seu conhecimento;

*possibilitar diálogos entre aqueles envolvidos com a dinâmica relacional, proporcionando diferentes formas de contato com o mundo, interno e externo, integrando o “pensar” e "emocionar" (Arteterapia no Contexto Educacional e Psicopedagógico, p27)

“A tentativa de definir a arteterapia dando significado a cada um dos termos que a compõem é arriscado: a conceituação de ambas as palavras se mostra árdua, sua síntese impossível e a e a adição pouco eufônica. Vinda de campos distintos, esta disciplina aparece assim como uma espécie estranha. Porém, analisando a sua dupla origem, é possível mostrar que o termo “arteterapia” se ajusta a uma época histórica e a uma intenção social, e que o desenvolvimento da disciplina dependerá das respectivas mudanças constatadas no campo da arte e da psicoterapia”(Sara Paín Os fundamentos da arteterapia).

Tendo em vista as questões de incertezas, caos, crises sanitárias, ambientais, políticas e econômicas que a sociedade de modo geral está enfrentando, a arte, suas múltiplas funções e concepções faz com a sociedade enxergue -a como meio de aliviar, contextualizar e sem dúvida preencher a alma . Ao contextualizar a Arteterapia é possível conscientizar, discutir, refletir, protestar e fazer denúncias sociais. Hoje mais do que nunca vimos o quão importante a arte pode ser para o enfrentamento das dificuldades, sejam elas corriqueiras ou dificuldades instaladas ao considerarmos a educação como um processo de transformação de indivíduos por meio das diferentes trocas entre eles em seu percurso sistêmicos de aprendizagem, podemos dizer que as potencialidades da arteterapia

possibilita enxergar as pessoas em seus pequenos detalhes de forma humanizada

e acolhedora, resgatando, valorizando e ressignificando a vida para que possamos lidar com as nossas questões de forma harmoniosa e assertiva.

O processo de autoconhecimento a arteterapia é de fundamental importância, pois ela ajudará o paciente ou aluno no desenvolvimento de suas potencialidades humanas e na autonomia para construção de uma vida que busca em todos os sentidos o bem-estar estabelecer vínculos com a arte e a música proporcionam melhoria significativa em alunos e pacientes com problemas neurológicos e depressivos, a arte por muitas vezes foi vista como terapia, cumprindo seu importantíssimo papel na sociedade e nas vidas das pessoas que ficaram mais sensíveis, mais fragilizadas, emotivas e com o sentimento de angústia mais aflorados diante de tantas incertezas .CONCLUSÃO

E preciso considerar que o uso das novas tecnologias pode contribuir para novas práticas pedagógicas desde que seja baseado em novas concepções de conhecimento, de aluno, de professor, transformando uma série de elementos que compõem o processo de ensino- aprendizagem. é uma tecnologia educacional, reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC), que oferece escolaridade básica, atua na solução de problemas educacionais que impactam nas avaliações nacionais, como: distorção idade e série, evasão escolar e defasagem na aprendizagem.

O processo de aprendizagem e democratizá-lo, há questões profundas a respeito da qualidade do ensino e o fato do programa visar à formação industrial a fim de suprir uma necessidade de mão de obra trabalhadora qualificada, uma discussão que não nos cabe aqui neste momento, visou identificar o movimento educacional no processo de aprendizagem voltadas a psicopedagogia.

Partindo desta realidade, entende-se que todos os alunos são diferentes, tanto em capacidades, quanto em motivações, interesses, ritmos evolutivos e estilos de aprendizagem; e todas as dificuldades de aprendizagem são em si mesmas, contextuais e relativas, por isso é necessário intervir no processo mediante a emergência da educação na atualidade, o estudo foi realizado como meio de constatar se a mesma pode direcionar de forma eficaz a aprendizagem infantil, tendo também em vista a necessidade de refletir sobre a urgência de

disseminar suas potencialidades, fundamentando a pesquisa educacional baseada em metodologia científica, a escola precisa pensar em diferentes estratégias articuladas ao mundo particular da criança (a família), que venham a sanar estas dificuldades, esta ordem de procedimentos não seja respeitada com rigor, uma simples dificuldade, às vezes transitória, pode transformar.

3-REFERÊNCIAS

BLAKEMORE, S. J.; FRITH, U. **O cérebro que aprende**. Lisboa: Gradiva, 2009.

BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil**. Contribuições a Partir da Prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. Decreto n. 6.571/2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2008. 1 p.

CORREIA, L. M.; MARTINS, A. P. **Dificuldades de aprendizagem**: que são? Como entendê-las? Porto: Porto Editora, 2006.

FONSECA, V. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre:

ArtMed, 1995. FUSARI, M F. A arte na Educação Escolar .São Paulo -Cortez

Editora 2000

GAIO, Roberta, MENEGHETTI, Rosa G. Krob. Caminhos Pedagógicos da Educação Especial,2.

ed. Petrópolis: Vozes,2004. Disponível

em:<<http://www.faesi.com.br/nucleo-de-pesquisa-cientifica/75-portal-do-saber/238-a-musica-como-recurso-pedagogico-no-contexto-da-educacao-especial>>. Acesso em: 20/08/ 2025

GARCIA, R. L. **A educação numa plataforma de economia solidária**. In: **Propostas** - Revista trimestral de debate da FASE. Rio de Janeiro: Ano 26, n. 74. set./out./nov., 1997.

MALUF, M. I. **Entenda mais sobre a Dificuldade de Aprendizagem em crianças.** Publicado em 27 de fevereiro de 2011. Disponível em: <<http://www.anitamulher.com.br/anita/entenda-mais-sobre-a-dificuldade-deaprendizagem-em-criancas/>>. Acesso em: 27/08/ 2025

PORTO, O. **Psicopedagogia Institucional:** teoria, prática e assessoramento pedagógico. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

O PAPEL DOS JOGOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

GRAZIELE VASCONCELOS DOS SANTOS¹⁰

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir o papel dos jogos no processo de ensino e aprendizagem, analisando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos estudantes. A partir de uma revisão de literatura, fundamentada em autores que investigam a ludicidade e suas aplicações pedagógicas, como Antunes (1999), Kamii (1991) e DeVries (1991), buscou-se compreender de que maneira os jogos podem atuar como ferramentas que promovem a participação ativa dos alunos, favorecem a construção do conhecimento e ampliam as possibilidades de intervenção docente. Evidencia-se, portanto, que o uso de jogos, quando planejado de forma intencional e articulado aos objetivos de aprendizagem, constitui um recurso significativo para tornar a prática pedagógica mais dinâmica, reflexiva e coerente com as necessidades contemporâneas da educação

¹⁰ Pós-graduada pelo curso de Alfabetização e Letramento do Centro Universitário Assunção – UNIFAI, Graduada em Pedagogia pela Universidade Brasil. Professora de ed. infantil e ens. fundamental pela prefeitura do Município de São Paulo

INTRODUÇÃO

A escola já não pode se apoiar em práticas tradicionais que colocam o aluno apenas como ouvinte passivo, copiando conteúdos que muitas vezes não fazem sentido para sua realidade. Hoje, a educação busca caminhos que aproximem professor e estudante, tornando a sala de aula um espaço mais dinâmico, reflexivo e participativo. Nesse movimento, os jogos surgem como uma alternativa capaz de envolver o aluno, despertar seu interesse e permitir que ele construa o aprendizado de forma ativa, utilizando seus conhecimentos prévios. Como defendem Antunes, Kamii e DeVries, o jogo não é apenas diversão: ele desenvolve habilidades cognitivas, motoras e sociais, promove a cooperação, estimula o raciocínio e oferece ao professor novas possibilidades de abordar diversos temas. Por isso, entender como os jogos podem ser planejados e utilizados pedagogicamente é essencial para que se tornem um recurso realmente significativo no processo de aprendizagem.

OS JOGOS NA APRENDIZAGEM

Entendendo que as práticas tradicionais, onde a criança recebia o papel de ouvinte passivo durante o processo de ensino e devendo apenas copiar em seu caderno um conteúdo pré-determinado, muitas vezes distante de sua realidade, sem questionar ou até mesmo dialogar sobre o assunto, não atende mais as expectativas de formar alunos conscientes, críticos e pensantes.

Para Antunes a educação vive em uma constante busca por novas formas de estabelecer laços entre o educador e o educando tornando o ambiente e

a relação escolar favorável para um ensino libertador, transformador e que valorize a reflexão.

Segundo Antunes nesta busca por melhores estratégias, os jogos podem ser vistos como novas alternativas e podem ser considerados instrumentos facilitadores para uma educação participativa e internacionalista, onde o aluno percebe a possibilidade de construir o aprendizado utilizando seus conhecimentos prévios, tornando-os agentes ativos no processo educacional.

Além de conquistar a atenção e aguçar o interesse dos alunos para o conteúdo trabalhado, os jogos potencializam o desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras e linguísticas propondo estímulos e situações dinâmicas e desafiadoras que possibilitam as novas descobertas.

Desse modo, Antunes defende que os jogos podem ser considerados uma ferramenta pedagógica que permite que o professor tenha novas formas de trabalhar determinado conteúdo, tendo assim mais chances de atingir todos seus alunos por oferecer novas linguagens.

É comum, durante uma aula, alunos questionarem para o professor para que serve tal conteúdo. Não reconhecendo, portanto, uma relação entre o ensinado na escola e suas necessidades em sua vivência com o mundo que o cerca, criando um contexto de desinteresse e desmotivação. E os jogos são um meio prático de demonstrar a utilização e a importância do conhecimento no dia a dia.

Constance Kamii (1991) afirma que o jogo é capaz de ensinar valores sociais para os participantes, pois exige que os alunos trabalhem em equipe, respeite o adversário e compreenda que se pode ganhar ou perder. Nos jogos

de regra o educando lida com as diretrizes que determina o que se pode e o que não pode em determinado momento, isso garante que ele descubra que o mundo e as relações se dão por meio de ordens e determinações que asseguram um bom andamento da vida em comunidade.

O jogo possibilita ainda uma autoavaliação. Kamii (1991. pp.45) exemplifica:

Num jogo os participantes estão mentalmente mais ativos do que quando trabalham em folhas de exercício. Estão motivados em supervisionar o que os adversários estão fazendo momento a momento. Trabalhando em folhas de exercício, a criança trabalha sozinha, e o feedback vem da professora, e muito mais tarde. Num jogo de cartas, ao contrário, o feedback vem dos colegas, e imediatamente.

Observar os alunos durante as atividades lúdicas possibilita que o professor reconheça a individualidade e peculiaridade de seus alunos ao se depararem com situações adversas.

Vale ressaltar que o jogo, apesar de oferecer muitos benefícios e possibilidade já citados, não pode ser usado de forma impulsiva. Para que essa ferramenta tão rica cumpra sua função pedagógica o professor deve estar bem preparado e consciente de seu trabalho e objetivos. Nesse caso o educador é fundamental, pois age como um orientador, que de forma didática encaminha as situações para que o jogo alcance o propósito estabelecido.

Rheta DeVries (1991) define três critérios para um bom jogo deve: para ser útil no processo educacional, um jogo

1. propor alguma coisa interessante e desafiadora para as crianças resolverem.
2. permitir que as crianças possam se autoavaliar quanto a seu desempenho.
3. Permitir que todos os jogadores possam participar ativamente, do começo ao fim do jogo.

Segundo DeVries antes de iniciar com as atividades práticas, o professor deve analisar o potencial do aluno se certificando que sua turma já se apropriou dos conceitos que foram trabalhados, estando prontos para recapitular, utilizar e reforçar durante o jogo, e que há condições de realizar a tarefa, identificando as dificuldades e facilidades de sua turma. Caso contrário o jogo se transforma em uma mera distração ou acaba por instaurar no ambiente e nos alunos a sensação de frustração, pois sem os conhecimentos e habilidades exigidas pelo jogo que deveriam ter sido trabalhados antes de sua aplicação o aluno não avança e por se sentir incapaz acaba por desistir.

Rheta DeVries (1991) Afirma:

Tomando a perspectiva da criança, o professor pode avaliar o grau de interesse que cada jogo provavelmente terá para cada uma delas ou para cada grupo de crianças; se levará ou não ao desenvolvimento do raciocínio.

Para DeVries (1991) cabe então ao professor a missão de avaliar e saber o que é necessário desenvolver no grupo naquele momento, estabelecendo a

partir disso os objetivos, a metodologia e como se organizará a atividade, transformando o jogo em um aliado que o auxilia e ajuda o aluno a superar as dificuldades encontradas durante o processo de ensino, aprendendo de maneira mutua, espontânea e ativa, mas sempre direcionada.

Antunes (1937) alerta ainda para a importância da preparação do jogo, para que a atividade ocorra bem e tenha cunho pedagógico. Segundo o autor é importante que antes de aplicar o jogo, o ambiente esteja preparado, oferecendo condições para uma boa atividade e desenvolvimento, que os materiais necessários estejam a disposição e que o modo de jogar esteja bem estabelecido, antecipando quaisquer circunstâncias que possam ocorrer durante a partida, evitando que hajam mudanças durante as jogadas, passando assim a impressão de um jogo injusto ou sem determinação. Assim, descarta-se qualquer possibilidade da aplicação de um jogo que não tenha passado por um planejamento.

O jogo deve ser visto como uma das atividades pertencente de uma sequência bem trabalhada, que passa desde a sondagem sobre os saberes que os alunos já possuem sobre o tema, o primeiro contato com novo assunto até a explicação propriamente dita para que ao final, após o aluno assimilar o conteúdo, possa empregar seu novo conhecimento já fixado em uma atividade prática e dinâmica reforçando e consolidando a habilidade concebida.

CONCLUSÃO

Diante de todas essas reflexões, compreendemos que o uso dos jogos na educação não deve ser visto apenas como uma atividade divertida, mas como

uma ferramenta pedagógica valiosa, capaz de envolver o aluno e favorecer aprendizagens significativas. Quando bem planejados, os jogos aproximam o conteúdo da realidade dos estudantes, despertam o interesse, estimulam o raciocínio e fortalecem habilidades sociais essenciais, como o respeito, a cooperação e a capacidade de lidar com regras e desafios. No entanto, todo esse potencial só se concretiza quando o professor assume seu papel de mediador atento, analisando o momento da turma, estabelecendo objetivos claros e garantindo que a atividade tenha sentido dentro da sequência pedagógica. Assim, o jogo deixa de ser uma distração e se torna um recurso que ajuda o aluno a compreender, aplicar e consolidar o conhecimento, construindo sua aprendizagem de forma ativa, participativa e crítica.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das inteligências múltiplas**. 11. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC). “Programa Novo Mais Educação” s/d. Disponível em: < portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. >. Acesso em: 28/09/2018.
- FREIRE, MADALENA (apresent.). **Jogos em grupo: na educação infantil: implicações da Teoria de Piaget**. Prefácio Jean Piaget; Carrasqueira, Marina Célia Dias; Waldstein, Silva; Latorre, Antonio Carlos. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1991

INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS, DIVERSIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS HUMANIZADAS

CLAUDINEI DE SOUZA SANTOS

RESUMO

A inclusão escolar representa um dos principais desafios da educação contemporânea, principalmente diante da necessidade de garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem para todos os estudantes. Nesse contexto, a escola precisa desenvolver práticas pedagógicas capazes de respeitar as diferenças físicas, cognitivas, sociais, culturais e emocionais presentes na sociedade. O presente artigo apresenta reflexões sobre a importância da educação inclusiva na formação cidadã, destacando o papel do professor, das políticas públicas e da valorização da diversidade no fortalecimento de uma escola mais democrática e humanizada. Também são discutidos os principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino e a necessidade de construção de práticas pedagógicas mais acessíveis e acolhedoras. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica baseada em autores contemporâneos da área da educação inclusiva e análise da legislação vigente relacionada aos direitos educacionais.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Diversidade. Educação inclusiva. Direitos educacionais. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A educação possui papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. Mais do que transmitir conteúdos, a escola deve contribuir para o desenvolvimento humano, social e cultural dos estudantes, promovendo valores relacionados ao respeito, à convivência e à valorização das diferenças. Dentro desse contexto, a inclusão escolar passou

a ocupar lugar central nas discussões educacionais, principalmente pela necessidade de garantir que todos os estudantes tenham acesso ao ensino de maneira digna e igualitária, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou emocionais.

Durante muitos anos, alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem permaneceram excluídos dos espaços escolares ou tiveram participação limitada dentro das instituições de ensino. Segundo Mantoan (2023), a inclusão escolar exige mudanças profundas na estrutura da escola e nas práticas pedagógicas tradicionais, rompendo modelos excludentes historicamente presentes na sociedade. Dessa forma, a inclusão não deve ser compreendida apenas como presença física do estudante na sala de aula, mas como garantia de participação efetiva, aprendizagem significativa, acolhimento e respeito às individualidades.

Nos últimos anos, importantes avanços legislativos fortaleceram os direitos educacionais das pessoas com deficiência no Brasil. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Decreto nº 12.686/2025 reforçam a necessidade de construção de práticas educacionais inclusivas, assegurando acessibilidade, participação e igualdade de oportunidades no ambiente escolar.

Mesmo diante dos avanços legais, ainda existem desafios relacionados à formação docente, à estrutura física das escolas, aos recursos pedagógicos adaptados e à conscientização social sobre a importância da inclusão. Nesse sentido, o presente artigo busca discutir os principais desafios e possibilidades da inclusão escolar na educação contemporânea, refletindo sobre o papel da escola, do professor e das políticas públicas na construção de uma educação mais humana e democrática.

2 O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva pode ser compreendida como um processo que busca garantir acesso, participação, permanência e aprendizagem para todos os estudantes, respeitando diferenças e necessidades individuais. Segundo

Sassaki (2021), inclusão significa construir uma sociedade capaz de acolher todas as pessoas sem exigir que elas se adaptem aos padrões historicamente impostos pelas instituições sociais. Dessa forma, a escola precisa compreender que os estudantes possuem ritmos, capacidades, experiências e formas de aprendizagem diferentes, sendo necessário desenvolver práticas pedagógicas mais flexíveis e acessíveis.

A inclusão escolar não se limita apenas aos alunos com deficiência, mas envolve também questões sociais, culturais, econômicas, emocionais e étnicas presentes no cotidiano escolar. De acordo com Carvalho (2022), uma escola inclusiva é aquela que reconhece a diversidade humana como elemento enriquecedor do processo educativo. Isso significa que o ambiente escolar deve promover participação, acolhimento e igualdade de oportunidades para todos os estudantes, respeitando suas particularidades e potencialidades.

Além disso, a educação inclusiva exige mudanças nas metodologias de ensino e nos processos avaliativos. Estratégias padronizadas muitas vezes não conseguem atender às diferentes necessidades dos alunos, tornando necessária a utilização de metodologias diversificadas, recursos acessíveis e práticas pedagógicas mais humanizadas. Segundo Glat e Pletsch (2021), a inclusão escolar depende não apenas de adaptações estruturais, mas também da construção de uma cultura escolar baseada no respeito às diferenças e na valorização da convivência coletiva.

3 LEGISLAÇÃO VIGENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

A inclusão escolar possui respaldo em importantes legislações nacionais e internacionais que garantem o direito à educação para todos os cidadãos. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, assegurando igualdade de condições para acesso, permanência e aprendizagem no ambiente escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) também reforça que o atendimento educacional especializado deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo que os estudantes tenham acesso a uma educação mais inclusiva e democrática.

Outro importante avanço ocorreu com a criação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que fortaleceu direitos relacionados à acessibilidade, inclusão social, participação e igualdade de oportunidades. A legislação determina que os estudantes com deficiência tenham garantidos não apenas o acesso à escola, mas também condições adequadas de permanência, participação e desenvolvimento da aprendizagem em todos os níveis de ensino.

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta os sistemas de ensino sobre práticas pedagógicas inclusivas, atendimento educacional especializado e eliminação de barreiras que dificultam o processo de aprendizagem. Mais recentemente, o Decreto nº 12.686/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, reforçando o compromisso com a garantia de direitos educacionais para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018 e atualmente vigente, também destaca a valorização da diversidade, do respeito às diferenças e da construção de competências relacionadas à empatia, cidadania e convivência social. Entretanto, apesar dos avanços presentes na legislação, a realidade encontrada em muitas unidades escolares brasileiras ainda está distante do que é proposto pelos documentos oficiais.

Grande parte das escolas públicas enfrenta dificuldades relacionadas à escassez de investimentos na educação, fator que impacta diretamente a efetivação da inclusão escolar. Em muitas instituições, a estrutura física não atende adequadamente às necessidades dos estudantes com deficiência. Rampas inadequadas, ausência de elevadores, banheiros adaptados insuficientes, salas superlotadas e falta de recursos de acessibilidade ainda fazem parte da realidade de diversas escolas brasileiras.

Além das dificuldades estruturais, existe também uma carência significativa de investimento na parte humana e pedagógica. Muitas escolas não possuem profissionais especializados suficientes para atender a demanda existente,

como professores de apoio, intérpretes, cuidadores, psicólogos e equipes multidisciplinares. Em diversos casos, os professores acabam assumindo múltiplas funções sem o suporte necessário, enfrentando salas com grande número de alunos, excesso de demandas burocráticas e falta de formação continuada adequada para lidar com as diferentes necessidades educacionais presentes no cotidiano escolar.

Segundo Mantoan (2023), a inclusão escolar não depende apenas da matrícula do estudante na escola regular, mas da construção de condições reais para que ele participe efetivamente do processo educativo. Dessa forma, embora a legislação brasileira represente um importante avanço no reconhecimento dos direitos educacionais, ainda existe uma grande distância entre aquilo que está garantido nos documentos legais e a realidade vivenciada diariamente nas unidades escolares.

A efetivação da inclusão exige investimento contínuo em infraestrutura, formação docente, materiais pedagógicos acessíveis e valorização dos profissionais da educação. Sem esses investimentos, muitas escolas acabam enfrentando dificuldades para transformar o direito garantido pela legislação em uma prática verdadeiramente inclusiva e humanizada.

.

6 DIVERSIDADE, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO CIDADÃ

A diversidade faz parte da sociedade e também está presente dentro da escola. Cada estudante possui história, cultura, identidade, experiências e formas diferentes de compreender o mundo. Nesse sentido, a escola precisa valorizar essas diferenças como elementos enriquecedores do processo educativo. Segundo Nilma Lino Gomes (2019), reconhecer a diversidade significa compreender que as diferenças não devem gerar desigualdades.

Uma escola inclusiva deve promover respeito às diferenças culturais, sociais, religiosas, físicas e emocionais, fortalecendo relações mais humanas e democráticas. Quando os estudantes convivem em ambientes acolhedores e diversos, desenvolvem empatia, respeito mútuo e consciência social.

Além disso, a valorização da diversidade contribui para combater

preconceitos, discriminação e exclusão social. As práticas pedagógicas precisam contemplar diferentes formas de participação e aprendizagem, respeitando limites e potencialidades individuais. Projetos interdisciplinares, trabalhos colaborativos e metodologias participativas são estratégias importantes para fortalecimento da inclusão escolar.

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2020), a educação democrática deve reconhecer diferentes formas de conhecimento e experiências humanas, valorizando a pluralidade presente na sociedade. Dessa forma, a diversidade não deve ser vista como obstáculo, mas como possibilidade de crescimento coletivo e transformação social.

A inclusão escolar representa um importante compromisso social, humano e educacional na construção de uma sociedade mais democrática, justa e igualitária. Garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem para todos os estudantes exige muito mais do que apenas assegurar matrícula na rede regular de ensino. É necessário construir condições reais para que os alunos sejam acolhidos, respeitados e tenham oportunidades efetivas de desenvolvimento dentro do ambiente escolar.

Nos últimos anos, as legislações brasileiras avançaram significativamente no fortalecimento dos direitos relacionados à educação inclusiva e à acessibilidade escolar. A criação de políticas públicas, leis específicas e diretrizes educacionais demonstra a preocupação em promover uma educação mais democrática e voltada para o respeito à diversidade. Entretanto, mesmo diante desses avanços legais, a realidade encontrada em muitas escolas brasileiras ainda revela inúmeras dificuldades para que a inclusão aconteça de maneira efetiva.

Grande parte das unidades escolares enfrenta problemas relacionados à falta de investimento na educação, situação que impacta diretamente tanto a estrutura física quanto as condições humanas de trabalho. Muitas escolas não possuem acessibilidade adequada, recursos pedagógicos suficientes, tecnologias assistivas ou espaços preparados para atender estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais específicas. Além disso, a

superlotação das salas de aula, a escassez de profissionais especializados e a falta de equipes multidisciplinares dificultam o acompanhamento adequado dos alunos e sobrecarregam os profissionais da educação.

Outro aspecto importante está relacionado à valorização dos professores. Muitos educadores enfrentam diariamente o desafio de construir práticas inclusivas sem receber formação continuada adequada, apoio pedagógico ou condições estruturais suficientes para atender às diferentes demandas presentes no cotidiano escolar. Dessa forma, embora exista empenho por parte dos profissionais da educação, a ausência de investimentos contínuos acaba limitando a efetivação de práticas verdadeiramente inclusivas.

O professor possui papel fundamental nesse processo, atuando como mediador do conhecimento, incentivando participação, acolhimento e respeito às diferenças. No entanto, a inclusão escolar não pode ser responsabilidade exclusiva do docente. É necessário compromisso coletivo envolvendo poder público, gestores escolares, famílias e toda a comunidade escolar na construção de políticas educacionais mais eficientes e humanizadas.

Além disso, a valorização da diversidade contribui para fortalecer relações sociais mais respeitadas, solidárias e democráticas dentro da escola. Conviver com as diferenças possibilita o desenvolvimento da empatia, da cidadania e da consciência social, aspectos fundamentais para formação humana dos estudantes.

Portanto, investir em inclusão escolar significa investir em direitos humanos, qualidade da educação e transformação social. Somente por meio de investimentos reais na estrutura das escolas, na valorização dos profissionais da educação e no fortalecimento das políticas públicas será possível construir uma escola verdadeiramente inclusiva, capaz de garantir não apenas acesso, mas também permanência, participação e aprendizagem significativa para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS. *A cruel pedagogia do vírus*. São Paulo: Boitempo, 2020.

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988. BRASIL. *Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025*. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, 2025.
- BRASIL. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília, 2015.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2022.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. *Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática contemporânea*. Rio de Janeiro: EduERJ, 2021.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador*. Petrópolis: Vozes, 2019.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2021.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2023.
- NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola*. Lisboa: Educa, 2022.
- PLETSCH, Márcia Denise. *Educação especial e inclusão escolar: desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2021.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO LEITORA

ESTELITA MARIA DA CUNHA VOLPONI¹¹

RESUMO

A alfabetização e o letramento constituem processos fundamentais para a formação integral dos estudantes e para sua participação efetiva na sociedade. Embora frequentemente utilizados como sinônimos, esses conceitos apresentam características distintas e complementares. A alfabetização refere-se à aquisição do sistema de escrita alfabética, enquanto o letramento está relacionado à capacidade de utilizar a leitura e a escrita em diferentes práticas sociais. O presente artigo tem como objetivo discutir a importância da articulação entre alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, analisando os desafios enfrentados pelos educadores e as possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos estudantes. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica fundamentada em autores brasileiros que discutem a temática da linguagem, da aprendizagem e das práticas educativas. Os resultados evidenciam que a integração entre alfabetização e letramento favorece uma aprendizagem mais significativa, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; práticas pedagógicas; leitura; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da leitura e da escrita representa uma das etapas mais importantes da trajetória escolar dos estudantes. É por meio desses conhecimentos que os indivíduos ampliam suas possibilidades de comunicação, acesso à informação, participação social e exercício da cidadania.

Historicamente, os processos de alfabetização foram compreendidos como a simples aprendizagem do código escrito, concentrando-se na memorização de letras, sílabas e palavras. Entretanto, as transformações sociais e educacionais ocorridas nas últimas décadas evidenciaram a necessidade de ampliar essa compreensão, incorporando práticas que possibilitem aos estudantes utilizar a leitura e a escrita em situações reais do cotidiano.

¹¹ Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2006). Especialista em Psicopedagogia. Licenciada em Artes Visuais e Educação Especial. Professora concursada da Prefeitura do Município de São Paulo.

Nesse contexto, surge o conceito de letramento, que enfatiza a dimensão social da linguagem escrita. Segundo Soares (2018), não basta que o indivíduo saiba decodificar palavras; é necessário que seja capaz de compreender, interpretar e produzir textos em diferentes contextos sociais.

A articulação entre alfabetização e letramento tornou-se um dos principais desafios da educação brasileira, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os professores são chamados a desenvolver práticas pedagógicas que promovam simultaneamente a apropriação do sistema de escrita e a participação dos estudantes em situações significativas de leitura e produção textual.

Além disso, fatores como desigualdade social, dificuldades de aprendizagem, falta de acesso a materiais de leitura e impactos decorrentes das transformações tecnológicas influenciam diretamente o processo de alfabetização das crianças. Tais desafios exigem dos educadores uma postura reflexiva e a adoção de estratégias capazes de atender às diferentes necessidades dos estudantes.

Diante desse cenário, este artigo busca refletir sobre os conceitos de alfabetização e letramento, suas contribuições para a aprendizagem e as práticas pedagógicas que podem favorecer o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS E COMPLEMENTARIDADES

A alfabetização corresponde ao processo pelo qual o indivíduo se apropria do sistema de escrita alfabética, compreendendo as relações entre letras, sons, sílabas e palavras. Trata-se de uma etapa essencial para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Durante muitos anos, a alfabetização foi entendida como um processo predominantemente mecânico, baseado na repetição de exercícios e na memorização de conteúdos. Essa concepção limitava o ensino da língua escrita à aprendizagem do código linguístico, desconsiderando sua função social.

Com o avanço das pesquisas educacionais, surgiu o conceito de letramento, que amplia a compreensão sobre a aprendizagem da linguagem escrita. De acordo com Soares (2018), letramento refere-se ao estado ou condição de quem participa das práticas sociais de leitura e escrita, utilizando esses conhecimentos em diferentes situações do cotidiano.

Embora sejam conceitos distintos, alfabetização e letramento são processos indissociáveis. Uma criança pode aprender a decodificar palavras sem compreender seus significados ou sem conseguir utilizar a escrita em contextos reais. Da mesma forma, não é possível participar plenamente das práticas sociais de leitura e escrita sem dominar o sistema alfabético.

Nesse sentido, a escola deve promover situações que integrem essas duas dimensões. Enquanto aprende as correspondências entre letras e sons, a criança também precisa ter contato com livros, histórias, jornais, bilhetes, receitas, listas e outros gêneros textuais presentes na sociedade.

Essa abordagem contribui para tornar a aprendizagem mais significativa, pois permite que os estudantes compreendam a função da escrita e reconheçam sua importância para a comunicação e a construção do conhecimento.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS

A leitura desempenha papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das crianças. Por meio dela, os estudantes ampliam seu vocabulário, desenvolvem a imaginação, aprimoram a capacidade de interpretação e constroem novos conhecimentos.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é essencial que a leitura esteja presente de forma constante no cotidiano escolar. O contato frequente com diferentes gêneros textuais contribui para a formação de leitores competentes e autônomos.

A leitura literária, em especial, possui grande relevância para o desenvolvimento infantil. As histórias possibilitam que as crianças explorem diferentes universos culturais, desenvolvam a criatividade e reflitam sobre valores, sentimentos e experiências humanas.

Além das atividades realizadas em sala de aula, a participação da família exerce influência significativa na formação do hábito de leitura. Crianças que convivem com livros e observam adultos lendo tendem a desenvolver maior interesse pelas práticas leitoras.

Nesse contexto, cabe à escola criar ambientes alfabetizadores ricos em estímulos, oferecendo acesso a bibliotecas, rodas de leitura, contação de histórias e projetos literários que despertem o interesse dos estudantes pela leitura.

O PAPEL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

O professor alfabetizador exerce papel fundamental no processo de construção da leitura e da escrita. Sua atuação vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo a mediação do conhecimento, o incentivo à curiosidade e a criação de situações significativas de aprendizagem.

A alfabetização requer planejamento, observação constante e compreensão das diferentes etapas do desenvolvimento infantil. Cada criança apresenta ritmos e

formas próprias de aprender, tornando indispensável a adoção de estratégias diversificadas que respeitem as particularidades dos estudantes.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a criança elabora hipóteses sobre a escrita antes mesmo de ingressar na escola. Dessa forma, o professor deve reconhecer e valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, utilizando-os como ponto de partida para a construção de novas aprendizagens.

A mediação pedagógica torna-se ainda mais relevante quando o educador promove situações de leitura e escrita com finalidades reais. Produzir bilhetes, listas, convites, histórias e pequenos textos permite que os estudantes compreendam a função social da linguagem escrita e desenvolvam maior interesse pelo processo de alfabetização.

Outro aspecto importante refere-se à avaliação contínua. O acompanhamento sistemático das aprendizagens possibilita identificar dificuldades, planejar intervenções e adequar as práticas pedagógicas às necessidades dos alunos.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

As práticas pedagógicas voltadas à alfabetização e ao letramento devem favorecer a participação ativa dos estudantes e proporcionar experiências diversificadas com a leitura e a escrita. Nesse sentido, torna-se fundamental superar metodologias centradas exclusivamente na memorização e na repetição mecânica de exercícios.

A utilização de projetos didáticos constitui uma importante estratégia para integrar alfabetização e letramento. Por meio deles, os alunos participam de atividades contextualizadas que envolvem leitura, pesquisa, produção textual e comunicação de resultados.

As sequências didáticas também contribuem significativamente para a aprendizagem, pois organizam atividades de forma progressiva e articulada, permitindo que os estudantes desenvolvam diferentes habilidades relacionadas à linguagem escrita.

A leitura diária realizada pelo professor representa outra prática de grande relevância. Ao ouvir histórias, poemas, notícias e outros textos, as crianças ampliam seu repertório cultural, desenvolvem a compreensão oral e fortalecem o interesse pela leitura.

A produção textual coletiva é igualmente importante, pois possibilita que os alunos observem o funcionamento da escrita e participem da construção de textos significativos. Durante esse processo, o professor atua como mediador, estimulando reflexões sobre linguagem, organização textual e adequação comunicativa.

As brincadeiras e atividades lúdicas também desempenham papel relevante na alfabetização. Jogos com letras, palavras, rimas e desafios linguísticos favorecem a aprendizagem de maneira prazerosa, especialmente nos primeiros anos da escolarização.

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Apesar dos avanços observados nas últimas décadas, a alfabetização ainda representa um dos principais desafios da educação brasileira. Diversos fatores influenciam o desempenho dos estudantes e podem dificultar o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras.

As desigualdades sociais constituem um dos obstáculos mais significativos. Muitas crianças ingressam na escola sem acesso prévio a livros, materiais de leitura ou experiências que favoreçam o contato com a linguagem escrita. Essa realidade evidencia a importância da escola como espaço de democratização do conhecimento.

Outro desafio refere-se às dificuldades de aprendizagem apresentadas por alguns estudantes. Questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social podem interferir no processo de alfabetização, exigindo intervenções pedagógicas específicas e acompanhamento adequado.

A formação docente também merece destaque. Embora existam avanços na preparação dos professores, ainda são necessários investimentos em programas de formação continuada que abordem metodologias de alfabetização, avaliação da aprendizagem e práticas de letramento.

Além disso, as transformações tecnológicas têm provocado mudanças significativas nas formas de leitura e escrita. O acesso crescente às mídias digitais exige que a escola amplie suas práticas pedagógicas, incorporando novos suportes textuais e desenvolvendo competências relacionadas ao uso crítico das tecnologias.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E FORMAÇÃO LEITORA

As tecnologias digitais ocupam espaço cada vez mais presente na vida das crianças e dos jovens, influenciando suas formas de comunicação, aprendizagem e acesso à informação. Nesse contexto, a escola precisa reconhecer as potencialidades desses recursos para a promoção da alfabetização e do letramento.

Ferramentas digitais podem ampliar as oportunidades de aprendizagem, oferecendo diferentes formas de interação com textos, imagens, vídeos e recursos multimodais. Aplicativos educativos, bibliotecas virtuais, plataformas de

leitura e jogos pedagógicos constituem exemplos de recursos que podem enriquecer o trabalho docente.

Entretanto, a utilização das tecnologias deve ocorrer de forma planejada e intencional. Não basta disponibilizar equipamentos; é necessário desenvolver propostas pedagógicas que estimulem a reflexão, a interpretação e a produção de conhecimentos.

A formação leitora no século XXI envolve não apenas a compreensão de textos impressos, mas também a capacidade de interpretar informações presentes em ambientes digitais. Dessa forma, a alfabetização contemporânea deve considerar as múltiplas linguagens que caracterizam a sociedade atual.

O desenvolvimento do letramento digital contribui para a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de utilizar as tecnologias de maneira ética e responsável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização e o letramento constituem processos essenciais para o desenvolvimento humano e para a participação ativa dos indivíduos na sociedade. Embora apresentem características distintas, ambos se complementam e devem ser trabalhados de forma integrada no contexto escolar.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a aprendizagem da leitura e da escrita ultrapassa a simples apropriação do sistema alfabético, envolvendo também a participação dos estudantes em práticas sociais significativas de linguagem.

A atuação do professor alfabetizador revela-se fundamental para a construção de experiências educativas que promovam o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras. Por meio de práticas pedagógicas diversificadas, contextualizadas e inclusivas, torna-se possível favorecer aprendizagens mais significativas.

Os desafios ainda existentes na educação brasileira demonstram a necessidade de investimentos contínuos em formação docente, infraestrutura escolar, acesso à leitura e desenvolvimento de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da alfabetização.

Conclui-se que alfabetizar letrando representa um compromisso com a formação integral dos estudantes, contribuindo para a construção de cidadãos críticos, autônomos e capazes de atuar de forma consciente na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Angela B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CARACTERÍSTICAS DA POESIA CONCRETA EM TEXTOS DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO

FERNANDA DE CÁSSIA DA SILVA

RESUMO

A Poesia Concreta tem como objetivo interessante o Projeto Verbo vocovisual, onde verbal, sonoro e visual se igualam. O poema não é apenas linguagem verbal, mas também linguagens não verbais, o que aproximou muito os poetas do concretismo das artes plásticas e da música. A Poesia Concreta influenciou artistas como Caetano Veloso em fase Tropicália, Arnaldo Antunes entre outros artistas. Décio, Haroldo e Augusto indicaram como precursores da Poesia Concreta Stéphane Mallarmé, Ezra Pound, James Joyce, e no Brasil João Cabral de Melo Neto e Oswald de Andrade.

Palavras-chave: Literatura Brasileira (séc. XX); Poesia Concreta; Concretismo (Ideologia).

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo mostrar um estudo teórico sobre a Poesia Concreta no Brasil, suas origens, seus principais autores e, principalmente, suas características formais e estruturais.

Análise de alguns poemas de João Cabral de Melo Neto e de algumas músicas e poemas de Caetano Veloso, com o objetivo de compará-los, mostrando suas diferenças e semelhanças.

Ambos fizeram parte do grupo de autores que usaram recursos da Poesia Concreta e aqui, tentarei explicar como cada um trabalhou e quais recursos usaram, além da influência que tiveram um sobre o outro.

Neste primeiro momento, apresentarei um breve estudo da poesia

concreta, uma espécie de resumo do que vamos encontrar pela frente.

Não há como falar de poesia concreta sem falar em Décio Pignatari, Haroldo e Augusto de Campos, os poetas e teóricos da Poesia Concreta.

Um dos objetivos interessantes da Poesia Concreta é o Projeto Verbo vocovisual, onde verbal, sonoro e visual se igualam. O poema não é apenas linguagem verbal, mas também linguagens não verbais, o que aproximou muito os poetas do concretismo das artes plásticas e da música.

A Poesia Concreta nasceu nos anos 50 com o Grupo Noigandres formado por Décio Pignatari e os irmãos Campos, Augusto e Haroldo. Foi lançada oficialmente em 1956 na Exposição Nacional de Arte Concreta. Alguns poetas aderiram ao movimento, como José Lino Grünewald, Ronaldo Azeredo e Ferreira Gullar. A Poesia Concreta influenciou artistas como Lenora de Barros, Caetano Veloso em fase Tropicália, Arnaldo Antunes entre outros artistas. Influenciou também publicidade e artes plásticas.

Décio, Haroldo e Augusto indicaram como precursores da Poesia Concreta Sthéphane Mallármé, Ezra Pound, James Joyce, e no Brasil João Cabral de Melo Neto e Oswald de Andrade.

A poesia concreta é produto de uma evolução crítica de formas dando por encerrado o ciclo histórico do verso, ela começa por tomar conhecimento do espaço gráfico como agente-estrutura daí a importância da ideia de ideograma.

Ideograma é o apelo à comunicação não verbal. O poema concreto comunica a sua própria estrutura: estrutura-conteúdo. Ele é um objeto, não um intérprete de objetos exteriores ou sensações subjetivas. O poema concreto, usando o sistema fonético e uma sintaxe analógica, cria uma área linguística específica – “verbivocovisual” – que participa das vantagens da comunicação não verbal, sem se desfazer das virtualidades da palavra. Com o poema concreto ocorre o fenômeno da metacomunicação; coincidência e simultaneidade da comunicação verbal e não-verbal, ou seja, trata-se de uma comunicação de formas, de uma estrutura-conteúdo, não da usual comunicação de mensagens.

A poesia concreta tem tendência à substantivação e à verificação. Ela é

uma responsabilidade integral perante a linguagem, um realismo total contra a poesia de expressão e subjetiva. Ela tenta criar problemas exatos e resolvê-los em termos de linguagem sensível.

O poeta concreto não volta a face às palavras, não lhes lança olhares oblíquos: vai direto ao seu centro, para viver e vivificar sua facticidade. O poeta concreto vê a palavra em si mesma – campo magnético de possibilidades – como um objeto dinâmico, uma célula viva, um organismo completo, com propriedades psico-físico-químicas, tacto antenas circulação coração: viva. (...) A poesia concreta opõe um novo sentido de estrutura, capaz de, no momento histórico, captar, sem desgaste ou regressão, o cerne da experiência humana poetizável. (Augusto de Campos).

POESIA CONCRETA

Neste capítulo, apresentarei um breve estudo do Concretismo e suas afinidades com a música popular brasileira, relatando fatos e relações importantes. Exploraremos aqui nosso embasamento teórico, expondo o mesmo no decorrer do capítulo.

Concretismo: Breves Considerações: Há 50 anos, ocorreu a 1ª Exposição Nacional de Arte Concreta em São Paulo, da qual participaram artistas plásticos de vanguarda e poetas. De acordo com a Revista Discutindo Literatura da Editora Escala Educacional, edição 10, em 1951, a 1ª Bienal Internacional de São Paulo recebeu alguns construtivistas suíços. Sob influência deles, artistas plásticos brasileiros formaram o Grupo Ruptura em São Paulo. Ainda de acordo com a mesma Revista, eles começaram a praticar uma arte desvinculada do “velho”, que combatia “todas as variedades e hibridações do naturalismo”, levantando a bandeira de “todas as experiências que tendem à renovação dos valores essenciais da arte visual (espaço-tempo, movimento e matéria)”.

De acordo com uma citação de Iumma Maria Simon e Vinícius Dantas, em Poesia Concreta, retirado do livro Tempos da Literatura Brasileira, de Benjamin Abdala Junior e Samira Youssef Campdelli, 2ª edição, 1986, páginas 254, podemos entender que “ a poesia concreta sempre esteve próxima das

artes plásticas e visuais e dialogou intensamente com os pintores concretos nos anos 50. O poema-coisa explorava as potencialidades gráficas da palavra e mergulhava num nível de significação que a poesia tradicional não considerava. Portanto, nada mais natural que, um dia, a viagem visual prosseguisse para a não verbal e a poesia concreta passasse a incorporar a fotografia, a colagem, o desenho e os grafismos de toda ordem”.

Voltando à Revista Discutindo Literatura da Editora Escala Educacional, edição 10, o grupo paulista tinha entre seus membros Waldemar Cordeiro, Geraldo de Barros, Anatol Wladyslaw, Lothar Charoux, Kazmer Féjer, Luiz Sacilotto, e Leopoldo Haar. Diziam-se integrantes do “movimento concreto”, fazendo uso da composição geométrica, da sobriedade das formas, da repetição de estruturas modulares, opondo-se à abstração livre e gestual. Algo parecido era cultivado no Rio de Janeiro por Alfredo Volpi, Milton Dacosta, Almir Mavignier, Abraam Palatnik e Ivan Serpa.

A ideia da 1ª Exposição Nacional de Arte Concreta de São Paulo foi do pintor Waldemar Cordeiro (1925-1973). O Museu de Arte Moderna havia convidado os artistas plásticos do Ruptura para expor em setembro, e os do Frente no mês seguinte. Cordeiro, porém, achava que, se os dois grupos fizessem um evento conjunto, o acontecimento seria mais expressivo; além disso, o artista convidou autores que revolucionariam a concepção de poesia. De São Paulo, Décio Pignatari e os irmãos Haroldo e Augusto de Campos; do Rio de Janeiro, Ferreira Gullar, Ronaldo Azeredo e Wladimir Dias-Pino, de acordo com a Revista Discutindo Literatura da Editora Escala Educacional, edição 10.

Segundo Gilberto Mendonça Teles, em *Vanguarda Europeia e Modernismo Brasileiro*, 6ª edição, 1982, página 399, a Exposição Nacional de Arte Concreta foi também uma síntese das vanguardas pessoais do modernismo, apenas exagerando ou exacerbando o ritmo evolutivo. A poesia concreta foi o gatilho do escândalo provocado pela exposição de 1956, que no ano seguinte seguiria para o Rio de Janeiro. Os críticos dessa época não se decidiam se os concretistas eram ineptos ou excessivamente eruditos.

Retomando a reportagem da Revista Discutindo Leitura, da Editora Escala Educacional, edição 10, em 1959, ocorreu a cisão entre os grupos de São

Paulo e Rio. Em março do mesmo ano, o Jornal do Brasil publicou o Manifesto Neoconcreto, assinado por Amílcar de Castro, Ferreira Gullar, Franz Weissmaner, Lygia Clark, Lygia Pape, Reinaldo Jardim e Theon Spamidis. Nele, esses artistas tomavam posição “particularmente em face da arte concreta levada a uma perigosa exacerbação racionalista”, segundo a mesma revista.

De acordo com o Manifesto Neoconcreto, encontrado no livro Vanguarda Européia e Modernismo Brasileiro, de Gilberto Mendonça Teles, 6ª edição, 1982, páginas 406 até 411, a expressão *neoconcreto* marca uma tomada de posição em face da arte não figurativa e particularmente em face da arte concreta levada a uma perigosa exacerbação racionalista. O *neoconcreto* nascido de uma necessidade de exprimir, dentro da linguagem estrutural da nova plástica, a complexa realidade do homem moderno, nega a validade das atitudes cientificistas e positivistas em arte e repõe o problema da expressão, incorporando as novas dimensões verbais criadas pela arte não-figurativa construtiva.

Ao contrário do concretismo racionalista, que toma a palavra como objeto e a transforma em mero sinal ótico, a poesia neoconcreta devolve-se à sua condição de verbo, isto é, de modo humano de representação do real. Na poesia neoconcreta, a linguagem não escorre dura.

Além disso, os participantes desta 1ª Exposição Neoconcreta não constituem um grupo, ligados por princípios dogmáticos, mas sim por afinidades em pesquisas. Novamente, segundo a Revista Discutindo Leitura, da Editora Escala Educacional, edição 10, o ano de 1949 foi essencial para a Literatura brasileira com os irmãos Haroldo e Augusto de Campos e Décio Pignatari. A eles foi apresentado um dos principais articuladores da Semana de 22: Oswald de Andrade.

Ainda neste ano, o trio começou a colaborar com a Revista Brasileira de Poesia e, mais tarde, criaram o Clube de Poesia. Décio Pignatari e os irmãos Campos tinham, respectivamente, 22, 20 e 18 anos e uma cultura muito rica. Haroldo estreou com *O Auto do Possesso*, Décio, no ano seguinte, com *O Carrossel* e Augusto em 1951, com *O Rei Menos o Reino*.

Em função do conservadorismo do Clube, Pignatari e os irmãos Campos logo romperam com ele e lançaram, em 1952, a revista *Noigandres*. A palavra-título da publicação foi tirada da 20ª parte dos *Cantos*, de

Ezra Pound, e durante algum tempo o sentido do termo foi obscuro. Mais tarde, Augusto de Campos conta em nota do livro *Verso Reverso Controverso*, que o crítico alemão Hugh Kenner descobriu o sentido da palavra: seria algo como “antídoto do tédio”, segundo a Revista *Discutindo Leitura*, da Revista Escala Educacional, edição 10.

De acordo com Benjamin Abdala Junior e Samira Youssef Campdelli, em *Tempos da Literatura Brasileira*, 2ª edição, 1986, páginas 252 e 253, o Concretismo apareceu nas antologias Noigandres. Consistindo num antologismo total em relação aos recursos poéticos tradicionais, e questionando o que seja a própria poesia, o Concretismo rompe qualquer tipo de discurso e desintegra a palavra.

Os poetas concretos, tal qual já fazia João Cabral de Melo Neto, pregavam o fim da poesia intimista, o desaparecimento do eu lírico, e propunham uma concepção poética baseada na geometrização e visualização da linguagem. Retomando a Revista *Discutindo Leitura*, da Revista Escala Educacional, edição 10, os concretistas tomaram emprestado o termo “Verbivocovisual” cunhado pelo irlandês James Joyce para incorporá-lo a sua cadência poética. Foi assim que a poesia concreta não apenas transformou a cena literária brasileira, mas também conseguiu aquilo que Oswald de Andrade ambicionara: tornou-se um “produto de exportação”, encontrando adeptos até na Alemanha do pós-guerra, segundo a Revista *Discutindo Literatura*, da Editora Escala Educacional, edição 10.

Antidiscursiva, a poesia concreta acabou com o verso e a estrofe. A disposição das letras e palavras passou a explodir em liberdade no espaço em branco do papel, que se torna parte integrante de sua composição. Ela rompe com a tradição de se visualizar e ler o texto da esquerda para direita, de cima para baixo. Dessa forma, o poema ganha uma pluralidade de possibilidades interpretativas, não apenas no significado dos vocábulos (“verbi”), mas também em seus aspectos materiais: sonoridade (“voco”) e arranjos gráficos (“visual”), que incluem cores, tamanho e tipo de fontes, construções visuais, de modo a fazer comungar Literatura, Música e Artes Plásticas. Trata-se de uma poesia sinestésica, isto é, que funde várias impressões sensoriais. O Plano Piloto para a Poesia Concreta, assinado pelos três em 1958 e publicado no número 4 da Noigandres, ganhou um post-scriptum três anos depois, em resposta àqueles que acusavam os concretos de falta de engajamento e de espírito revolucionário. Pode-se exemplificar com uma citação do poeta russo Vladimir Maiakóvski

(1892-1930), retirada da Revista *Discutindo Literatura*, Editora Escala Educacional, edição 10: “Sem forma revolucionária não há arte revolucionária”.

O seguinte manifesto foi retirado do livro *Vanguarda Européia e Modernismo Brasileiro*, de Gilberto Mendonça Teles, 6º edição, 1982, páginas 403 até 405:

O MANIFESTO CONCRETISTA

PLANO-PILOTO PARA POESIA CONCRETA

poesia concreta: produto de uma evolução crítica de formas. dando por encerrado o ciclo histórico do verso (unidade rítmico-formal), a poesia concreta começa por tomar conhecimento do espaço gráfico como agente estrutural. espaço qualificado: estrutura espaço-temporal, em vez de desenvolvimento meramente temporístico-temporal, em vez de desenvolvimento meramente temporístico-linear.

Ainda no Plano Piloto, os poetas indicam como precursores da poesia concreta autores pontuais. Do Brasil, duas são as referências feitas por Décio, Haroldo e Augusto: Oswald de Andrade, “em seus comprimidos minutos de poesia”; e João Cabral de Melo Neto, por sua “linguagem direta, economia e arquitetura funcional do verso”, de acordo com a Revista *Discutindo Literatura*, da Editora Escala Educacional, edição 10. No livro *Ideias Fixas* de João Cabral de Melo Neto, de Félix de Athayde, 2º impressão, 1998, página 21, encontramos uma citação de João Cabral de Melo Neto, dada em entrevista a José Correia Tavares, *Letras e Artes*, Lisboa, 8 de Junho de 1966, na qual João Cabral diz “não sou um concretista. O Concretismo surgiu a partir de minha poesia.

“O Concretismo deu ao Brasil uma extraordinária consciência de crítica”. Ainda segundo Félix de Athayde, página 22, João Cabral comenta que “duas coisas são essenciais no Concretismo: em primeiro lugar, os concretistas não foram improvisadores, foram pessoas que chegaram com uma cultura extraordinária; em segunda lugar, a atitude concretista não é uma atitude romântica, de inspiração, de lirismo”.

Em 1965, Décio e os irmãos Campos lançaram o livro *Teoria da Poesia Concreta*, reunindo poemas e textos teóricos já publicados sobre o movimento.

Nela, Haroldo de Campos, em sua “Introdução à 1ª Edição”, com um

distanciamento histórico de dez anos, fez o seguinte balanço:

O movimento de poesia concreta alterou profundamente o contexto da poesia brasileira. Pôs idéias e autores em circulação. Procedeu às revisões do nosso passado literário. Colocou problemas e propôs opções. (Haroldo de Campos – Teoria da Poesia Concreta, 1965 – trecho retirado da Revista Discutindo Literatura, Escala Educacional, edição 10).

ANÁLISE DE ACRILÍRICO

Após a aventura coletiva na fase "pós-tropicalista", Caetano Veloso continua a se interessar pela potencialidade estética do jogo verbal baseado em efeitos fônico-semânticos e combinatórios, segundo a Revista USP nº4. No poema falado "Acrilírico", Haroldo de Campos percebe a presença do exímio experimentador lingüístico James Joyce, de quem Caetano conhecera trechos de *Finnegan's wake* na tradução dos irmãos Campos.

ACRILÍRICO (texto de Caetano Veloso) disco Philips R765 086L, 1969 Olhar colírico Lírios plásticos do campo e do contracampo Telástico cinemascope Teu sorriso tudo isso Tudo ido e lido e lindo e vindo do Vivido na minha adolescência Idade de pedra e paz Teu sorriso quieto no meu canto ainda canto o ido o tido o dito o dado o consumido o consumado Ato do amor morto motor da saudade diluído na grandiciedade idade de pedra Ainda canto quieto o que conheço Quero o que não mereço: o começo quero canto de vinda divindade do duro totem futuro total tal qual quero canto Por enquanto apenas mino o campo verde Acre e lírico sorvete Acrílico Santo Amar(g)o da PURIFICAÇÃO.

(texto segundo disposição da equipe de trabalho do artigo "Estudo fonoestilístico do poema 'Acrilírico'" SIGNUM 3/1977, Universidade Regional do Nordeste)

Este poema falado aproxima-se mais da idéia de verso tradicional, por não apresentar palavras soltas, nem formas geométricas. Seus laços sintáticos, juntamente com seus substantivos e verbos formam frases maiores, que não se fragmentam como antes tínhamos visto. A linguagem aqui não é mais sintética e não visa uma comunicação mais rápida, pois o poema deixou de ser um objeto

visual, que usa o espaço gráfico como agente estrutural. Tais afirmações nos fazem perguntar: "Então, por que *Acrílico* se trata de um poema concreto?".

Isto pode ser facilmente respondido ao se observar atentamente sua produção de sons sem sentido e sua linguagem não discursiva amontoada.

Telástico cinemascopo (...). Tudo ido e lido e lindo e vindo do (...)
ainda canto o ido o tido o dito.

Nos versos acima, notei a presença de diversas palavras que produzem sons sem sentido, que não formam uma idéia explícita, apenas provocam sonoridade ao poema. Aí encontramos a musicalidade presente em todos os poemas e canções analisados.

(...) Lírios plásticos do campo e do contracampo Telástico
cinemascopo (...) Vivido na minha adolescida de Idade de pedra
e paz (...) Ato do amor morto motor da saudade diluído na
grandicidade idade de pedra (...) divindade do duro totem futuro
total (...) Acre e lírico sorvete

Já nestes versos, encontramos palavras que são praticamente "jogadas" no poema, como "plásticos, morto, motor, totem, sorvete". Notamos, então, uma linguagem diferente de *Batmacumba* e *Júlia/Moreno*. É uma linguagem que, apesar de conter laços sintáticos, não possui uma ideia semântica explícita. As frases são maiores do que as que antes tínhamos visto, porém não são inteiramente completas quanto ao seu contexto.

O poema ainda faz uso de algumas palavras pouco conhecidas, como, por exemplo, "totem", que se refere a qualquer objeto cultuado como um deus; ou "cinemascopo" que foi um formato de filme usado de 1953 à 1967.

Há também, palavras inventadas, o que nos lembra o neologismo usado em *Batmacumba*. São elas: "contracampo, telástico, adolescidade e grandicidade", as quais demonstram bem um eficaz procedimento de fusão vocabular e

semântica. Encontramos o mesmo fator presente no título. A junção de acre, lírico e acrílico formou uma palavra nova "acrilírico".

Com este contexto, também podemos lembrar-nos da formação de palavras a partir de prefixos e sufixos. É o caso de "contracampo".

O poema entende-se por si mesmo, apresentando carga semântica forte sobre o período da adolescência. Entendemos desta forma, que os três poemas/canções que analisamos usam material semelhante, com algumas diferenças quanto à forma. Porém todas criam uma área da linguística específica, que é a *verbovocovisual*. Trata-se da junção da palavra, do som e da forma.

ANÁLISE DE POESIAS DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO

ANÁLISE DE FÁBULA DE UM ARQUITETO

Esta obra de João Cabral de Melo Neto é uma das maiores criações da cultura brasileira do século 20. Trata-se de uma poesia cerebral e não emotiva. O poeta recorre a uma construção elaborada da linguagem para criar uma atmosfera poética.

1. A arquitetura como construir portas de abrir; ou como construir o aberto; construir, não como ilhar e prender, nem construir como fechar secretos; construir portas abertas, em portas; casas exclusivamente portas e teto. O arquiteto: o que abre para o homem (tudo se sanearia desde casas abertas) portas por-onde, jamais portas-contra; por onde, livres: ar luz razão certa.

2.

Até que, tantos livres o amedrontando, renegou dar a viver no claro e aberto. Onde vãos de abrir, ele foi amurando opacos de fechar; onde vidro, concreto; até refechar o homem: na capela útero, com confortos de matriz, outra vez feto.

(Melo Neto, J. C. 1994. Obra completa: volume único. RJ, Nova Aguilar. Poema originalmente publicado em 1966)

Esta poesia é um ótimo exemplo da "arquitetura funcional" presente nos versos de João Cabral.

Concordante com a sociedade industrial, a poesia apresenta uma explicação da função de um arquiteto, dando exemplos de como construir portas.

O autor usa palavras inventadas e compostas, como "portas por onde" e "portas contra", o que nos faz lembrar dos neologismos presentes na Poesia Concreta.

A repetição de algumas partículas também ocorre neste caso e causa certa sonoridade à poesia, como em:

Opacos de **fechar**; onde vidro, **concreto**;
até **refechar** o homem: na capela **útero**,
com confortos de matriz, outra vez **feto**.

Além disso, encontramos algumas palavras soltas nos versos da poesia: "por onde, livres: ar luz razão certa".

Existe aí a quebra de alguns elementos sintáticos, que apesar de escritos em versos tradicionais, dão início a uma nova forma de escrita, valorizando a arquitetura funcional sem abdicar a virtualidade da palavra.

Fábula de um Arquiteto entende-se por si mesma e representa um realismo total do conceito de arquitetura, relacionando-o com o fazer poético, já que para o autor, fazer poesia era como construir uma porta por onde se passe alguma coisa.

Desta forma, a poesia de João Cabral de Melo Neto era vista com muito espanto pela geração conservadora de 1945, já que ele fazia arte através do difícil trabalho com a palavra, chegando a ser visto como a ovelha negra do movimento.

A poesia concreta surgiu então como uma reação contra a lírica discursiva e frequentemente retórica da geração de 45 bem como à degradação populista da esquerda.

Com o Concretismo, os aspectos formais da Poesia de João Cabral seriam retomados com mais rigor estruturalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os poetas de 1945 eram conservadores e faziam uso disto em suas criações, porém João Cabral, apesar de pertencer a esta época, era visto como a ovelha negra do movimento.

Este se diferenciava dos outros por diversos aspectos, já que sua poesia ia além dos ideais conservadores da geração. Porém o principal fator que o diferenciava dos demais era sua maneira de escrever sobre o próprio fazer poético.

João Cabral usava elementos da realidade para explicar como se fazer uma poesia. Sua arte era comparada com elementos da arquitetura, como a construções de portas.

Sua poesia era vista com uma "porta por onde" e não uma "porta contra", já que por esta deveria se passar uma mensagem.

Para construir essa explicação de poesia, João Cabral muitas vezes usava palavras inventadas a partir de outras palavras da Língua Portuguesa, um aspecto inovador para a época conservadora em seus aspectos formais.

A repetição de morfemas, partículas ou palavras em suas poesias causava certa sonoridade a seu modo de escrever e o uso de palavras soltas causava a quebra de elementos sintáticos no verso.

Apesar disto, grande era a virtualidade de cada palavra em sua poesia, fazendo com que ela fosse entendida por si só.

O realismo total visto em suas comparações produzia um melhor entendimento de como se fazer poesia, de modo a usar elementos até mesmo imaginários para se explicar a arte da escrita.

Assim, ao perceberem estes aspectos da poesia de João Cabral, os jovens poetas concretos veem o poeta como sendo diferente da geração conservadora.

Como são contra a poesia subjetiva, identificam-se muito com a forma de escrever de João Cabral, a qual se tornou uma inspiração para a criação da Poesia Concreta.

O próprio Décio Pignatari e os irmãos Haroldo e Augusto de Campos fazem referência a “linguagem direta, economia e arquitetura funcional do verso de João Cabral de Melo Neto”.

Assim, o poeta estudado é visto como precursor do movimento e seus elementos formais são retomados mais tarde, com mais rigor.

A Poesia Concreta usa elementos que não só se assimilam aos do poeta, como também alguns que se inspiram neles, como o neologismo, a repetição de morfemas, o uso de palavras soltas, a eliminação de laços sintáticos e a sonoridade.

Porém a grande inovação deste momento está na forma estrutural. Após o surgimento do Movimento Tropicalista, novos nomes envolvidos são de destaque, como o de Caetano Veloso. Este, por sua vez, cria diversas canções e textos inspirados nas inovações da época, e por consequência, nas poesias de João Cabral.

Ambos tinham, em comum, a criação de poesias através do uso de repetições de palavras, musicalidade ou sonoridade, virtualidade da palavra, realismo total, quebra de laços sintáticos e linguagem direta e econômica.

Porém, Caetano, por viver em uma época mais avançada, usou novos recursos como a estrutura formal concreta. Desta forma, os dois autores fizeram uso dos elementos da Poesia Concreta em diferentes situações, porém com a mesma intensidade artística do Concretismo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **EDUCAÇÃO LÚDICA: técnicas e jogos pedagógicos** São Paulo Loyola, 1995.

ANTUNES, Celso. **O Jogo e a Educação Infantil**. 2º Ed. Petrópolis-RJ: Coleção de sala de aula, vol 15, vozes. 2004.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. 1990. Educação e Pesquisa, São Paulo. (ORG). **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: autêntica, 1999.

CAMPOS, Augusto de; CAMPOS, de Haroldo; **PIGNATARI, Décio. Mallarmé**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

CAMPOS, Haroldo de. **Comunicação na poesia de vanguarda**. In: _____. A arte no horizonte do provável. São Paulo: Perspectiva, 1977.

NETO, João Cabral de. Morte e vida severina e outros poemas. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2007. _____. **A educação pela pedra e outros poemas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2008. _____. Os melhores poemas. Sel. de Antonio Carlos Secchin. São Paulo: Global, 1985.

VELOSO, Caetano. O Índio. In: VELOSO, Caetano. Bicho. [S.l.]: Polygram, 1977. 1 **Cd Rom, faixa 5 (02:54 min). Remasterizado do original**, Universal Music, 2002.

A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA DE FREIRE PARA A FORMAÇÃO DO DOCENTE: AGENTE QUE ENSINA E APRENDE

CLAUDIA CORDEIRO GONÇALVES¹²

RESUMO

Esta pesquisa aborda a importância da formação docente sob a ótica da Pedagogia de Paulo Freire, destacando o papel do professor como um agente transformador, ético e reflexivo que ensina e aprende junto aos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Paulo Freire; prática pedagógica; autonomia.

INTRODUÇÃO

Os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação contínua do papel da escola e dos professores. Entretanto, por mais que a instituição escolar seja afetada em suas funções, em sua estrutura organizacional, em seus conteúdos e métodos, ela se mantém como espaço primordial e necessário à democratização da sociedade. Por isso, o tema da formação da identidade de professores assume no Brasil contemporâneo uma importância crucial. Não há reforma educacional efetiva, tampouco proposta pedagógica consistente sem a valorização e a participação

¹² Graduação em Pedagogia pela Faculdade Pontifícia Universidade Católica - SP ; Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Professor Francisco da Silveira Bueno.

ativa dos professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e os resultados da aprendizagem escolar.

Diante desse cenário de complexidade, a formação docente deixa de ser vista como um processo meramente técnico ou de transmissão de conteúdos programáticos preestabelecidos. Ela passa a exigir uma reflexão profunda sobre a práxis educativa, na qual o professor assume a condição de um sujeito histórico, político e cultural. A pedagogia progressista, em especial o legado teórico-metodológico de Paulo Freire, oferece subsídios indispensáveis para que o educador compreenda a sua prática não como um ato neutro, mas como um compromisso ético e político com a transformação social e com a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A PEDAGOGIA FREIREANA E O DESAFIO DA FORMAÇÃO DOCENTE

O sucesso na educação é uma via de mão dupla que não depende exclusivamente da atuação do professor, mas também do engajamento do aluno, que é o principal interessado no seu próprio crescimento intelectual e humano. Como aponta Moran (2007, p. 32), “aprender depende também do aluno, de que ele esteja pronto, maduro, para incorporar a real significação que a informação tem para ele, para incorporá-la vivencialmente, emocionalmente”.

Além disso, todo esse processo requer um comprometimento mútuo entre professores, estudantes e instituições de ensino. O professor não pode recair em posturas discriminatórias diante do aluno que apresenta dificuldades ou que demonstra ritmos diferentes de aprendizagem.

Sob essa ótica, Freire (2014) deixa claro que a educação nunca pode ser discriminatória em nenhum aspecto, devendo o docente arriscar-se e inovar constantemente para oferecer o melhor para seus educandos. Para o autor, “o papel do professor e da professora é ajudar o aluno e a aluna a descobrirem que dentro das dificuldades há um momento de prazer, de alegria” (FREIRE, 2014, p. 52).

Para que a aprendizagem seja significativa, é necessário promover uma inquietação intelectual no educando, despertando nele a necessidade de transformar o seu papel dentro da sociedade. Quando o estudante consegue realizar a leitura crítica do seu próprio mundo, ele passa a enxergar-se como um ser ativo, e não passivo, o que o conduz a uma mudança de comportamento e à superação da aceitação passiva de sua posição social — muitas vezes imposta por um sistema excludente e opressor.

Freire (2010) descreve a necessidade de o professor aliar o bom senso ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas para facilitar a conquista da autonomia pelos alunos. Na prática docente diária, sempre que se percebe que os discentes enfrentam barreiras ou que a metodologia empregada não se mostra acessível, faz-se necessário adotar abordagens alternativas, a exemplo de atividades lúdicas e dialógicas.

O professor precisa saber ouvir, sentir e observar as particularidades que cada educando apresenta para articular os saberes necessários ao processo educativo. Nesse sentido, Freire (2010, p. 69) ressalta que “aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”, destacando também “a curiosidade como desafio para provocar algum conhecimento provisório de algo” (FREIRE, 2010, p. 87).

A educação não se faz de maneira isolada, mas está intrinsecamente conectada às ações políticas que estruturam a sociedade. A obra de Paulo Freire serve como referência incontornável para a formação crítica dos profissionais da educação. O conceito da educação como prática da liberdade refere-se diretamente à autonomia, à transformação e à emancipação humana. A educação transcendente ultrapassa os limites da ignorância e liberta o sujeito.

Em outras palavras, a educação só adquire caráter libertador quando o indivíduo se reconhece no processo de transformação, recusando a acomodação e a estagnação temporal. O docente, portanto, afasta-se da figura de mero reprodutor de conteúdos vazios e passa a atuar como mediador do conhecimento crítico.

Consequentemente, a prática pedagógica e a metodologia defendidas por Freire devem ajustar-se rigorosamente à realidade dos educandos, fundamentando-se na interação horizontal entre professor e aluno. As metodologias mais adequadas respeitam o tempo de maturação do educando, ponderando o ambiente em que ele vive, sua condição social e a estrutura da sociedade em que está inserido, viabilizando simultaneamente a reflexão teórica e a intervenção transformadora sobre a realidade concreta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação permanente freireana como princípio estruturante para políticas, programas e práticas de formação de educadores constitui-se em um compromisso ético indispensável a ser assumido por profissionais críticos. Tal compromisso exige o rompimento definitivo com o mito da neutralidade da educação e com a tentativa de adaptação dos seres humanos a uma suposta

vida em harmonia em uma sociedade profundamente marcada pela desigualdade e pela injustiça social.

Pensar a educação nessa perspectiva significa atuar estritamente dentro da linguagem da possibilidade, compreendendo que o presente e o futuro não são dados imutáveis, mas realidades que podem ser criadas e recriadas a partir de uma práxis social organizada coletivamente. Desse modo, o docente deixa de ocupar o lugar de mero transmissor de saberes para consolidar-se como um mediador da emancipação.

Ademais, ao reconhecer que quem ensina aprende ao ensinar — e quem aprende ensina ao aprender —, a pedagogia de Paulo Freire reafirma que a sala de aula e os espaços institucionais devem ser territórios férteis para o diálogo horizontal, para a curiosidade epistemológica e para a construção da autonomia. Somente por meio dessa práxis consciente e transformadora é que a educação cumpre o seu papel histórico: transcender a opressão, despertar a consciência crítica e libertar o sujeito para a intervenção efetiva na realidade.

Nesse sentido, a educação, enquanto ato político e ético, transcende os muros escolares para se constituir como um movimento permanente de recriação do mundo. O educador assume o papel essencial de mediador e instigador da curiosidade, comprometido com a emancipação humana por meio de uma práxis indissociável, onde reflexão e ação caminham lado a lado. Trata-se, em última análise, de cultivar uma esperança ativa — aquela que não espera passivamente, mas que se concretiza na luta diária por uma sociedade e uma educação verdadeiramente democráticas.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Educação e mudanças. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Projeto-político pedagógico da escola**: fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, Moacir;

ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas-SP: Papirus, 2007.



WWW.SLEDITORA.COM

WHATSAPP (11)978414455

SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM