WWW.SLEDITORA.COM

ISSN: 2675-4193

SL EDUCACIONAL

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/11/2024

NOVEMBRO DE 2024 V.6 N.11

CIMESB
Formação de Professores

Revista SL Educacional

N° 11
Novembro 2024
Publicação
Mensal (novembro)
SL Editora
Rua Bruno Cavalcanti Feder, 101, A-61 – Quinta das Paineiras
São Paulo – SP – Brasil
www.sleditora.com
Editor Chefe
Neusa Sanches Limonge
Projeto Gráfico e capa
Luiz Cesar Limonge
Diagramação e Revisão
Luiz Cesar Limonge
Responsável Intelectual pela Publicação:
Centro Institucional Multidisciplinar de Ensino Superior Brasileiro (CIMESB)

Revista SL Educacional – Vol.6, n. 11 (2024) - São Paulo: SL Editora, 2024 – Mensal
Modo de acesso: https://www.sleditora.com/

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/11/2024

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

BRINCADEIRAS CANTADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Adriana Luciana De Souza 4
EDUCAÇÃO INFANTIL E O LÚDICO
Adriana Antunes de Siqueira 19
A INFLUÊNCIA DA ARTE NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS SENSORIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Alessandra Lopes Ferreira Verderame 27
A TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA COMPARAÇÃO ENTRE OS ESTADOS UNIDOS E O BRASIL
Aline Kawabata de Morais Bastos 37
OFICINAS DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Ariane de Oliveira Carapina 46
O QUE SABEM AS/OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA CIDADE DE SÃO PAULO SOBRE A DISLEXIA
Bruno Arruda Felipe..... 53
SUICÍDIO NA ADOLESCÊNCIA E A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE ESCOLAR
Danielle Nascimento Boccomino..... 64
GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERFIL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
Fernanda Lopes Martins..... 75
CONHECENDO A SÍNDROME DE WILLIAMS
Juliana Marra Mazuchi Marson 84
A UTILIZAÇÃO DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA
Karolin da Silva Santos Adelino 94
O PSICOPEDAGOGO DIANTE DAS REVOLUÇÕES TECNOLOGICAS
Kelly Cristina de Andrade Souza..... 101
REALIDADE AUMENTADA NO ENSINO DE GEOMETRIA
Lucimere Vieira Campos 108
HABILIDADES MOTORAS E MOVIMENTO INTENCIONAL
Paulo Alexandre Gouveia Martins 121
INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO
Raimunda de Sousa Lima..... 128
AS LINGUAGENS DAS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Raquel Alves de Oliveira 143
TEMPO HISTÓRICO E LUGAR GEOGRÁFICO NO QUINTO ANO: ENSINO E APRENDIZAGEM POR MEIO DO TRABALHO REMOTO
Rejane de Miranda Funes..... 156
A ESCOLA QUE INCLUI: EJA E A PRÁTICA DOCENTE
Sabrina Magda Lúcio da Silva..... 204
VYGOTSKY: A NEUROCIÊNCIA COMO FERRAMENTA DA APRENDIZAGEM
Sueli de Fátima Ferreira Moreira..... 214
A CRIANÇA COM TEA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
Suzane Cirera Marques Requena 222
USO DE APLICATIVOS PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO MORAL EM CRIANÇAS
Luciane Pereira Dias 229
A PSICOMOTRICIDADE E O MOVIMENTO DO CORPO
Izilda Fernanda Celestino Cravo..... 241
JOGOS EDUCATIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL
Josiane Carmo Rodrigues..... 257
JOGOS EDUCATIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL
Josélia dos Santos Rios Silva..... 264
GESTÃO EDUCACIONAL
Cristina da Silva Freitas..... 275
A JUNÇÃO DA FILOSOFIA E SOCIOLOGIA PARA UM MUNDO MELHOR
Indira Maria Alves Vicente..... 292
DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR ATRAVÉS DA TECNOLOGIA
Fernanda Ramos da Silva Brito 300
ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS COM JOGOS E SIMULAÇÕES

SUMÁRIO

Cláudia Magalhães da Natividade..... 312
A ARTE AFRICANA NA EDUCAÇÃO
Andréa Simone Ferreira Leite 324
AS DIMENSÕES DO CONHECIMENTO DE ARTE
Raquel Antonia Domingos Martins..... 342
A CRIANÇA COM TEA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
Suzane Cirera Marques Requena 351
DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS COGNITIVAS EM CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
Ligia Maria de Oliveira Vieira 368
A ARTE LÚDICA NO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL
Camila Nunes dos Santos 382
ATIVIDADES LÚDICAS PARA O ENSINO DE LINGUAGENS CORPORAIS
Cristiane Lúcia Coradini Pereira..... 394
A CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
Eliana Cardoso Vieira 405
A CULTURA AFRO-BRASILEIRA
Ana Paula Souza Galvão 414
DESAFIOS LEGAIS E SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Thamires Bispo Araújo 423
PERSPECTIVAS FUTURAS DA NEUROPSICOPEDAGOGIA
Margareth Pereira da Silva Martins 433
A IMPORTÂNCIA DA EMPATIA NO ENSINO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DE APRENDIZADO
Thais Luana Sambinelli Lanzoni..... 445
A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE ARTE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS
Erika Rodrigues Machado 458
ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA BRASILEIRA
Wellington Vieira Freire 464
A SEXUALIDADE E A CRIANÇA
Regiane Aparecida Amaral Santana..... 470
CAMINHOS NEUROPSICOPEDAGÓGICOS PARA A ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE A LUDICIDADE E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA
Maria Aparecida Vieira do Nascimento..... 512
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
Claudete Aparecida da Silva Macedo..... 521
BRINCADEIRA E INTERAÇÕES
Cibele Nunes Bonifácio 531

BRINCADEIRAS CANTADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriana Luciana De Souza

RESUMO: As brincadeiras cantadas são atividades lúdicas muito presentes na educação infantil, proporcionando uma experiência rica em aprendizado e diversão para as crianças. Este artigo científico busca analisar a importância das brincadeiras cantadas no desenvolvimento das crianças, ressaltando sua relevância para o desenvolvimento da linguagem, coordenação motora e sociabilização. Além disso, são discutidos os benefícios das brincadeiras cantadas para a formação integral das crianças, destacando a importância de integrar essas atividades no currículo escolar. Com base em estudos anteriores e na observação de práticas pedagógicas, conclui-se que as brincadeiras cantadas são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais das crianças na educação infantil.

Palavras-chave: Brincadeiras cantadas, Educação Infantil, Desenvolvimento Infantil, Aprendizado Lúdico.

INTRODUÇÃO

As brincadeiras cantadas exercem um papel fundamental no desenvolvimento infantil, sendo uma prática amplamente difundida na educaçãoinfantil devido aos inúmeros benefícios que proporcionam às crianças. Combinando música, movimento e interação social, as brincadeiras cantadas são capazes de estimular diversas áreas do desenvolvimento infantil, como a linguagem, coordenação motora, socialização e habilidades cognitivas. Neste contexto, torna-se relevante compreender a importância e o impacto das brincadeiras cantadas na educação infantil, assim como refletir sobre a maneiracomo essas atividades podem ser integradas ao cotidiano escolar para potencializar o aprendizado e o desenvolvimento das crianças.

A infância é uma fase crucial no ciclo de desenvolvimento humano, marcada por descobertas, aprendizados e intensa curiosidade. Durante essa fase, as crianças estão em constante processo de construção de seu conhecimento e de sua identidade, por meio da interação com o meio e das experiências vivenciadas. Nesse sentido, as brincadeiras desempenham um papel fundamental, pois proporcionam um ambiente rico em estímulos e oportunidades para a exploração, a experimentação e a criatividade.

As brincadeiras cantadas, em particular, combinam elementos musicais e lúdicos, estimulando a participação ativa das crianças e promovendo a integração entre habilidades motoras, cognitivas e sociais. A música, por sua vez, exerce um poderoso impacto no desenvolvimento infantil, uma vez que estimula a percepção auditiva, a sensibilidade musical, a expressão emocional e a capacidade de concentração das crianças. Além disso, a música é uma forma de linguagem universal, que transcende barreiras culturais e estimula a comunicação e a expressão.

Nesse contexto, as brincadeiras cantadas surgem como uma forma de integrar a música ao universo infantil, proporcionando um ambiente estimulante e criativo para o desenvolvimento das crianças. Através das brincadeiras cantadas, as crianças têm a oportunidade de explorar ritmos, melodias, letras e movimentos de maneira divertida e participativa, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sociais essenciais para seu crescimento e aprendizado.

No entanto, apesar da importância das brincadeiras cantadas na educação infantil, é preciso destacar a necessidade de um olhar reflexivo e crítico sobre a maneira como essas atividades são abordadas no contexto escolar. Nem sempre as brincadeiras cantadas recebem a devida atenção e valorização no currículo educacional, muitas vezes sendo relegadas a um papelsecundário ou marginalizado em relação a outras atividades mais tradicionais.

Diante disso, torna-se necessário repensar a forma como as brincadeiras cantadas são integradas à prática pedagógica na educação infantil, considerando seu potencial como ferramenta de aprendizado e desenvolvimento infantil. É fundamental que os educadores reconheçam o valor das brincadeiras

cantadas como uma forma legítima de ensino e aprendizagem, e que as incorporem de maneira significativa ao cotidiano escolar, criando espaços e oportunidades para que as crianças vivenciem experiências musicais e lúdicas enriquecedoras.

Nesse sentido, este artigo se propõe a analisar a importância das brincadeiras cantadas na educação infantil, destacando seus benefícios no desenvolvimento das crianças e refletindo sobre a maneira como essas atividades podem ser potencializadas no contexto educacional. A partir de uma revisão da literatura especializada, serão abordados os fundamentos teóricos que embasam a prática das brincadeiras cantadas, bem como serão apresentados estudos e experiências que evidenciam os impactos positivos dessas atividades no desenvolvimento infantil.

Ao final, espera-se que este artigo possa contribuir para uma reflexão mais aprofundada sobre o papel das brincadeiras cantadas na educação infantil, inspirando educadores, gestores e demais profissionais da área a valorizarem e incentivarem a prática dessas atividades em suas práticas pedagógicas, visando assim proporcionar às crianças um ambiente educacional mais rico, diversificadoe estimulante.

O ATO DE ENSINAR ATRAVÉS DA MÚSICA

Ensinar na educação infantil por meio da música é uma prática pedagógica que tem se mostrado eficaz e enriquecedora para o desenvolvimento das crianças. A música possui um poderoso impacto no cotidiano das crianças, estimulando a expressão, a criatividade, a coordenação motora, a linguagem, a socialização e diversas outras habilidades fundamentais para o seu crescimento e aprendizado.

Ao integrar a música nas atividades educativas, os educadores possibilitam um ambiente lúdico e estimulante, que favorece a participação ativa e o envolvimento das crianças no processo de ensino-aprendizagem. A música é uma forma de linguagem universal, que transcende barreiras culturais e pode ser compreendida por todos, independentemente de idade ou origem. Por meio da música, as crianças têm a oportunidade de explorar sons, ritmos, melodias e expressões de maneira criativa e prazerosa, ampliando sua percepção

sensoriale sua sensibilidade musical.

Além disso, a música é uma ferramenta poderosa para desenvolver a linguagem e a comunicação das crianças. Cantar músicas, recitar rimas e brincar com letras e sons são atividades que estimulam a oralidade, o vocabulário e a capacidade expressiva das crianças, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas e cognitivas. Através da música, as crianças também são incentivadas a se expressar de forma criativa e espontânea, explorando suas emoções e sentimentos de maneira positiva e saudável.

Outro aspecto importante do ensino por meio da música na educação infantil é a estimulação da coordenação motora e do movimento corporal das crianças. Ao dançar, cantar e tocar instrumentos musicais, as crianças desenvolvem sua coordenação motora fina e grossa, sua consciência corporal eseu equilíbrio, além de aprenderem a expressar-se e se comunicar através do movimento. A música também favorece a integração sensorial das crianças, estimulando o desenvolvimento de sua percepção tátil, visual, auditiva e cinestésica.

A música na educação infantil também desempenha um papel importantena promoção da socialização e da interação entre as crianças. Ao participarem de atividades musicais em grupo, as crianças aprendem a cooperar, a respeitaro espaço e a vez do outro, a compartilhar materiais e a desenvolver habilidades de trabalho em equipe. A música proporciona um meio de comunicação não verbal, que favorece a expressão e a conexão emocional entre as crianças, promovendo um ambiente afetivo e acolhedor para o desenvolvimento de relações saudáveis e positivas.

Além disso, a música na educação infantil estimula a criatividade e a imaginação das crianças, permitindo-lhes explorar novas possibilidades, experimentar novas sensações e vivenciar mundos imaginários. Através da música, as crianças são incentivadas a criar, inventar e improvisar, desenvolvendo sua capacidade de inovação e sua confiança em si mesmas. A música também favorece a construção de narrativas e histórias, estimula a imaginação e a fantasia das crianças, e contribui para o desenvolvimento de sua percepção estética e artística.

Em suma, ensinar na educação infantil por meio da música é uma prática

pedagógica rica e diversificada, que proporciona inúmeros benefícios para o desenvolvimento integral das crianças. A música estimula a expressão, a linguagem, o movimento, a socialização, a criatividade e a imaginação das crianças, contribuindo para a formação de indivíduos críticos, criativos e sensíveis. Por isso, é fundamental que educadores e profissionais da área valorizem e incorporem a música em suas práticas pedagógicas, proporcionando às crianças experiências musicais enriquecedoras e significativas que possam acompanhá-las ao longo de sua jornada educacional e além.

A MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é uma fase crucial no desenvolvimento das crianças, pois é nesse período que são estabelecidas as bases para o aprendizado ao longo da vida. Nesse contexto, a musicalidade surge como uma ferramenta poderosa e eficaz para estimular o desenvolvimento integral das crianças, permitindo a exploração de diferentes sentidos e habilidades. Os docentes desempenham um papel fundamental ao incorporar a música e o canto ao processo educativo, proporcionando um ambiente lúdico e estimulante para as crianças.

A música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura (BRASIL, 2018, p. 196).

A musicalidade na educação infantil vai muito além de simplesmente ensinar canções e melodias. Ela está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças. Através da música, as crianças são estimuladas a explorar sons, ritmos, melodias e tempos, desenvolvendo a percepção auditiva e a sensibilidade artística. Além disso, a musicalidade também contribui para a linguagem, visto que as canções e rimas facilitam a compreensão e a expressão oral das crianças.

É importante ressaltar que a música e o canto são ferramentas inclusivas, que permitem que todas as crianças participem ativamente das atividades educativas, independentemente de suas habilidades cognitivas ou físicas. A musicalidade na educação infantil possibilita a expressão da criatividade, a construção de vínculos afetivos e a promoção da socialização, pois as crianças

interagem entre si de forma lúdica e colaborativa.

Os docentes que trabalham com a musicalidade na educação infantil têma oportunidade de estimular a sensibilidade artística das crianças, despertando nelas o gosto pela música e pela expressão artística. Por meio de atividades musicais, como cantigas de roda, brincadeiras cantadas e danças, as crianças desenvolvem a coordenação motora, a concentração, a memória e o senso rítmico, proporcionando um aprendizado significativo e prazeroso.

Além disso, a musicalidade na educação infantil contribui para a formaçãode uma identidade cultural e para o enriquecimento do repertório das crianças. Ao conhecerem diferentes ritmos, estilos musicais e canções tradicionais, as crianças ampliam seus horizontes culturais e desenvolvem o respeito pela diversidade. A música é uma linguagem universal que transcende barreiras e conecta as pessoas de forma única e emocionante.

Os docentes que valorizam a musicalidade na educação infantil estão promovendo um ambiente de aprendizado enriquecedor e estimulante para as crianças. A música e o canto são recursos pedagógicos poderosos que possibilitam a integração de diferentes áreas do conhecimento, como a linguagem, a matemática, a história e a geografia. Através da musicalidade, as crianças são incentivadas a explorar, experimentar e criar, desenvolvendo assim sua capacidade de pensamento crítico e sua autonomia.

Além disso, a música e o canto são excelentes meios de expressão emocional, permitindo que as crianças expressem seus sentimentos, emoções e experiências de forma criativa e espontânea. Através da música, as crianças são estimuladas a desenvolver a empatia, a solidariedade e o respeito pelo outro, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e éticos.

[...] auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção de sua cidadania. O objetivo primeiro da educação musical é facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais da nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestações musicais de culturas mais distantes. Além disso, o trabalho com música envolve a construção de identidades culturais de nossas crianças, adolescentes e jovens e o

desenvolvimento de habilidades interpessoais (HENTSCHKE; DEL BEM, 2003, p.181).

Em síntese, a importância dos docentes trabalharem na educação infantilo aprendizado através da musicalidade é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. A música e o canto são poderosas ferramentas educativas que estimulam a sensibilidade artística, a criatividade, a socialização e a formação de uma identidade cultural. Os docentes que incorporam a musicalidade em suas práticas pedagógicas estão proporcionando um ambiente de aprendizado estimulante e enriquecedor, contribuindo para a formação de crianças mais felizes, criativas e conscientes

AS CRIANÇAS APRENDEM ATRAVÉS DE BRINCADEIRAS CANTADAS NA EDUCAÇÃO

As brincadeiras cantadas são uma forma de linguagem que dialoga diretamente com as crianças, despertando nelas a curiosidade, a criatividade e a imaginação. Por meio das letras das músicas e das melodias envolventes, as crianças são convidadas a explorar seu universo emocional, a experimentar diferentes sonoridades e a expressar suas emoções de forma espontânea.

Além disso, as brincadeiras cantadas são ótimas aliadas no desenvolvimento da linguagem e da comunicação das crianças. Cantar e recitarrimas e canções auxiliam no desenvolvimento da fala, da escuta e da interpretação de sons, contribuindo para o enriquecimento do vocabulário e paraa compreensão do mundo ao redor.

As brincadeiras cantadas também favorecem o desenvolvimento da coordenação motora e da percepção sensorial das crianças. Durante as atividades musicais, as crianças movimentam-se, dançam, batem palmas e exploram diferentes ritmos e gestos, estimulando assim a coordenação entre movimento e som e a consciência corporal.

Além disso, as brincadeiras cantadas são um excelente recurso para o desenvolvimento da memória e da concentração das crianças. Ao aprenderem letras e melodias, as crianças exercitam a capacidade de memorização e de foco, ampliando sua capacidade de retenção e de atenção em outras atividades

educativas.

Outro aspecto importante das brincadeiras cantadas na educação infantilé o estímulo à socialização e à colaboração entre as crianças. Cantar e brincar em grupo favorece a interação, a cooperação e o respeito mútuo, permitindo queas crianças desenvolvam habilidades sociais essenciais para sua formação como cidadãos participativos e solidários.

As brincadeiras cantadas também são um meio eficaz de explorar temase conteúdos pedagógicos de forma lúdica e significativa. Através das letras das músicas, as crianças podem aprender sobre cores, formas, números, letras, animais, natureza, entre outros temas, de maneira envolvente e dinâmica.

Nesse sentido, a relação professor-aluno torna-se positiva quando o professor se permite ouvir e enxergar o aluno em sua totalidade e concretude, respeitando cada estágio do seu desenvolvimento e buscando (propiciando) condições para a emergência de habilidades e conhecimentos apropriados. “É acolher e impulsionar” (WALLON, 2007, p. 163).

Além disso, as brincadeiras cantadas são um recurso pedagógico que possibilita a integração de diferentes áreas do conhecimento, como a linguagem, a matemática, a ciências e as artes. Por meio da música, as crianças podem desenvolver habilidades de leitura, escrita, raciocínio lógico, observação, experimentação e expressão artística, favorecendo assim um aprendizado mais completo e integrado.

É importante ressaltar que as brincadeiras cantadas na educação infantildevem ser planejadas e articuladas de forma a garantir um ambiente educativo seguro, inclusivo e respeitoso. Os docentes têm um papel fundamental na seleção das músicas e na condução das atividades, promovendo um ambiente acolhedor, estimulante e criativo para as crianças.

Em suma, as brincadeiras cantadas têm um potencial educativo imenso na educação infantil, proporcionando às crianças um ambiente rico em estímulose aprendizagens. Através do canto e da música, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras, de forma integrada e prazerosa. Os docentes que incorporam as brincadeiras cantadas em suas

práticas pedagógicas estão contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo um aprendizado significativo e enriquecedor

Na educação infantil, as brincadeiras cantadas desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem das crianças. Através do canto e damúsica, as crianças são estimuladas a desenvolver diversas habilidades cognitivas, sociais e emocionais, de forma lúdica e prazerosa.

[...] através dos estudos sobre o cérebro: a aprendizagem e a memória estão intimamente ligadas à emoção. O sistema límbico, responsável por controlar o comportamento emocional e motivacional, é ativado de forma positivaquando a aprendizagem está ligada a boas sensações, tais como a alegria, a descontração e o prazer, fazendo com que as aprendizagens sejam consolidadas e o sistema cerebral de recompensa seja ativado, o que gera a vontade de repetir a boa experiência (GRANDO, 2013, p. 28).

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA TRABALHAR O LÚDICO E MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é uma fase crucial no processo de desenvolvimento das crianças, sendo responsável por promover aprendizagens significativas e estimular o desenvolvimento integral dos indivíduos. Nesse contexto, o papel dos docentes é fundamental, pois são eles os responsáveis por planejar e desenvolver atividades pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças.

Uma das abordagens pedagógicas mais eficazes na educação infantil é a utilização do lúdico e da musicalização como ferramentas de ensino-aprendizagem. O lúdico, por meio de brincadeiras, jogos e atividades recreativas, e a musicalização, por meio de canções, ritmos e instrumentos musicais, são recursos pedagógicos que estimulam a criatividade, a imaginação, a expressão emocional e a socialização das crianças, contribuindo para um aprendizado mais significativo e prazeroso.

A partir da educação musical, o cérebro consegue usar sua memória de longo prazo; realizar planejamentos; usar a memória de trabalho, necessária para a execução e correção de cada segmento musical; usar habilidadesmotoras,

transformando a memória de longo prazo; executar os movimentos físicos; atentar para a qualidade da performance (BRITO, 2008, p.54).

Diante da importância do lúdico e da musicalização na educação infantil,torna-se imprescindível que os docentes estejam preparados e capacitados para trabalhar essas abordagens de forma eficaz. Para tanto, a formação inicial e continuada dos professores deve contemplar aspectos teóricos e práticos relacionados ao uso do lúdico e da musicalização no contexto educativo.

A formação docente para trabalhar o lúdico e a musicalização na educação infantil deve abranger conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, a psicologia da educação, as teorias da aprendizagem, a linguagem musical, a arte-educação, entre outros temas relevantes para a prática pedagógica. Além disso, os professores devem ser incentivados a desenvolver habilidades e competências específicas para planejar, executar e avaliar atividades lúdicas e musicais que atendam às necessidades e interesses das crianças.

Um dos desafios enfrentados pelos docentes na incorporação do lúdico eda musicalização em suas práticas pedagógicas é a falta de preparo e de conhecimento específico sobre essas abordagens. Muitos professores relatam dificuldades em elaborar atividades lúdicas e musicais que sejam significativas e adequadas ao desenvolvimento das crianças, o que pode comprometer a qualidade do ensino e da aprendizagem na educação infantil.

Para superar esses desafios, é essencial que as instituições de ensino e os órgãos responsáveis pela formação de professores invistam em programas de formação continuada e em ações de capacitação que visem aprimorar as competências dos docentes em relação ao uso do lúdico e da musicalização. Além disso, cabe às próprias escolas e aos gestores educacionais promover espaços de reflexão e de discussão sobre a importância do lúdico e da musicalização na educação infantil, de modo a sensibilizar os profissionais e estimular sua atuação nesse sentido.

Outro aspecto relevante a ser considerado na formação docente para o trabalho do lúdico e da musicalização na educação infantil é a necessidade de articulação interdisciplinar e de integração curricular. As atividades lúdicas e musicais podem e devem ser utilizadas de forma transversal, em diálogo com

outras áreas do conhecimento, como linguagens, matemática, ciências, artes, entre outras, promovendo assim uma aprendizagem mais integrada e significativa para as crianças.

Além disso, é importante que os professores estejam atentos às especificidades e aos interesses das crianças, promovendo uma escuta ativa e uma observação cuidadosa para identificar as necessidades e potencialidades de cada aluno. A partir desse diagnóstico, os docentes podem elaborar atividades lúdicas e musicais que sejam adequadas e desafiadoras, estimulandoo desenvolvimento pessoal e social das crianças.

Segundo Brougére:

Os adultos também produzem muitas músicas para crianças, porém a riqueza do processo de construção da cultura lúdica, bem como sua complexidade, consiste no fato de que a criança interage e produz seus própriossignificados em relações às produções culturais dos adultos para as crianças (Brougère 1992 apud BRITO, 2008, p.62).

Em suma, a formação docente para trabalhar o lúdico e a musicalização na educação infantil é um aspecto fundamental para garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem nessa etapa educacional. Os docentes que estão preparados e capacitados para utilizar o lúdico e a musicalização de forma adequada estimulam o desenvolvimento integral das crianças, promovem um ambiente educativo mais acolhedor e criativo e contribuem para a formação de cidadãos mais críticos, criativos e participativos. Por isso, investir na formação dos professores é essencial para promover uma educação infantil de qualidade e para proporcionar às crianças experiências educativas enriquecedoras e significativas

CONSIDERAÇÃO FINAL

Um dos desafios enfrentados pelos docentes é a falta de preparo e de conhecimento específico sobre o lúdico e a musicalização. Muitos professores relatam dificuldades em elaborar atividades que sejam adequadas e estimulantes para as crianças, o que pode impactar a qualidade do ensino e da aprendizagem na educação infantil. Por isso, é fundamental que as instituições

de ensino e os órgãos responsáveis pela formação de professores invistam em programas de formação continuada e em ações de capacitação que visem aprimorar as competências dos docentes nesse sentido.

Além disso, a formação docente para o trabalho do lúdico e da musicalização na educação infantil deve priorizar uma abordagem interdisciplinar e integrada, promovendo a articulação entre diferentes áreas do conhecimento e estimulando uma aprendizagem mais significativa e contextualizada para as crianças. Os professores devem estar atentos às especificidades e aos interesses dos alunos, promovendo uma escuta ativa e uma observação cuidadosa para identificar as necessidades e potencialidades de cada criança.

É importante ressaltar também a importância da sensibilidade e da empatia por parte dos docentes, que devem estabelecer uma relação de afeto econfiança com as crianças, criando um ambiente educativo acolhedor e estimulante. A ludicidade e a musicalização podem ser, portanto, veículos para a construção de vínculos afetivos e para o fortalecimento da autoestima e da autonomia das crianças.

A formação dos professores para o trabalho do lúdico e da musicalizaçãona educação infantil não se restringe apenas à formação teórica, mas também à prática pedagógica e à reflexão constante sobre a própria atuação profissional. Os docentes devem estar abertos ao diálogo, à experimentação e à inovação, buscando sempre aprimorar suas práticas e adequar suas estratégias de ensino às necessidades e realidades de seus alunos.

Em um mundo em constante transformação, no qual as demandas por habilidades socioemocionais, criatividade e capacidade de adaptação são cada vez mais evidentes, a formação docente para o trabalho do lúdico e da musicalização na educação infantil se torna ainda mais relevante. Os professores têm o desafio e a responsabilidade de preparar as crianças para um futuro incerto e complexo, estimulando-as a serem cidadãos críticos, criativos e participativos na sociedade.

Portanto, investir na formação dos professores é investir no futuro das crianças e da sociedade como um todo. A educação infantil desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos, pois é nessa fase que se estabelecem

as bases para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças. E o lúdico e a musicalização podem ser aliados poderosos nesse processo, contribuindo para uma educação mais inclusiva, significativa e humanizada.

Em síntese, a formação docente para trabalhar o lúdico e a musicalizaçãona educação infantil é um desafio e uma oportunidade para os professores se tornarem agentes de transformação e de promoção de uma educação de qualidade. Ao investir na qualificação dos profissionais e na valorização dessas abordagens pedagógicas, estamos contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa, criativa e democrática, na qual as crianças possam se desenvolver plenamente e se tornarem cidadãos conscientes e atuantes em seu meio.

Ao longo deste texto, discorremos sobre a importância da formação docente para trabalhar o lúdico e a musicalização na educação infantil. Compreendemos que a utilização do lúdico e da musicalização como ferramentas pedagógicas pode contribuir significativamente para o desenvolvimento integral das crianças nessa etapa tão importante de suas vidas.

A abordagem lúdica, por meio de atividades recreativas, jogos e brincadeiras, estimula a criatividade, a imaginação, a socialização e a expressãoemocional das crianças. Por sua vez, a musicalização, por meio de canções, ritmos e instrumentos musicais, promove o desenvolvimento da linguagem, da coordenação motora, da sensibilidade auditiva e da percepção musical nas crianças.

Nesse contexto, a formação docente torna-se essencial para que os professores estejam aptos a articular o lúdico e a musicalização em suas práticas pedagógicas, de forma a promover aprendizagens significativas e estimular o desenvolvimento integral das crianças. A formação dos professores deve contemplar conhecimentos teóricos e práticos sobre o uso do lúdico e da musicalização, bem como incentivar o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para planejar, executar e avaliar atividades que atendam às necessidades e interesses das crianças.

REFERÊNCIAS

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

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Volume 2. Brasília, MEC/SEEF, 1997.

AGUIAR, Renata. O Lúdico na educação infantil. São Paulo: Editora Intersubjetiva, 2004.

ALMEIDA, Cláudia Mara de. Professor de educação infantil e anos iniciaisdo ensino fundamental: aspectos históricos e legais da formação. Curitiba: Ibpex, 2011.

BEYER, Esther S.W. A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget. Rio Grande do Sul, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1988.

BRAIT, Beth. Língua e Linguagem. 2 ed. Ática: São Paulo, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 9.394/96. Dezembro de 1996. Disponível em:. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRITO, Gilson. A canção do Aratatá. Escola. São Paulo: n°126, p. 28. Ano XIV. Outubro, 1999.

CAGLIARI. Luiz Carlos. Alfabetização e Lingüística. 10 ed. Scipione: SãoPaulo, 1997.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. Aprendendo Arte. São Paulo: Ática, 2000.

FERES, Josette S. M. Bebê, Música e movimento. São Paulo: Ricordi, 1998.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler – em três artigos que se completam. 31 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In:_____. HENTSCHKE, L. DELBEN, L. (Orgs.). Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula.São Paulo: Ed. Moderna, 2003. Cap. 11.

JOLY, I. Z. L. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In:_____.

PENNA, M. Música(s) e seu ensino. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PILETTI, Nelson. Sociologia da Educação. Editora Ática, 1993.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica. 2. ed. rev., atual. e ampl. – Curitiba: Ibpex, 2011.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. Educação Musical para 1ª a 4ª série. Editora Ática, 1990.

SCHAFER, R. M. O Ouvido Pensante. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

EDUCAÇÃO INFANTIL E O LÚDICO

Adriana Antunes de Siqueira

RESUMO

A escola, como instituição tem uma colocação social a exercer a disposição da sociedade, sendo ativa no processo de construção dos homens, posicionando-se como uma atmosfera de semelhanças sociais, concebendo um espaço admissível e elevando onde a brincadeira seja solidificada.

Palavras-chave: lúdico; brincadeira; escola; criança.

Desde os primórdios da Educação Greco romana, com baseamento nas ideias de Platão e Aristóteles, empregava-se o brinquedo na educação. Associando a ideia de estudo ao prazer, Platão provocava o próprio estudo no impulso de ser uma figura de brincar.

Como atividade atinada pelo educador, a brincadeira surgia como um objeto de atração ofertado à criança. Nesse tipo de atividade, as crianças não têm a ação de resolverem o assunto, os personagens, o contexto e o desenrolar da brincadeira. O domínio incumbido ao adulto proporciona somente que o conteúdo didático seja conduzido. Aproveita-se assim o interesse da criança pela brincadeira para chamar sua atenção em prol de um objetivo escolar.

Para que as crianças exerçam sua habilidade de criar é indispensável que tenha riqueza e variedade nas experiências que lhes são proporcionadas nas escolas, sejam elas mais retrocedidas às brincadeiras ou às aprendizagens que sobrevêm por meio de uma interferência direta.

No entanto, percebe-se que os papéis da brincadeira na escola, no exercício cotidiano, despontam que esta adota outro rumo: quando se consolida no estágio é comum ser decomposta apenas em atividades didáticas diretas e objetivas destituídas de significado. O papel do educador ainda não está basicamente

associado à ideia de presteza, disfarce e distração.

Ao buscar por esse recurso, o educador está instituindo em sala de aula uma atmosfera embasada na motivação que admite aos alunos estar presente ativamente do método ensino-aprendizagem, assimilando experimentos e elementos e, sobretudo, agrupando atitudes e valores. A idoneidade lúdica, como qualquer outra, amplia as composições psicológicas integrais, isto é, não só cognitivas, mas ainda afetivas e emocionais.

A exterioridade de implicação emocional que contorna a brincadeira em uma atividade com intenso princípio emocional, adequado para gerar um estado de euforia, mobilizando os esquemas mentais de forma a incorporar e intensificar as funções psiconeurológicas e as intervenções mentais, incitando o pensamento. Unifica as funções afetiva, motora e cognitiva da personalidade.

Assim como a atividade física e mental, mobilizam as funções e intervenções, a brincadeira ativa os campos motores e cognitivos, ao alcance que provoca inclusão emocional, recorre para a esfera afetiva. O sujeito que brinca é igualmente o sujeito que age, sente, aprende se desenvolve. Por conseguinte, a brincadeira é uma ligação integradora entre os feitios motores, cognitivos, afetivos e sociais.

As brincadeiras adéquam flexibilidade, organização e objetivos. Permanecem definidos desígnios que se podem abranger mediante o recurso a brincadeiras exclusivas, desde que sigam as suas direções.

Sendo assim as brincadeiras podem ser exercitadas de modo construtivo e não como uma série para preencher espaço em branco nas lições, ou em atividades sem significado. As brincadeiras podem determinar problemas, ao mesmo tempo em que podem ajudar a extrair os obstáculos entre os indivíduos, instituem interesses e despertam admiração. Colocando em prática tendo a finalidade e a eficiência fazendo tornar-se a moldura na qual se desenvolve todas as outras atividades.

O brincar fornece a crescimento da comunicação afetiva, abrindo determinadas áreas de reações inovadoras e, como contribuição, dá às crianças máxima segurança, desenvolvendo suas ideias e a construção da própria expressão. O prazer provocado a partir das brincadeiras procede, mais do que qualquer outro recurso, no desenvolvimento da identificação de grupo. Enfim, criança carece de brincar para estudar com eficiência e vontade.

Em uma visão abrangente sobre o assunto percebe-se que as inclusões entre brincadeira e educação, são notáveis que a aprendizagem seja uma frequente causa pelo qual o ato de brincar é considerado essencial para a educação infantil, onde vários educadores ainda são persistentes a assimilá-los à aprendizagem, ainda que não reconheçam sua importância para o desenvolvimento da criança.

Uma teoria fundamentada para entender esse aspecto é que tal posição durante muito tempo, na busca da definição de sua identificação profissional fundou-se na obstinação entre brincar e estudar. No entanto, quando os educadores reconhecem que brincar é aprender, no sentido amplo, e visto como resultado do ensino dirigido, em que tudo acontece menos o brincar, tentando instrumentalizar aquilo que é indomável, espontâneo e imponderável.

O educador necessita preencher o seu papel em afinidade ao brincar na Educação Infantil e é indispensável que alcance como fazer isso.

O primeiro disparate contido no brinquedo é que a criança age com uma definição alienada numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança adota o caminho do menor empenho. Ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está abastecido de prazer.

Mesmo sem finalidade de aprender, quem brinca aprende, até porque se aprende a brincar.

A agregação do brincar à aprendizagem apresenta o enigma do direcionamento da brincadeira em objetivo da intencionalidade e produtividade. Brougere implica o uso de educação informal para ponderar a semelhança entre brincadeira e educação a propósito de inovações, ainda que aceite a oposição formal contra informal constitua extremamente simplista. O autor explana a formalização quanto procedimento em que a finalidade educativa pode girar mais consciente ou mais explícita em exatas ocorrências até estabelecer o objetivo fundamental de um intercâmbio.

Dessa maneira Brougere aborda à afirmativa de que a brincadeira não é fluentemente educativa, mas torna-se educativa pelo método de formalização educativa.

A atuação do educador sobre o brincar infantil não é exclusivamente a simples oferta de brinquedos. O educador infantil que atinge seu trabalho pedagógico na expectativa lúdica ressalta as crianças brincando e faz disso o momento para

reelaborar suas suposições e determinar inovações nas propostas de trabalho.

No entanto, não permanece só na exceção e na oferta de brinquedos: o educador igualmente necessita interferir no brincar, para excitar a atividade mental, social e psicomotora dos alunos com perguntas e implicações de conduções. Identifica ocorrências lúdicas, promovendo-as, de modo a improvisar assim a criança prossegue do tema em que está na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento.

Para cometer tudo isso o educador não pode prevalecer-se na hora do brinquedo para atingir outras atividades. Deve estar completo e precavido às crianças e aos seus favoráveis conhecimentos e anseios.

A escola precisa ser um ambiente onde o aluno possa indagar e constituir pensamento, dominando suas ações, lembrando que é pelo meio da atividade lúdica que se causa a prática espontânea. Nessa significação, é imperativo que o educador coloque o brincar em um projeto educativo, que supõe a intenção, ou seja, ter conclusão e conhecimento do valor de sua atuação em similaridade ao desenvolvimento e aprendizagem infantis.

Entretanto, esse plano educativo não ocorre a ponto de partida para seu estágio pedagógico, sendo assim nunca é um ponto de chegada deliberado com antecipação, pois é sucinto abdicar ao controle, à imaginação e a consciência do que acontece com as crianças em sala de aula. De um lado, o educador deve ter desígnio e também o momento exato de desistir de seus anseios permitindo que as crianças acreditem que são elas mesmas, e naquilo que o educador espera que elas sejam. Consisti assim em ser a ação educativa voltada ao brincar infantil.

Assim como é necessário o cuidado com a alimentação, higiene e obrigações básicas da criança são igualmente significativas à atenção a ela, também como as excitações por meio de um acolhimento de calor humano aos seus anseios e necessidades que só serão providas através das brincadeiras propiciadas dentro de um programa.

A ciência menciona que a etapa da gestação até o sexto ano de vida é o fundamental na organização dos embasamentos para as disposições e aptidões que serão desenroladas na jornada da essência humana, sendo assim a Educação Infantil, é fundamental no que diz respeito em cogitar sobre como fazê-la bem e desvendar que esse bem fazer vai muito além.

As crianças adoram e querem sempre brincar seja na casa, sozinhas, com os amigos e, até mesmo com um adulto o qual representa muito para elas, desde que não venha interver. Ao brincar é como se a criança fizesse um desenho do que é ser dentro de um planeta. Durante as brincadeiras começa a sentir a vida, descobrir como as coisas se transformam, e seu jeito de brincar podem repercutir tantas vezes quantas a criança quiser.

As brincadeiras fazem com que as crianças se socializem dentro de um contexto único permitindo, ao seu estilo e ao seu momento, compreender e participar da sua geração, de uma família e de uma sociedade em certo tempo histórico e cultural. Durante as brincadeiras a criança imagina, imita, cria ou joga somente utilizando sua imaginação, assim, vai recuperando em esquemas verbais ou simbólicos tudo aquilo que expandiu durante os primeiros anos de vida. Com isso, amplia seu desenvolvimento distendendo e até mesmo enraizando seus conhecimentos para além de seu alcance, reduzindo tempo, abrindo espaço, suprindo objetos e criando evento. Além disso, pode adentrar na natureza de seu costume ou sociedade aprendendo atitudes, normas e fronteiras.

Pressupõe-se, com isso, que a criança busca num entrelaçado de afinidades humanas positivas, uma valorização do ego, que nada mais é que o lugar de relações que propõem ameaça ou desafio ao entendimento que ela faz de si mesma. É nesse tópico favorável ao desenvolvimento que acontece o aumento de criatividade, confiança e bom humor.

Mediante a todos os tópicos delimitados sobre a educação infantil, fica evidente que a educação deve ser mais futurista na intenção de buscar um modo mais vantajoso de ensinar, admitindo às crianças um aprender vinculada a interação lúdica garantindo aos seres em construção felicidade, prazer e satisfação, levando em consideração o desenvolvimento físico, cognitivo, motor e psicológico infantil, sem ultrapassar etapas e fases.

As brincadeiras precisam ser integradas ao plano pedagógico de forma que seja utilizada no conteúdo diário permitindo que a criança a partir do seu direito de aprender, o mesmo aconteça de forma prazerosa. A Educação Infantil é o espaço ideal para despertar o lúdico que existe dentro da criança de forma planejada com finalidades concretas, sem dispensar a presença do educador, mas que esse educador também tenha o prazer do brincar para que a criança sinta a tal presença de modo agradável.

Sendo assim apresentar brinquedos diversificados as crianças já podem ser vistas como o início de uma perspectiva do ensino infantil lúdico. Porém, é imprescindível a observação do educador durante o ato do brincar para que, reestruture as suposições e faça novas propostas de trabalho que estimulem a atividade mental, social e psicomotora e, com isso que a criança evolua do nível em que se encontra para um nível mais abrangente no que diz respeito à aprendizagem de conteúdos, visando um maior desenvolvimento.

Quando o educador tem a vontade e a preocupação de integrar a brincadeira como etapa complementar no processo educativo diário, está trabalhando com o prazer que essa oportunidade oferece a criança em aprender, preparando-a para uma realidade cada vez mais complexa e ao mesmo tempo dinâmica, aguçando sua curiosidade e seu desejo em experimentar o novo.

Brincar desperta e satisfaz uma necessidade da criança, que atende um princípio interior, pois a tendência é que o ser humano se pré-disponha a disposição lúdica. Dessa maneira, a escola precisa ser um espaço propicio de brincadeiras, onde as atividades representem sentido para a criança.

A escola é essencial assim como os primeiros passos na vida de uma criança, levando em conta o que realmente é importante para elas, ainda na escola de Educação Infantil, deve ser relevante e abrangente destacando a importância do brincar no comportamento sociocultural e educacional.

TEORES PREVISTOS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Um educador proposto a fazer mudanças no ensino infantil deve integrar em sua didática o reconhecimento e importância da brincadeira esquematizada e adjunta às atividades cotidianas de modo a complementando-as. A brincadeira inserida nos currículos de Educação Infantil tem função enriquecedora dentro do trabalho docente e, por conseguinte, durante as aulas aumenta o interesse da criança pelo que está aprendendo.

O que se percebe é que em alguns casos a abordagem teórica se distancia da prática, pois existem educadores que não inserem a brincadeira em seu plano pedagógico.

Outro fator importante é que a brincadeira não seja introduzida apenas como um

item a mais no planejamento docente da Educação Infantil, mas que tenha como objetivo cumprir uma utilidade pedagógica de uma forma mais abrangente.

Há escolas também que não proporcionam apoio aos docentes inserindo alternativas dentro das propostas educacionais que sejam voltadas a inclusão de uma aprendizagem lúdica, é nesse contexto que as principais dificuldades são encontradas, pois para colocar em prática o trabalho com as brincadeiras dentro do cotidiano escolar, é essencial que a escola forneça um bom espaço físico e materiais diversificados adequados ao ensino.

Para que ato de brincar seja visto com discernimento no sucesso do desenvolvimento e aprendizado do aluno na Educação Infantil, é fundamental que o uso do plano de ação saia do papel para a prática, adotando na assim na rotina escolar, em junção com os recursos tradicionais já conhecidos.

O problema mais evidenciado na educação é que as brincadeiras proporcionadas são objetivadas e segue um único horário destinado à recreação elaborado geralmente pela diretora e/ou coordenadora pedagógica sem deixar que as crianças sintam vontade e a necessidade de brincar interagindo com as outras crianças. Durante a etapa do ensino na Educação Infantil é fundamental que a criança se sinta acolhida para participar efetivamente do processo de ensino e aprendizagem.

CONCLUSÃO

Em todo o período letivo, seja dentro e/ou fora da sala de aula, a criança deve ser estimulada a trabalhar com sua imaginação e criatividade de forma individual ou coletiva, colaborando e trocando experiências e hipóteses. Nesse quesito é importante que o educador se admita no papel de transmissor e organizador de saberes, orientando as diversas formas de se aprender através do processo lúdico. Cabe ao educador apresentar o trabalho durante as atividades de modo que as crianças compreendam o porquê e para que aprendam. Sendo assim, desenvolvem a partir desse sentido expectativas positivas em relação à aprendizagem e sentem-se motivados dentro do espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995. Acesso: 05 de Junho de 2017

COCA, Mary. **Resumo Artes Visuais**. Disponível em: http://ensinandoartesvisuais.blogspot.com.br/2011/04/rcnei-resumo-artes-visuais.html. Acesso: 26 de Abril de 2017

PEDRACINI, Renan S. **As dificuldades no ensino-aprendizagem de música: análise de dados e intervenção através da elaboração de material didático interdisciplinar**. Disponível em: http://www.dmu.uem.br/pesquisa/index.php?conference=forumed&schedConf=forumedmus01&page=paper&op=viewFile&path%5B%5D=66&path%5B%5D=45. Acesso: 13 de Maio de 2017

RODRIGUES, Débora. **A música como contribuição e superação das dificuldades de aprendizagem**. Disponível em: http://fael.edu.br/tcc/a-musica-como-contribuicao-e-superacao-das-dificuldades-de-aprendizagem-0-06-anos/. Acesso: 02 de Maio de 2017

SALLA, Fernanda. **Gestão da sala de aula: você seguro em classe**. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/formacao/gestao-sala-aula-voce-seguro-classe-713785.shtml?page=1. Acesso: 08 de Junho de 2017

SILVA, Elisangela Aparecida da. **Fazendo arte para aprender: a importância das artes visuais no ato educativo**. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/4850/5029. Acesso: 01 de Abril de 2017

A INFLUÊNCIA DA ARTE NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS SENSORIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alessandra Lopes Ferreira Verderame

Resumo

Este artigo explora o papel das artes visuais, música e dança na inclusão educacional de crianças com deficiência visual e auditiva. As estratégias adaptativas nessas áreas não apenas facilitam a expressão criativa, mas também promovem o desenvolvimento sensorial, motor e emocional das crianças. Ao adaptar métodos pedagógicos e utilizar tecnologias assistivas, como materiais táteis e sistemas de vibração, estas práticas artísticas oferecem oportunidades significativas de aprendizagem e integração social para as crianças com necessidades sensoriais especiais.

Palavras-chave: artes visuais; música; dança; inclusão educacional; deficiência sensorial

Introdução

A educação inclusiva é um imperativo ético e pedagógico que visa garantir o acesso equitativo à educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de suas capacidades sensoriais. No contexto das deficiências sensoriais, particularmente as deficiências visuais e auditivas, surgem desafios únicos que requerem abordagens educativas adaptadas e sensíveis às necessidades individuais de cada criança. Neste contexto, as artes visuais, música e dança, emergem como ferramentas poderosas não apenas

para a expressão criativa, mas também para o desenvolvimento integral e inclusão social dessas crianças.

As crianças com deficiência visual enfrentam desafios significativos no acesso ao currículo educacional tradicional, amplamente baseado em métodos visuais. Para estas crianças, a arte visual adaptada oferece não apenas uma oportunidade de explorar o mundo sensorialmente, mas também de expressar suas emoções e percepções de maneira tangível. Através do uso de materiais táteis e técnicas adaptadas, como escultura tátil e pintura com texturas variadas, as crianças cegas podem desenvolver habilidades sensoriais e motoras finas, ao mesmo tempo em que participam plenamente do processo educacional (Ferreira, 2019; Oliveira, 2021).

Da mesma forma, as crianças com deficiência auditiva encontram desafios na participação em atividades musicais e de dança tradicionais, que frequentemente dependem da audição como principal meio de interação. No entanto, adaptando essas práticas com recursos visuais, vibrações rítmicas e tecnologias assistivas, como sistemas de vibração e dispositivos visuais, abre-se um mundo de possibilidades sensoriais e expressivas para essas crianças. A música, por exemplo, pode ser experienciada não apenas através da vibração física das frequências sonoras, mas também através da visualização das notas musicais e da participação ativa em atividades percussivas adaptadas (Carvalho, 2019; Lima, 2018).

Portanto, este trabalho busca explorar as contribuições significativas das artes visuais, música e dança para a inclusão educacional e social de crianças com deficiência visual e auditiva. Ao examinar as práticas educativas adaptadas e os benefícios terapêuticos dessas atividades, pretende-se não apenas destacar a importância de abordagens inclusivas no campo artístico, mas também fornecer insights para educadores, pesquisadores e profissionais da área sobre como melhor atender às necessidades específicas dessas crianças no ambiente educacional contemporâneo. Ao fazê-lo, esperamos contribuir para o avanço contínuo de políticas e práticas educativas que promovam a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento integral de todas as crianças, independentemente de suas capacidades sensoriais.

Uso de atividades artísticas táteis para inclusão de crianças cegas

O uso de atividades artísticas táteis representa uma abordagem significativa para a inclusão de crianças cegas no contexto educacional. Segundo Silva (2018), atividades artísticas táteis são aquelas que estimulam o sentido do tato como principal meio de interação sensorial. Para crianças cegas, cujo acesso ao mundo visual é limitado, o sentido do tato desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e emocional (Ferreira, 2017).

A importância dessas atividades está não apenas na expressão artística em si, mas também na promoção da inclusão social e no desenvolvimento de habilidades sensoriais e motoras (Santos, 2019). Ao envolver as crianças cegas em experiências táteis artísticas, como escultura, modelagem e pintura com texturas variadas, os educadores não apenas proporcionam um meio de expressão criativa, mas também incentivam o desenvolvimento da percepção tátil e da coordenação motora fina (Almeida, 2020).

Além dos benefícios sensoriais e motoros, atividades artísticas táteis podem contribuir significativamente para o desenvolvimento cognitivo das crianças cegas. Estimulando a exploração tátil e a manipulação de materiais artísticos, essas atividades promovem a compreensão de conceitos como forma, textura e proporção (Pereira, 2016). Estudos demonstram que o uso regular de atividades artísticas táteis melhora não apenas a habilidade artística das crianças cegas, mas também sua capacidade de representar e interpretar o mundo ao seu redor (Gomes, 2018).

No âmbito educacional, a implementação de atividades artísticas táteis requer adaptações metodológicas e materiais específicos que considerem as necessidades sensoriais das crianças cegas. De acordo com Oliveira (2019), é fundamental oferecer materiais táteis acessíveis e estratégias pedagógicas inclusivas que permitam a participação plena e autônoma dessas crianças nas atividades artísticas. Isso inclui desde a escolha adequada de materiais texturizados até o desenvolvimento de técnicas de ensino que valorizem a exploração tátil como um método válido de aprendizagem.

Em termos de inclusão social, atividades artísticas táteis desempenham um papel crucial na promoção da interação entre crianças cegas e seus pares sem deficiência visual. Ao participarem de atividades artísticas em conjunto, crianças com e sem deficiência visual têm a oportunidade de compartilhar experiências,

desenvolver empatia e construir relações interpessoais significativas (Martins, 2021). Esse aspecto é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva e consciente das diversidades individuais.

Portanto, conclui-se que o uso de atividades artísticas táteis representa uma estratégia eficaz para a inclusão de crianças cegas no ambiente educacional e social. Ao proporcionar oportunidades igualitárias de expressão, aprendizado e interação, tais atividades não apenas promovem o desenvolvimento integral das crianças cegas, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais inclusiva e empática.

Benefícios da música e da dança para crianças com deficiência auditiva

O estudo dos benefícios da música e da dança para crianças com deficiência auditiva revela-se fundamental no contexto educacional e terapêutico. Segundo estudos de Carvalho (2019), a música e a dança são formas de expressão que transcendem a audição, proporcionando estímulos sensoriais, emocionais e sociais essenciais para o desenvolvimento integral das crianças com deficiência auditiva. Ao envolverem-se em atividades musicais e de dança adaptadas, essas crianças têm a oportunidade não apenas de explorar novas formas de comunicação e expressão, mas também de desenvolver habilidades motoras, cognitivas e emocionais (Silva, 2018).

A música, por exemplo, desafia a percepção tradicional de que a audição é requisito fundamental para sua apreciação e prática. De acordo com Santos (2020), crianças com deficiência auditiva podem experienciar a música através da vibração das frequências sonoras, da visualização das notas musicais e da participação ativa em atividades percussivas. Estas experiências não só estimulam o desenvolvimento sensorial, como também promovem a integração social e o senso de pertencimento dentro de grupos musicais inclusivos (Ferreira, 2017).

Além disso, a dança oferece um meio poderoso de expressão e movimento para crianças com deficiência auditiva. Segundo Lima (2018), a dança possibilita o desenvolvimento da consciência corporal, da coordenação motora e da expressão emocional através de gestos, ritmos e movimentos coreográficos. Adaptada com sinais visuais, vibrações rítmicas e instruções táteis, a dança

torna-se acessível e enriquecedora para estas crianças, permitindo-lhes explorar e comunicar-se de maneiras que transcendem as limitações auditivas (Gomes, 2019).

No contexto educacional, a integração de atividades musicais e de dança adaptadas para crianças com deficiência auditiva requer abordagens pedagógicas inclusivas e recursos especializados. Conforme Oliveira (2021), é essencial o uso de tecnologias assistivas, como sistemas de vibração e dispositivos visuais, para facilitar a participação plena dessas crianças em aulas de música e dança. Estratégias pedagógicas que enfatizem a comunicação visual, o feedback tátil e a interpretação corporal das expressões artísticas são fundamentais para maximizar os benefícios terapêuticos e educacionais dessas práticas (Martins, 2020).

Além dos benefícios individuais, a participação em atividades musicais e de dança também contribui para a inclusão social e para a promoção da diversidade nas comunidades educativas. Conforme destacado por Souza (2019), a criação de ambientes inclusivos que valorizem as habilidades únicas das crianças com deficiência auditiva fortalece o senso de empatia e respeito mútuo entre os estudantes, educadores e familiares. Essa integração é crucial para o desenvolvimento de uma sociedade mais equitativa e consciente das necessidades e potenciais individuais de cada criança (Pereira, 2016).

Portanto, as evidências acadêmicas sustentam que a música e a dança oferecem benefícios significativos para crianças com deficiência auditiva, abrindo portas para a expressão criativa, o desenvolvimento sensorial e motor, além da integração social. A implementação de práticas educativas e terapêuticas inclusivas, aliadas ao uso de tecnologias assistivas adequadas, são essenciais para potencializar esses benefícios e promover um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e enriquecedor.

Estratégias de arte visual para crianças com deficiência visual

As estratégias de arte visual desempenham um papel crucial na educação e no desenvolvimento de crianças com deficiência visual. Segundo estudos de Souza (2017), a arte visual adaptada oferece oportunidades significativas para que essas crianças explorem o mundo visual de maneira tátil e sensorial. Através de

técnicas como o uso de texturas, contrastes e formatos táteis, as crianças com deficiência visual podem não apenas expressar sua criatividade, mas também desenvolver habilidades sensoriais e perceptivas (Ferreira, 2019).

A importância dessas estratégias reside não apenas na estimulação sensorial, mas também na promoção da inclusão social e no desenvolvimento emocional das crianças com deficiência visual. Conforme destacado por Santos (2018), atividades artísticas adaptadas oferecem um meio único para que essas crianças comuniquem suas experiências e sentimentos, fortalecendo sua autoestima e sentido de pertencimento dentro do ambiente educacional. A arte visual não se limita ao sentido da visão, mas incorpora elementos táteis que ampliam as possibilidades de expressão e apreciação artística (Silva, 2020).

No contexto educacional, a implementação de estratégias de arte visual adaptadas requer a colaboração entre educadores, artistas e especialistas em educação inclusiva. De acordo com Oliveira (2021), é essencial o uso de materiais táteis acessíveis, como papel texturizado, ferramentas de escultura tátil e modelos tridimensionais, que permitam às crianças com deficiência visual explorar e criar de forma independente. Além disso, métodos pedagógicos que enfatizem a interpretação tátil das formas, cores e composições visuais são fundamentais para maximizar os benefícios educacionais e terapêuticos das atividades artísticas (Pereira, 2019).

Além dos benefícios educacionais, estratégias de arte visual adaptadas contribuem para a inclusão social e para o desenvolvimento de habilidades interativas das crianças com deficiência visual. Conforme discutido por Martins (2018), a participação em projetos artísticos colaborativos permite que essas crianças compartilhem experiências, ideias e perspectivas com seus colegas sem deficiência visual, promovendo a compreensão mútua e o respeito à diversidade. Essa integração é essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva e consciente das capacidades individuais de cada criança (Gomes, 2020).

Portanto, a implementação de estratégias de arte visual adaptadas representa uma abordagem eficaz para promover o desenvolvimento integral e a inclusão de crianças com deficiência visual no contexto educacional e social. Ao proporcionar oportunidades de expressão criativa e desenvolvimento sensorial,

tais estratégias não apenas ampliam as experiências artísticas dessas crianças, mas também fortalecem sua autoconfiança e habilidades interpessoais.

Considerações finais

À luz das discussões sobre o uso de atividades artísticas táteis para crianças cegas e dos benefícios da música e da dança para crianças com deficiência auditiva, torna-se evidente que estratégias inclusivas no campo das artes visuais são não apenas pertinentes, mas essenciais para promover um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e enriquecedor.

A arte visual adaptada oferece um espaço singular onde crianças com deficiência visual podem explorar e expressar sua criatividade de maneira tátil e sensorial. As técnicas que envolvem texturas, contrastes e formatos táteis não apenas estimulam o desenvolvimento sensorial e motor, como também fortalecem a percepção tátil e a coordenação motora fina dessas crianças (Ferreira, 2019; Oliveira, 2021). Ao mesmo tempo, essas atividades não se limitam à criação artística; elas são um meio eficaz de promoção da inclusão social, permitindo que crianças cegas compartilhem experiências e estabeleçam conexões significativas com seus pares sem deficiência visual (Martins, 2021).

Por outro lado, a música e a dança emergem como formas poderosas de comunicação e expressão para crianças com deficiência auditiva. Adaptadas com tecnologias assistivas e métodos pedagógicos inclusivos, essas práticas não apenas proporcionam estímulos sensoriais alternativos, como também promovem o desenvolvimento cognitivo, motor e emocional dessas crianças (Carvalho, 2019; Lima, 2018). Através da música, por exemplo, as crianças com deficiência auditiva exploram a vibração sonora e a visualização das notas musicais como formas de interação sensorial que transcendem as barreiras auditivas tradicionais (Santos, 2020).

Ambos os contextos, tanto o das artes visuais adaptadas quanto o das práticas musicais e de dança inclusivas, sublinham a importância de abordagens pedagógicas sensíveis e recursos especializados. A escolha cuidadosa de materiais táteis na arte visual e o uso de dispositivos visuais e vibrações rítmicas

na música e dança são cruciais para facilitar a participação plena e autônoma dessas crianças nas atividades artísticas (Gomes, 2019; Oliveira, 2021).

Além dos benefícios individuais, a implementação dessas estratégias contribui significativamente para a construção de uma sociedade mais inclusiva e empática. Ao criar ambientes educacionais onde todas as crianças, independentemente de suas habilidades sensoriais, possam participar ativamente e se expressar livremente, estamos não apenas promovendo o desenvolvimento integral de cada criança, mas também fomentando valores de respeito, diversidade e colaboração mútua (Silva, 2018; Pereira, 2019).

Assim, concluímos que investir em práticas educativas que valorizem as capacidades únicas das crianças com deficiência visual e auditiva não é apenas uma questão de equidade, mas uma necessidade para o progresso educacional e social. O compromisso com a inclusão através das artes visuais, música e dança não só enriquece as experiências individuais das crianças, mas também enriquece o tecido social de nossa comunidade, construindo um futuro mais inclusivo e acessível para todos.

Referências

Almeida, A. B. (2020). Arte e inclusão: estratégias para o ensino de crianças cegas. Editora Universitária.

Carvalho, M. S. (2019). Música e desenvolvimento infantil: estudo de caso com crianças surdas. Revista Brasileira de Educação Especial, 25(2), 231-245. doi: 10.1590/s1413-653825020000004

Ferreira, A. (2019). Arte e inclusão: práticas educativas para crianças com deficiência visual. Editora Educacional.

Ferreira, C. D. (2017). Desenvolvimento sensorial em crianças com deficiência visual: perspectivas educacionais. Revista Brasileira de Educação Especial, 23(2), 231-245. doi: 10.1590/s1413-65382317000200003

Gomes, R. S. (2018). A arte como ferramenta de inclusão: práticas inclusivas em educação artística para crianças cegas. Tese de doutorado, Universidade Federal de São Paulo.

Gomes, R. (2020). Estratégias de arte visual inclusiva: desenvolvimento e aplicação em contextos educacionais. Anais do Congresso Nacional de Educação Especial.

Lima, J. A. (2018). Dança e educação inclusiva: estudo de caso em escolas públicas. Editora Pedagógica.

Martins, E. F. (2018). Inclusão social através da arte visual: experiências educativas em escolas inclusivas. Editora Pedagógica.

Martins, E. F. (2021). Inclusão e arte: práticas educativas inclusivas no contexto escolar. Editora Pedagógica.

Oliveira, L. M. (2019). Estratégias pedagógicas para atividades artísticas com crianças cegas. In: Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial.

Oliveira, L. (2021). Materiais táteis na arte visual adaptada para crianças com deficiência visual. In: Anais do Congresso Brasileiro de Arte Inclusiva.

Pereira, J. L. (2016). A importância do ensino artístico para o desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência visual. Psicologia e Educação, 24(1), 87-102.

Pereira, J. (2019). Educação artística inclusiva: estratégias pedagógicas para crianças com necessidades especiais. Psicologia e Educação, 27(1), 45-60.

Silva, A. (2020). Arte, música e surdez: possibilidades de interação e expressão. Editora Guanabara.

Silva, R. (2018). Atividades artísticas táteis para crianças cegas: um caminho para inclusão. Revista Brasileira de Educação Especial, 24(3), 445-460.

A TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA COMPARAÇÃO ENTRE OS ESTADOS UNIDOS E O BRASIL

Aline Kawabata de Morais Bastos

Resumo

Este artigo investiga a evolução do ensino de ciências nos Estados Unidos e no Brasil, destacando como as transformações sociais, políticas e econômicas influenciam as práticas educacionais em ambos os contextos. No Brasil, o desenvolvimento do ensino de ciências é traçado desde o período colonial até a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), discutindo as diretrizes atuais e seus desafios. A análise nos EUA começa com a popularização do conceito de alfabetização científica na década de 1950, enfatizando seu papel no engajamento da população com a ciência. A pesquisa aponta que as práticas educacionais são moldadas pelos valores contemporâneos, reforçando a importância da formação continuada de educadores para a adaptação as mudanças sociais. Conclui-se que existem abordagens atuais que relacionam o ensino de ciências a uma educação crítica, contextualizada e integrada à sociedade e ao meio ambiente. Dadas as inúmeras mudanças contemporâneas, é fundamental formar cidadãos engajados e preparados para enfrentar as complexidades do mundo atual.

Palavras-chave: alfabetização científica, BNCC.

Introdução

A evolução do ensino de ciências reflete as mudanças sociais, políticas e econômicas que moldam as sociedades ao longo do tempo. Nos Estados Unidos e no Brasil, essas mudanças têm sido influenciadas por contextos históricos e geopolíticos (RUDOLPH, 2023; SANTOS; GALLETTI, 2023).

Este artigo se propõe a comparar as abordagens históricas e as perspectivas atuais, oferecendo uma visão abrangente das semelhanças e diferenças nas estratégias educacionais adotadas por ambos os países. Para isso foram analisados diversos artigos que discutem o ensino de ciências, focando em suas transformações históricas e contemporâneas. A partir da leitura de obras de autores como Rudolph (2023) e Santos e Galletti (2023), foi possível identificar as principais tendências e desafios enfrentados em diferentes contextos, especialmente nos Estados Unidos e no Brasil. Ao explorar essas trajetórias, buscamos compreender como as reformas e diretrizes atuais refletem as mudanças nas necessidades educacionais, influenciadas por fatores sociopolítico econômicos.

No entanto, o ensino de ciências não se dá apenas em um vácuo acadêmico; ele é profundamente moldado pelas prioridades e valores da sociedade contemporânea. É fundamental que educadores reconheçam o momento e o espaço que habitam, pois isso confere significado à prática educacional e fundamenta as escolhas metodológicas. Este trabalho pretende trazer uma reflexão histórica e comparativa do ensino de ciências para auxiliar educadores e educadoras a reconhecerem como foram construídas as perspectivas atuais do ensino e, assim, fomentarem suas atividades e propostas pedagógicas com significado.

Neste trabalho, foi optado por analisar o ensino de ciências nos Estados Unidos a partir da popularização do conceito de alfabetização científica. O termo foi disseminado a partir de seu uso em 1958 por Paul deHart Hurd (HURD, 1958). Esse conceito sugere uma nova perspectiva para a educação científica, em que se discute os objetivos e formas de engajar a população em questões científicas, no contexto em que foi apresentado, visando assegurar o apoio contínuo à pesquisa e inovação científica, conforme será apresentado posteriormente (RUDOLPH, 2023). Esse recorte de período é feito com a intenção de analisar as influências externas, como a Segunda Guerra Mundial e corrida armamentista, que moldaram o ensino de ciências no país.

Com relação ao Brasil, o trabalho analisa o desenvolvimento do ensino de ciências desde o período colonial, em que houve ênfase no ensino religioso, até

os dias atuais, com a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e novas propostas para o ensino de ciências.

Brasil anterior à 1950

Santos e Galletti (2023) propõem uma divisão da história do ensino de ciências no Brasil em quatro etapas. Essas etapas abordam a educação jesuítica no período colonial, seguida da inclusão do ensino de ciências como disciplina escolar após a independência. Em seguida, o terceiro período, a partir de 1950, corresponde a uma reforma curricular e, por fim, os dias atuais, em que existe produção acadêmica sobre o ensino de ciências e aborda as relações entre ciência e sociedade.

Durante o período colonial brasileiro, o foco educacional no país era predominantemente humanista e religioso (SANTOS; GALLETTI, 2023) através das missões jesuíticas. A educação era marcada por uma abordagem integrada aos princípios teológicos, limitando o desenvolvimento de um conhecimento científico estruturado. Esta configuração inicial teve um impacto duradouro no ensino de ciências, que só começou a se estruturar de maneira mais sistemática com reformas posteriores.

Após a independência do Brasil, em 1822, a transição educacional no país foi lenta, ainda refletindo o modelo de ensino anterior. O currículo continuava a ser influenciado por modelos europeus, focando principalmente em disciplinas clássicas (LORENZ; VECHIA, 2011). Foi na década de 1930, com a Reforma Francisco Campos, que houve uma tentativa significativa de consolidar as ciências naturais em um currículo organizado, sinalizando um movimento para modernizar o ensino de ciências (DALLABRIDA, 2009).

Década de 1950: Alfabetização científica

O ensino de ciências nos Estados Unidos apresenta concepções e mudanças desde seu período colonial, mas este trabalho foca a partir da década de 1950, quando o termo alfabetização científico foi popularizado por Paul deHart Hurd (RUDOLPH, 2023). Nos Estados Unidos, os trabalhos acadêmicos acerca do conceito buscaram discutir qual seria o nível de conhecimento científico esperado para não-cientistas, que Rudolph (2023) descreve como “someone not

on a career path that would entail the technical use of science concepts, theories, vocabulary, techniques, and the like.", ampliando o ensino de ciências para toda a população.

A proposta de alfabetização científica buscava promover a capacidade de participação de não-especialistas em discussões científicas, refletindo o desejo de engajar a população na ciência. Nesse período, pós Segunda Guerra Mundial, os esforços estadunidenses no ensino de ciência se concentraram em promover a alfabetização científica para garantir o apoio público e financeiro à pesquisa, que apresentava altos custos, e sustentar a inovação tecnológica (BUSH, 1945; KEVLES, 1977; KLEINMAN, 1995). A educação científica tornou-se uma prioridade para engajar a população e apoiar o desenvolvimento científico, discutindo sobre o papel que a ciência teria para do desenvolvimento econômico do país.

Enquanto isso, o Brasil, no mesmo período, começou a adotar métodos baseados no ensino do método científico experimental, refletindo uma tentativa de alinhar o currículo com práticas científicas contemporâneas (NARDI, 2014). No entanto, críticas surgiram quanto à eficácia desses métodos assim como ao esvaziamento do sentido do fazer científico (SANTOS; GALLETI, 2023). A abordagem metodológica revelou-se limitada, levando a uma revisão das estratégias educacionais nas décadas seguintes.

1970 aos anos 2000

A partir dos anos 1970, ambos os países adotaram novos paradigmas no ensino de ciências. No Brasil, a introdução dos movimentos "Ciência, Tecnologia e Sociedade" (CTS) e "Educação em Ciência para a Cidadania" trouxe uma visão mais crítica e contextualizada do ensino de ciências (KRASILCHIK, 1992). Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram criados para enfatizar não apenas o método científico, mas também as implicações sociais e políticas da ciência (BRASIL, 1997). Essa abordagem refletiu uma valorização crescente do pensamento crítico e da formação para a cidadania, integrando o conhecimento científico com questões sociais e políticas.

A Guerra Fria trouxe uma intensa competição científica e tecnológica no contexto global, como reflexo no ensino de ciências nos Estados Unidos, houve

intensificação da adoção da alfabetização científica. A necessidade de treinar novos cientistas e promover a ciência para fins gerais tornou-se essencial, tanto para continuar o desenvolvimento de novas tecnologias, quanto para justificar os investimentos (CARLETON, 1951). Contudo, a recessão econômica dos anos 1970 acarretou cortes orçamentários que atingiram as pesquisas e refletiram negativamente no prestígio atribuído ao ensino científico (KAISER, 2012).

Nas décadas de 1980 e 1990, os EUA viram um foco renovado no desenvolvimento econômico por meio da ciência (BERMAN, 2012). Avaliações nacionais passaram a ser utilizadas para medir as habilidades dos estudantes e promover o engajamento público em debates sobre ciência e tecnologia, garantindo que os cidadãos pudessem compreender e participar dessas discussões, mesmo sem serem especialistas técnicos (HIVELY, 1988).

Até aqui, os diferentes cenários geopolíticos ao longo dos anos reverberaram na proposta de educação em ciências nos países, principalmente, no que diz respeito aos investimentos na área pelas instituições governamentais e na percepção da população. O reconhecimento da importância da alfabetização científica flutua de acordo com o mercado econômico e demandas de investimentos públicos. Ainda, há, ao longo desse período, um movimento uníssono de pesquisadores e educadores em discutir a alfabetização científica como perspectiva no ensino de ciências para educação básica.

A Perspectiva Atual da BNCC no Brasil e Seus Reflexos

A BNCC representa uma reformulação significativa na abordagem do ensino de ciências no Brasil. O documento é direcionado para o ensino de todos os estudantes do país e tem como foco principal promover um ensino que vai além da simples transmissão de conceitos, buscando preparar os alunos para enfrentar os desafios do século XXI com uma compreensão crítica e contextualizada da ciência (BRASIL, 2018).

Para Ciências da Natureza, o documento estabelece diretrizes que se justificam no letramento científico, perspectiva de ensino que busca capacitar os estudantes a compreenderem, interpretarem e aplicarem conhecimentos científicos de maneira prática e crítica. Em acordo com a perspectivas atuais de integração entre ciência e tecnologia com a vida cotidiana, assim como o

fomento ao uso de tecnologias dentro da prática pedagógica (QUEIROZ, 2018). O documento aborda como esses conhecimentos influenciam e são influenciados pelas realidades sociais e ambientais em uma sociedade em que a ciência e a tecnologia desempenham papéis cada vez mais centrais.

A BNCC também propõe competências e habilidades a serem exploradas através de atividades investigativas. A proposta é que os alunos sejam estimulados a observar, questionar e explorar o mundo ao seu redor por meio do ensino por investigação.

Apesar da proposta de um ensino contextualizado que permita a elaboração de argumentos e julgamentos informados, Sipavicius e Sessa (2019) apontam que a BNCC apresenta um caráter reducionista, não enfatizando as complexidades históricas e sociais do conhecimento científico. A centralidade na formação de competências e habilidades, em vez de conteúdos sistematizados, é criticada como uma abordagem que prioriza interesses mercadológicos em detrimento de uma educação crítica e emancipatória. Para garantir uma educação transformadora, é essencial valorizar a formação de professores e os conteúdos historicamente organizados, contrapondo-se às tendências atuais que favorecem a redução de investimentos na educação (BRANCO; ZANATTA, 2021).

A BNCC representa uma tentativa de reformular a educação científica no Brasil, buscando alinhar o ensino de ciências com as necessidades e demandas contemporâneas, embora sua proposta possa se distanciar de uma perspectiva de desenvolvimento integral e humanizado dos estudantes.

Considerações Finais

A análise do ensino de ciências nos Estados Unidos e no Brasil revela que as práticas educacionais são profundamente influenciadas pelos valores e prioridades sociais do momento histórico em que se encontram. Em um mundo em constante mudança, é essencial que educadores reconheçam o contexto em que estão inseridos, pois isso não apenas confere significado à sua prática, mas também fundamenta as escolhas e metodologias adotadas.

No paradigma atual, o ensino de ciências não deve ser visto apenas como uma transmissão de conteúdos, mas como uma oportunidade de engajar os alunos em questões relevantes para a sociedade atual. No entanto, a realidade dos professores muitas vezes é marcada por desafios que vão além da sala de aula — dificuldades estruturais, falta de recursos e a pressão por resultados podem levar à desmotivação e à redução do tempo dedicado a atividades práticas e investigativas. Embora esses desafios não tenham sido o foco deste artigo, eles são fundamentais para entender as dinâmicas do ensino de ciências em nível de sala de aula.

A análise de ambos os países indica desafios semelhantes em ambos ao tentar justificar e adaptar o ensino de ciências às necessidades e expectativas em constante mudança. No entanto, as estratégias adotadas em cada contexto revelam abordagens distintas para equilibrar a profundidade do conhecimento científico com a necessidade de relevância prática. Ainda, ambos convergem para uma educação voltada à preparação para o mercado de trabalho, o que pode prejudicar a educação integral e humanizada dos estudantes.

A integração das diretrizes mais recentes, como as propostas pela BNCC, no Brasil, demonstra um compromisso com uma educação científica crítica, contextualizada e voltada para o futuro. O contexto atual indica que é essencial garantir que as reformas educacionais considerem as realidades locais e promovam um ensino que desenvolva cidadãos críticos e engajados, prontos para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais complexo, interconectado e tecnologicamente desenvolvido.

Em última análise, ao considerarmos as realidades sociais, econômicas e políticas que moldam o ensino, podemos contribuir para a construção de uma educação mais relevante, inclusiva e transformadora. É importante que o tema seja apresentado durante a formação de educadores para evitar um esvaziamento das práticas, uma vez que, ao compreender o contexto atual do ensino de ciências, os professores e professoras podem reavaliar suas abordagens pedagógicas buscando significado. Para isso, também faz-se necessária a formação pedagógica continuada dos educadores de modo a acompanhar essas mudanças e adotar novos paradigmas no ensino conforme eles são construídos.

Referências

BERMAN, E. Creating the market university: How academic science became an economic engine. Princeton University Press, 2012.

BRANCO, E.; ZANATTA, S. BNCC e reforma do ensino médio: implicações no ensino de ciências e na formação do professor. **Revista Insignare Scientia - Ris**, [S.L.], v. 4, n. 3, p. 58-77, 3 mar. 2021. Universidade Federal da Fronteira Sul. DOI: 10.36661/2595-4520.2021v4i3.12114.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Ministério da Educação/SEF, 1997.

BUSH, V. Science - The endless frontier. US Government Printing Office, 1945.

CARLETON, R. H. Science teaching and education aims today. **Phi Delta Kappan**, v. 33, p. 100-104, 1951.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 185–191, 2009.

HIVELY, W. How much science does the public understand? **American Scientist**, v. 76, n. 5, p. 439-444, 1988.

HURD, P. Science literacy: its meaning for American schools. **Educational Leadership**, v. 16, n. 1, p. 13-52, set. 1958.

KAISER, D. Booms, busts, and the world of ideas: Enrollment pressures and the challenge of specialization. **Osiris**, v. 27, n. 1, p. 276-302, 2012.

KEVLES, D. J. The National Science Foundation and the debate over postwar research policy, 1942-1945: A political interpretation of Science—The endless frontier. **Isis**, v. 68, p. 5-26, 1977.

KLEINMAN, D. L. Politics on the endless frontier: Postwar research policy in the United States. **Duke University Press**, 1995.

KRASILCHIK, M. Inovação no ensino de ciências. In: GARCIA, W. E. (Org.). I**novação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. Cortez, 1980. p. 164–180.

LORENZ, K. M.; VECHIA, A. O debate ciências versus humanidades no século XIX: reflexões sobre o ensino de ciências no Colégio de Pedro II. In: GONÇALVES, N. W.; MIGUEL, M. E. B.; FERREIRA NETO, A. (Orgs.). **Práticas escolares e processos educativos:** currículo, disciplinas e instituições escolares [séculos XIX e XX]. Vitória, Brasil: EDUFES, 2011. p. 115-152.

NARDI, R. Memórias do ensino de ciências no Brasil: a constituição da área segundo pesquisadores brasileiros, origens e avanços da pós-graduação. **Revista do IMEA-UNILA**, v. 2, n. 2, p. 13–46, 2014.

QUEIROZ, J. A importância do uso da tecnologia como ferramenta pedagógica na sala de aula. **Anais CIET: Horizonte**, São Carlos-SP, v. 4, n. 1, 2018.

RUDOLPH, J. L. Scientific literacy: its real origin story and functional role in American education. **Journal of Research in Science Teaching**, [S.L.], v. 61, n. 3, p. 519-532, 14 jul. 2023. Wiley. DOI: 10.1002/tea.21890.

SANTOS, W.; GALLETTI, R. História do ensino de ciências no Brasil: do período colonial aos dias atuais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S.L.], p. 39233-39233, 26 maio 2023. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2023u355390.

SIPAVICIUS, B.; SESSA, P. A Base Nacional Comum Curricular e a área de ciências da natureza: tecendo relações e críticas. **Atas de Ciências da Saúde**, São Paulo, v. 7, p. 03-16, jan./dez. 2019.

OFICINAS DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ariane de Oliveira Carapina

RESUMO

A linguagem da Arte exercita e amplia a aprendizagem das formas de expressão com o desvelar de uma riqueza de sentimentos e percepções, relações e possibilidades.A oficina de artes permite às crianças expressarem suas emoções e realidades e, no percurso, conhecerem o mundo e a si mesmas. Os conteúdos das diferentes linguagens expressivas demandam habilidades distintas e, em muitas situações, complementares:

Palavras Chave: Arte; Linguagens Artísticas; Desenvolvimento Infantil.

A oficina de artes desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, oferecendouma série de benefícios importantes para o crescimento físico, cognitivo, emocional e social. A arte fornece às crianças uma maneira única de expressar seus pensamentos,sentimentos e experiências, isso ajuda a desenvolver a criatividade desde cedo, estimulando a imaginação e permitindo que as crianças se expressem de maneiras diversas.

Atividades artísticas, como desenhar, recortar, pintar e modelar, promovem o desenvolvimento motor fino e grosso nas crianças. Essas habilidades são essenciais para tarefas diárias,como escrever, amarrar os sapatos e manipular objetos com destreza.

A manipulação de diferentes materiais artísticos, como lápis, pincéis e tesouras, contribui para o aprimoramento da coordenação olho-mão, que é crucial para diversas atividades, incluindo o sucesso acadêmico.

Em resumo, as oficinas de arte são fundamentais para o desenvolvimento global das crianças, proporcionando oportunidades para a expressão criativa, o

desenvolvimento motor, a estimulação cognitiva, o crescimento emocional e social. Além disso, a participação em atividades artísticas desde a infância pode criar uma basesólida para o envolvimento contínuo com as artes ao longo da vida.

ORGANIZAÇÃO E SUGESTÕES DE MATERIAIS PARA IMPLEMENTAÇÃO DE OFICINAS DE ARTE

Em uma oficina, os materiais ficam à disposição das crianças para que possam fazersuas escolhas. A lista abaixo traz boas sugestões para quem quer montar ou reorganizaro espaço de ateliê, seja numa sala reservada só para isso, seja num canto da sala de referência.

Materiais secos: giz de cera, canetinhas, lápis, giz de lousa, carvão para churrasco. Caso seja possível, tente conseguir giz pastel oleoso e carvão para desenho.

Papéis variados (chamamos os papéis de suportes): estes devem ser oferecidos aos alunos sempre cortados em formas e tamanhos diferentes: papel sulfite, jornal, revista, cartolina, papel espelho, laminado, seda, celofane, color set, camurça, crepom, craft e outros como, por exemplo, saco de papel. É possível aumentar o tamanho dos suportes colando um papel no outro.

Materiais para colar, juntar e recortar: cola branca, cola de farinha (caseira), fita crepe, durex, tesouras, fios, barbante, grampeador, furador, estilete – para a professora usar – e objetos variados para serem colados (palitos, tecidos, tampinhas, areia, papéisjá picados, papelão, macarrão, lã, algodão, sementes, folhas, gravetos etc.)

Materiais aquosos: tinta de pó xadrez – juntar o pó xadrez, que se compra em casa deconstrução, com água e cola branca –, tinta de terra – igual ao pó xadrez – , pintura a dedo, tinta com papel crepom – colocar o papel crepom na água ou no álcool, o efeito éparecido com a anilina –, guache, plasticor e tinta de anilina.

Instrumentos para usar com os materiais aquosos: pincéis e broxinhas de

tamanhosvariados, rolinhos de pintura de parede, esponja, escova de dente, paninhos para limpeza e potes para água (além do próprio dedo, naturalmente).

Sucata (lixo limpo):garrafas plásticas, tampinhas, latas, embalagens (pequenas egrandes) de plástico, papel, papelão, isopor, tocos de madeira etc.

Material para modelar: argila ou papel machê (papel picado misturadocom água e cola branca ou de farinha).

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO

Considerar e planejar o lugar onde vai ocorrer uma atividade é fundamental para que ela funcione bem. A oficina pode acontecer num ateliê ou na própria sala de referência.

Por tratar-se de uma atividade que não é centralizada no professor, a organização dos materiais deve assegurar ao aluno independência e autogerenciamento do próprio trabalho.

Os materiais precisam estar separados por tipos: materiais aquosos e tintas juntos, papéis e papelão no mesmo espaço, cola, tesouras, fita crepe e durex organizados de maneira que fiquem próximos e assim por diante. O mesmo deve ser feito com as sucatas.

Dependendo da idade, os alunos podem ajudar na organização. É interessante que os materiais permaneçam sempre no mesmo lugar, para assegurar a locomoção dos alunos no espaço e o planejamento do que irão fazer.

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

A criança poderá fazer vários trabalhos numa mesma oficina ou, se preciso, usar várias oficinas para fazer um mesmo trabalho. O tempo de duração da oficina varia conforme a idade das crianças e seu envolvimento. Uma oficina

para crianças de 2 anos costuma durar 20 minutos, para os 6 anos, até 1 hora.

Na educação infantil é interessante propor de uma a duas oficinas por semana;essa organização deve ser flexível e se adaptar a cada realidade. Importante reservar um tempo no final da oficina para que os alunos arrumem e limpem todos os materiais e o espaço onde trabalharam.

APRECIAÇÃO DAS PRODUÇÕES DA OFICINA

A sala de aula ou ateliê deve ter um espaço reservado para expor imagens produzidas por adultos ou crianças. Imagens artísticas – livros de arte, catálogos de exposição, revistas – também devem ficar à disposição das crianças, pois observar bons modelos amplia a possibilidade de criação de novas imagens.

As crianças costumam apenas olhá-las ou usá-las como inspiração para fazer seus trabalhos, observando-as para reproduzi-las ou transformá-las.Cabe ao professor promover a apreciação dos trabalhos das crianças, organizando o espaço para que todas vejam o que foi produzido.
É importante fazer apreciação dos trabalhos das crianças, mesmo que ainda não estejam terminados, inclusive para discutir como terminá-los.
Não é necessário repetir o procedimento em todas as oficinas, evitando que a atividade se torne burocrática e perca o significado. A apreciação pode ser feita no começo ou final da oficina, sempre indicando o processo dos alunos: como realizou o trabalho, que materiais usou, o que pretende fazer na próxima etapa.

INTERVENÇÕES DO PROFESSOR

O papel do professor é de extrema importância em todos os momentos da oficina. Ele não pára de avaliar, para saber intervir quando necessário, orientando seus alunos sobre como agir, dando idéias e ajuda. Como está é

uma atividade em que cada criança escolhe o que fazer, a professora precisa aqui, mais do que nunca, desenvolver um olhar atento para o grupo e ao mesmo tempo para o que cada criança está realizando: que materiais escolhe e combina, como faz, por que e para quê faz, em quanto tempo faz e com quem faz.

Desenvolvendo o olhar sobre a produção das crianças , a professora saberá como intervir. Um exemplo: a professora observa que um aluno nunca desenvolve trabalhos sozinho, então deve propor, em algum momento, que ele experimente fazê- lo.

Vale lembrar que, como as intervenções didáticas acontecem para favorecer avanços no processo de criação das crianças, é preciso olhar e intervir durante o processo e não apenas nos resultados finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, foipossível perceber através da pesquisa e da análise das narrativas que a Arte é vista como importante tema gerador a ser trabalhado diariamente nas Escolas de EducaçãoInfantil, e que cabe ao professor planejar e incluir esse conceito respeitando a diversidade, o tempo e a maneira com que cada criança relaciona-se com a arte no processo de construção do conhecimento.

Nessesentido, podemos afirmar que a sociedade tem a capacidade de conhecer e apreciar a arte enquanto instrumento da pratica pedagógica, capaz de despertar a emoção e o conhecimento contribuindo para uma formação mais completa, porém para isso é necessária uma maior utilização da mesma nos ambientes educacionais proporcionando a todos o acesso e o interesse pela arte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, C.M.C. Concepções e Práticas Artísticas na Escola. In: FERREIRA,S. (Org.).O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas-SP: Papirus,2001.

BARBIERI, Stela. Interações: Onde está a Arte na Infância. São Paulo: Blucher, 2012

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.
BRASIL.Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.); LINO, Dulcimarta Lemos ...[et al.] – As artes do universo infantil. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da.Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. In: Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 07-36.

FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende; Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

FUSARI, Maria F. R; FERRAZ, Maria H.C.T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993. (coleção magistério 2º grau. Série formação geral).

IAVELBERG, R. Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores.Porto Alegre: Artmed, 2009.

PILOTTO, Silvia Sell Duarte. As linguagens da ate no contexto da educação infantil. In:PILOTTO, Silva Sell Duarte (org.). Linguagens da arte na infância.

Joinvile-SC: UNIVILLE, 2007. p. 17-28.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Entre a prosa e a poesia: fazeres, saberes e conhecimento na educação infantil. In: PILOTTO, Silva Sell Duarte (org.). Linguagens da arte na infância. Joinvile-SC: UNIVILLE, 2007. p. 29-45.

O QUE SABEM AS/OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA CIDADE DE SÃO PAULO SOBRE A DISLEXIA

Bruno Arruda Felipe

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo geral compreender o nível de conhecimento de professoras e professores que atuam em sala de aula, no ciclo de alfabetização durante o ano letivo de 2021, a respeito da dislexia. De acordo com dados da Associação Brasileira de Dislexia, no Brasil existem, em média, 15 milhões de crianças e jovens com dislexia. Para o desenvolvimento da pesquisa, partimos de três certezas provisórias a serem sanadas ao final do trabalho as quais são: primeira, a dislexia ainda é pouco conhecida dos profissionais da educação do ciclo de alfabetização; segunda, menos da metade dos profissionais apresenta formação sobre dislexia; e terceira, as formações no local de trabalho não têm abordado o tema. O presente estudo realizou-se com abordagem quantitativa através dos métodos de pesquisa bibliográfica e levantamento de dados através de questionário na coleta de dados. Os resultados obtidos surpreendem, ainda que de um pequeno recorte, o longo caminho que temos a percorrer em políticas públicas de capacitação profissional para que as dificuldades de aprendizagem, no caso a dislexia, não se tornem "inatas" e de responsabilidades daqueles que não tem a obrigação de se apropriarem do campo pedagógico e da pesquisa científica, ou seja, crianças e famílias.

Palavras-chave: dislexia, dificuldades de aprendizagem, alfabetização, formação profissional.

1. Introdução

O presente artigo tem como objetivo geral compreender o nível de conhecimento de professoras e professores que atuam em sala de aula, no ciclo de alfabetização, a respeito da dislexia. De acordo com dados da Associação Brasileira de Dislexia, no Brasil existem, em média, 15 milhões de crianças e jovens com dislexia. Diante disso, refletir a respeito da dimensão dessa realidade, ainda que dentro de um pequeno recorte, contribui para o debate sobre políticas públicas de formação dos profissionais da educação básica bem como sobre a garantia do direito à educação de qualidade para todos.

Os resultados da pesquisa foram analisados a partir de um questionário com seis perguntas fechadas às quais tivemos a contribuição de 26 participantes. Para sistematizar melhor o trabalho, os objetivos específicos são: analisar artigos que tratam dos estudos da dislexia, tabular os resultados do formulário de pesquisa e discutir os resultados do levantamento dos dados com a necessidade de formação sobre a temática das dificuldades de aprendizagem. Para isso, tivemos como referenciais Amaral[1], Estill[2], Ferreira[3], Fonseca[4], Massi[5], Massi &

Santana[6], Mousinho[7], Muszkati & Rizzutti[8], Rodrigues & Ciasca[9] e Oliveira, Cardoso & Capellini[10].
As dificuldades de aprendizagem ganham espaço no campo educacional, e não seria diferente, a partir do processo de democratização do ensino no qual o direito à educação, de acordo com a Constituição Federal de 1988, é um direito público e subjetivo, ou seja, trata-se de um direito obrigatório e gratuito. De acordo com Massi[3]:

"Essa situação chama-nos a atenção em dois aspectos: primeiro porque aponta para uma relação existente entre a universalização/democratização do sistema escolar e o aparecimento de casos de alunos tomados como portadores de distúrbios de aprendizagem. Segundo porque, embora a dislexia venha sendo detectada no interior da escola, durante o processo formal de apropriação da linguagem escrita, estudos sobre a dita dificuldade, bem como o seu diagnóstico, têm sido elaborados com base em uma perspectiva que se afasta do entendimento acerca do processo de construção dessa realidade linguística."

Em se tratando de dislexia, muitos equívocos foram reproduzidos e naturalizados no ambiente escolar distanciando-se do embasamento científico e dos avanços nas discussões envolvendo os distúrbios de aprendizagem. Uma primeira definição aceita torna-se irrevogável, dificultando a desconstrução desse olhar já impregnado de uma verdade absoluta. Segundo Massi & Santana[4], a dislexia caracteriza-se por uma leitura e escrita marcadas por trocas, omissões, junções e aglutinações de grafemas; tendo as explicações para esses fatos duas bases: uma fundamentada nas ciências da saúde e outra, nas ciências humanas. Segundo Mousinho[7], a dislexia é um transtorno específico de leitura onde reconhecemos um déficit linguístico, mais especificamente uma falta de habilidade no nível fonológico e para entender de fato o que é dislexia devemos nos aprofundar um pouco mais na especificidade da leitura.
A dislexia trata-se de uma inesperada dificuldade de aprendizagem, e não incapacidade, segundo Fonseca[3], e muito menos doença, considerando-se a inteligência média e superior do indivíduo e a oportunidade educacional em que ele se encontra integrado. Além disso, "podemos também excluir a presença de dificuldades visuais, auditivas, problemas emocionais, distúrbios neurológicos ou dificuldades socioeconômicas como origem do transtorno" (Mousinho[5]). Em modo geral, a dislexia trata de um transtorno específico da leitura, no entanto, para se chegar a esse diagnóstico, é preciso levar em consideração de cada caso uma série de fatores, e, inclusive, como se deu a concretização da aprendizagem dessa modalidade de linguagem.
Essa visão provoca-nos a refletir as dificuldades de escrita não apenas dentro do campo medicinal, mas amplia o olhar diante de uma prática social que afirma seu caráter complexo também na parte anatômica cerebral como diz Fonseca[3]:

Nenhuma área do cérebro por si só pode ser responsável por qualquer aprendizagem da leitura, ou por algum comportamento particular. Por analogia também, nem todas as áreas são consideradas igualmente contribuintes para a leitura e a escrita, o que pressupõe uma organização hierarquizada e desenvolvimental muito complexa e sistêmica."

Em continuidade, reconhecemos que a leitura relaciona-se, também, com o campo social, fazendo com que as dificuldades não sejam apenas abordadas patologicamente em detrimento de uma análise da realidade, pois há um campo de disputa entre os processos de aquisição da escrita:

depois da Segunda Guerra Mundial, iniciaram um debate de contestação da natureza orgânica das dificuldades de escrita. Os autores afirmam haver uma “disputa” teórico-política, entre a medicina e as ciências cognitivas, que postula que as condutas humanas são biologicamente naturais, e as ciências sociais e humanas que levam em conta fatores sociais e pedagógicos, partindo de teorias construtivistas e sócio-históricas. A dislexia é um problema não apenas biológico, mas social. (Fonseca[3])

Com isso, procura-se problematizar as definições reducionistas a respeito da dislexia e reconhecer que o “o professor tem um papel importante e essencial neste momento, pois cabe a ele, percebendo as dificuldades desta criança, ajudar e incentivar este aluno, de modo que ele desperte como um leitor e não adormeça como alguém que fracassou” (Estill[2]). Desse modo, a valorização profissional e o investimento em políticas públicas de qualificação dos profissionais da educação são imprescindíveis para a garantia do direito à educação às crianças, aos jovens e aos adultos disléxicos; eliminando, a partir de evidência científicas, qualquer tipo de reducionismo clínico as dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar.
A seguir, apresentamos os materiais e os métodos utilizados no procedimento da pesquisa.

2. Materiais e Métodos

2.1. Tipologia do Estudo

Para selecionar o material e o método que melhor suporte ofereceria à pesquisa, pautamo-nos em três certezas provisórias para serem respondidas ao longo do trabalho de pesquisa: primeira, a dislexia ainda é pouco conhecida pelos profissionais da educação do ciclo de alfabetização; segunda, menos da metade dos profissionais apresenta formação sobre dislexia; e terceira, as formações no local de trabalho não têm abordado o tema de maneira contínua.
O presente estudo realizou-se com abordagem quantitativa através dos métodos de pesquisa bibliográfica e levantamento de dados. Como primeira etapa, a revisão bibliográfica é de suma importância para tomar como base estudos já publicados da teoria em análise. Trata-se do ponto de partida do trabalho científico que permite ao pesquisador conhecer sobre o assunto que já foi estudado. De acordo com Amaral[1]:

[...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa.

Já para o levantamento de dados, utilizamos a abordagem quantitativa para posterior análise e descrição dos resultados obtidos. De acordo com Ferreira[3]:

No campo da Educação, as concepções de ordem quantitativas e qualitativas vêm descortinando um novo panorama para o pesquisador. Nessa direção, é importante compreendermos a utilização desses diferentes métodos de pesquisas, como caminhos que nos proporcionam a visão de um leque de possibilidades investigativas, sobretudo, pelo fato da educação ter, entre outros, o ser humano como objeto de pesquisa.

O resultado da abordagem quantitativa transforma-se em um discurso descritivo que visa analisar qualitativamente os números obtidos no levantamento de

dados. É claro que essa análise deve permanecer a mais objetiva possível. Segundo Ferreira[3], “a diferença básica é a forma como os cientistas representam o real, percebendo a realidade social através de números (para os quantitativistas) ou de aspectos subjetivos (para os qualitativistas).”. Por se tratar de um debate antigo nas ciências, acreditamos que uma não invalida a outra e ambas se convergem.

2.3. Procedimentos

No levantamento bibliográfico, partimos da problematização “o que sabem os profissionais da educação sobre dislexia?”. O procedimento de levantamento foi realizado através das páginas “Google Acadêmico” e “Scielo” no mês de outubro e o enunciado-chave da pesquisa foi: dislexia e dificuldades de aprendizagem. Foram identificados diversos estudos relacionados à dislexia, tais como: funções executivas, modelo da dupla rota, ortografia, leitura e escrita, entre outros. Decidimos pelos periódicos que traziam no título e no resumo o interesse pela conceitualização do termo “Dislexia”. Entre os materiais pesquisados, temos dois livros e oito artigos que dentre esses dois são sobre metodologias de pesquisa.
Na sequência, foi realizada a leitura aprofundada dos materiais e a organização sistematizada dos assuntos em dois grupos: primeiro, as diversas vertentes de percepção e conceito da dificuldade de aprendizagem “Dislexia” e, segundo, a importância da compreensão da dislexia para o campo educacional. Realizada essa divisão de organização, inicia-se a construção do questionário na pesquisa quantitativa.
Para o levantamento de dados, o instrumento utilizado para a coleta foi um questionário de respostas fechadas produzido em formulário online “Google Forms”. Foram elaboradas perguntas a partir de três eixos fruto do processo de pesquisa bibliográfica: trabalho, conhecimento e formação. Para cada eixo, duas perguntas complementares foram desenvolvidas que também se interligam às demais perguntas, tendo em vista que os eixos relacionam-se.
Com base nas especificações dos objetivos, a construção das perguntas leva em consideração os conceitos e possíveis variáveis na elaboração do instrumento de coleta de dados. Realizado o pré-teste do instrumento, o link foi compartilhado em grupos de escola de aplicativos de comunicação dos quais obtivemos a participação de 26 profissionais. O teste ficou em aberto entre os dias 25 de novembro e doze de dezembro de 2021. Após finalizada a coleta e verificação, foi realizada a análise e interpretação dos dados conforme a apresentação dos resultados no escopo do projeto.
Na sequência, seguimos com os resultados da coleta e a discussão sobre os dados obtidos que serão analisados com base na pesquisa bibliográfica.

3. Resultados e Discussão

O questionário foi organizado em três eixos correlacionados que vamos intitulá-los de trabalho, conhecimento e formação. Para cada eixo, duas perguntas foram criadas no intuito de diagnóstico quantitativo da informação mensurada e, para esse objetivo, as perguntas são fechadas.
No primeiro eixo “trabalho”, as perguntas estão relacionadas ao grupo escolar de atendimento no ano de 2021 e ao tempo de carreira no magistério. A primeira pergunta é “Em 2021, está trabalhando com qual ano do ciclo de alfabetização?"

e, dos 26 participantes, onze atuavam no primeiro ano, nove no segundo e seis no terceiro ano. Lembrando que participaram somente profissionais que estavam trabalhando no ciclo de alfabetização no ano de 2021. Já na segunda pergunta “Tempo no magistério”, foram apresentadas três alternativas: primeira, até cinco anos; segunda, de cinco a quinze e terceira, acima de quinze anos. Das respostas, obtivemos, respectivamente, três para a primeira pergunta, doze para a segunda e onze para a terceira. Vejamos os gráficos a seguir:

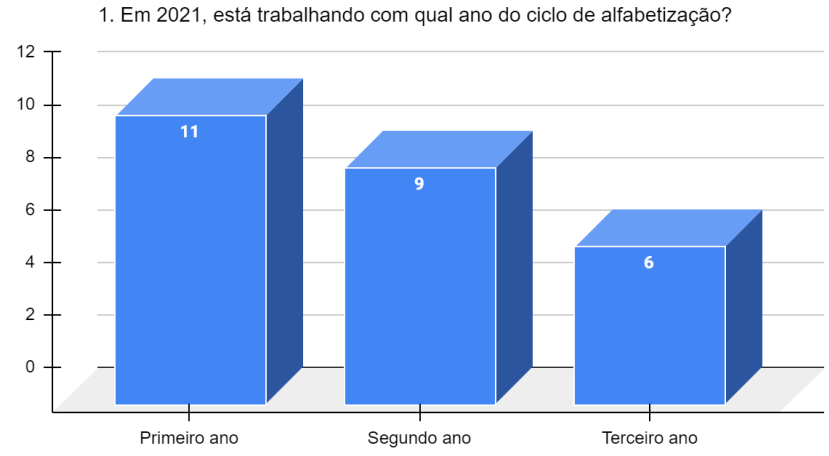


GRÁFICO 1

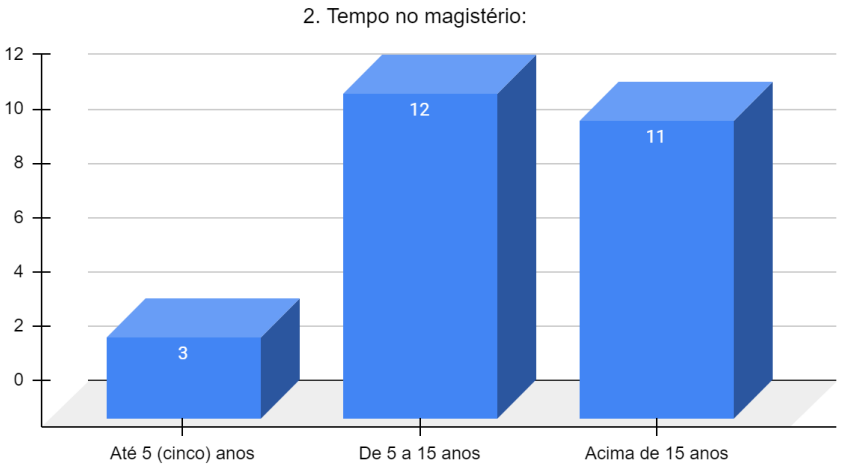


GRÁFICO 2

A etapa do ciclo de alfabetização, sem dúvida alguma, é a mais importante para garantir o desenvolvimento da criança na continuidade dos estudos com pleno domínio da competência leitora. Assim, trata-se de uma etapa que exige uma postura mais atenta do profissional no que tange à dificuldade na leitura e na escrita. Segundo Rodrigues & Ciasca[9], “tal postura exige capacidade de identificar precocemente aquelas que não estão evoluindo conforme o esperado, avaliar fatores de risco para o transtorno e elaborar e executar trabalho interventivo voltado para as dificuldades encontradas”.

O projeto de pesquisa não tem como objetivo discutir se o tempo de magistério está atrelado a essa postura mais atenta, pois nem sempre, ao contrário do que se espera, tempo é sinônimo de experiência qualificada. Logo, o intuito do dimensionamento temporal é refletir sobre a formação voltada ao tema dislexia.

Dos 26, quinze participantes somam o tempo total de quinze anos de experiência no magistério.

Segundo Muszkat&Rizzuti[8], outro fator que influencia é o tipo de instrução para alfabetização que a criança recebe. Ainda de acordo com os autores, mesmo envolto em polêmicas, dois métodos são indicados para indivíduos com dislexia: o método multissensorial e o método fônico. Aqui se perpassa pelos embates pautados nas concepções dos métodos de alfabetização que tem feito parte da realidade dos profissionais dessa etapa escolar. Desde a formação em Pedagogia até a prática em sala de aula, os profissionais deparam-se com as abordagens que tem como foco o estudante "ideal", logo, aquele que aprende dentro dos tempos apresentados nos organogramas estruturais dos documentos norteadores.

O segundo eixo "conhecimento" refere-se ao estudo específico do tema da pesquisa que é a dislexia. Sendo assim, na terceira pergunta, temos a seguinte interrogativa: "Você saberia descrever a definição exata do que é dislexia?"; enquanto na quarta, "Você saberia identificar um estudante com dislexia?". Nas duas questões, foram utilizadas apenas duas alternativas: sim e não. O número do resultado das respostas entre as duas perguntas ficou bem equilibrado, ou seja, provavelmente aquele que sabe a definição supõe também saber identificar o transtorno de aprendizagem. Vejamos os gráficos a seguir:

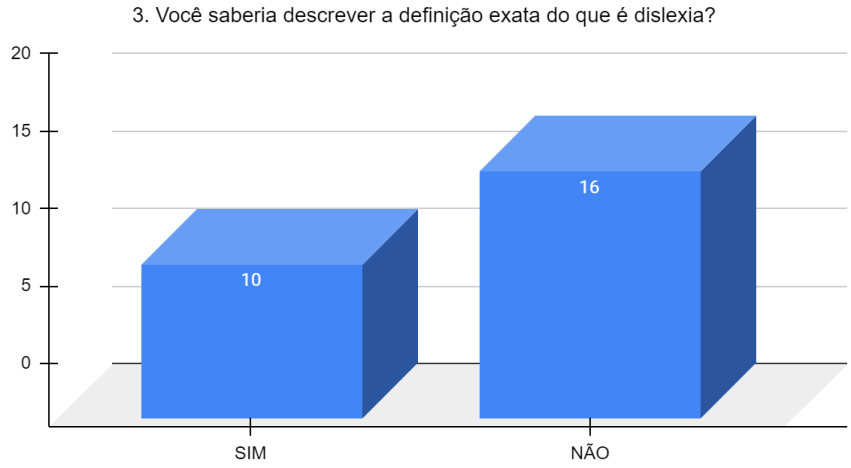


GRÁFICO 3

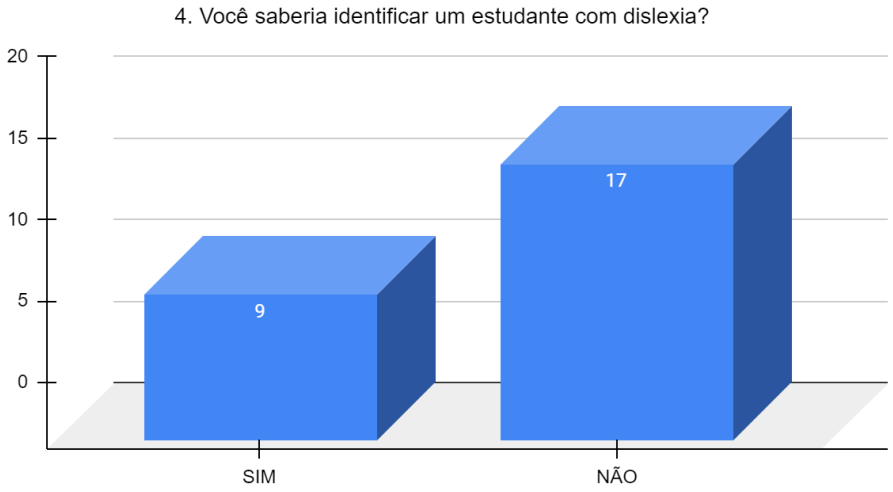


GRÁFICO 4

Dos 26 participantes, dez afirmaram saber a definição exata do que é dislexia. Esse dado traz um elemento importante, ainda se tratando de um recorte de uma pequena realidade, que vale nossa atenção, pois a negativa do desconhecimento supera mais da metade dos participantes, ou seja, dezesseis não saberiam descrever a definição exata do que é dislexia. A partir desse ponto, hipóteses podem ser levantadas a respeito tanto de quem desconhece quanto de quem afirmou saber do que se trata, sendo que o discurso do diagnóstico disléxico tem sido reproduzido de maneira generalizada para todo caso de dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita.

Na questão quatro o que nos chama a atenção é o recuo no número de afirmativa se o entrevistado saberia identificar um estudante com dislexia na qual obtivemos 9 respostas “Sim” em contrapartida com 17 respostas “Não”. Esse dado nos permite, no mínimo, dois caminhos para reflexão: primeiro, ser uma professora com conhecimento sobre dislexia não dá garantia para identificar casos de crianças disléxicas devido a complexidade do tema e, segundo, qual é a base de fundamentação teórica em casos de identificação de dislexia? É desse ponto que partimos para o terceiro eixo do questionário.

Esse eixo nos revela o quanto de compreensão sobre a dislexia, e os demais distúrbios de aprendizagem, está adentrando às escolas com a devida profundidade e atenção que o tema requer. Descrevendo a sua prática clínica, Massi[5] ouvi relatos por parte de professores e demais envolvidos com questões relativas à apropriação da escrita dizendo “Acho que esse aluno não aprende porque tem pouca capacidade de concentração” ou “Parece que aquela criança não consegue memorizar as letras e, por isso, ela não está se alfabetizando”. Esses relatos são comuns no ambiente escolar, assim como “diagnósticos” internos. Entre saber a definição e identificar a dislexia, temos um espaço-tempo que deve ser examinado minuciosa e criteriosamente através de um trabalho interdisciplinar. De acordo com Massi[5]:

> Esses casos apontam para a necessidade de refletirmos sobre a forma fragmentada como a escola e vários profissionais ligados a ela - incluindo os já citados médicos, psicológicos, psicopedagogos e fonoaudiólogos - vêm encarando o aprendiz e a própria aprendizagem. Instiga-nos a falta de olhar crítico que o sistema de ensino demonstra ao encaminhar um aluno campeão de xadrez para um neurologista, que endossa o posicionamento da escola na medida em que também considera que a criança tem problemas de concentração.

Na sequência, as perguntas relacionadas ao eixo “formação” foram estruturadas nos seguintes enunciados: “Você possui alguma formação (mestrado, especialização, curso de extensão, de curta duração, etc) que tenha abordado algum assunto sobre dislexia?” e “Em horários coletivos ou formações oferecidas pela secretaria municipal, quantas vezes o tema ‘dislexia’ já foi tratado durante seu trabalho no magistério municipal?”. Vejamos os resultados:

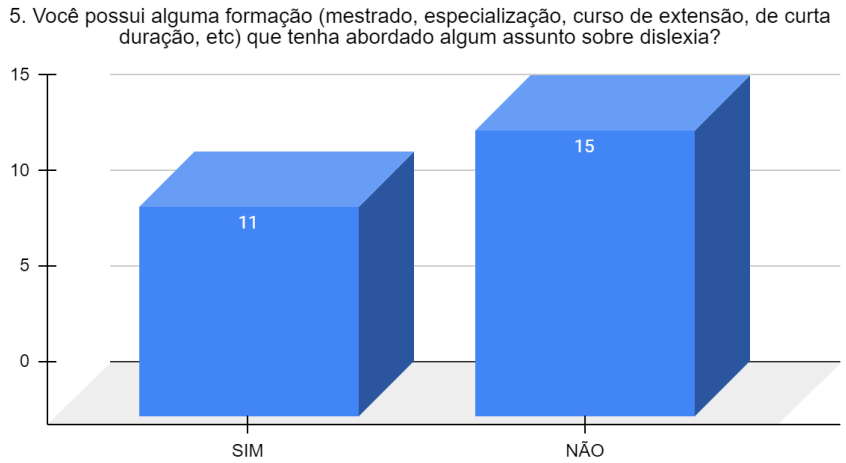


GRÁFICO 5

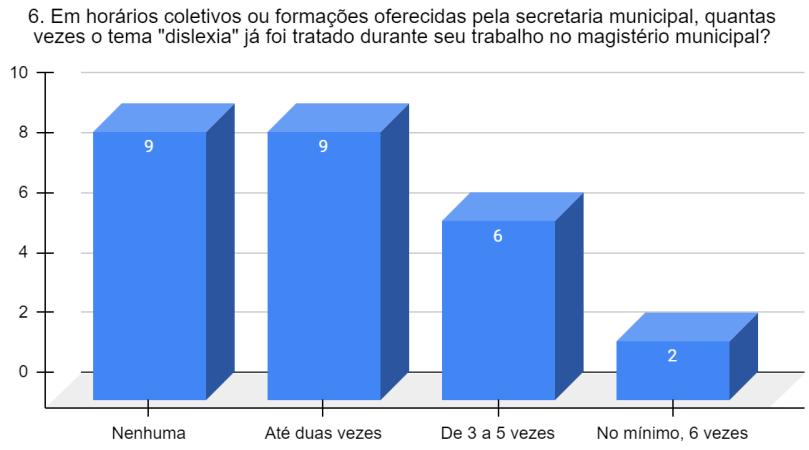


GRÁFICO 6

Os resultados são surpreendentes pelo fato de termos como público alvo da pesquisa profissionais que estavam atuando no ciclo de alfabetização e, no resultado da questão cinco, quinze dos 26 entrevistados, mais da metade, não possuem formação alguma sobre o tema dislexia. Outro ponto que vale a reflexão está em torno dos que afirmaram possuir formação sobre a temática. Aqui vale refletir o nível e a qualidade da formação, tendo em vista que a pergunta não especifica deixando um campo bem grande que vai de simples curso de curta duração a um mestrado. Logo, podemos relacionar com a questão seis na qual os horários coletivos e cursos de formação oferecidos pela secretaria de educação fazem parte do terceiro eixo. Dos entrevistados, nove responderam que participaram nenhuma vez e outros nove disseram que participaram até duas vezes de momentos de formação sobre o tema dislexia.

Desse número consideramos que dois terços tiveram poucos momentos formativos em torno de uma temática tão complexa e séria que é a dislexia. Por fim, seis vivenciaram de três a cinco momentos e somente dois participaram de, no mínimo, seis momentos formativos.
Os dados apresentados no eixo formação tendem a revelar um baixo estímulo à reflexão e problematização dos distúrbios de aprendizagem no ambiente escolar, em destaque à dislexia, que carecem de mais profundidade e criticidade. Logo, a busca por definições e explicações breves e reducionistas passam a determinar a prática docente. Segundo Massi&Santana[6]:

> cabe comentar que a busca de uma explicação genética para questões da aprendizagem da escrita denuncia o fato de que uma visão biológica determinista está sendo usada para justificar características de atividades humana com naturais, atribuindo à natureza orgânica questões escolares e, por aí, encobrindo diferenças humanas nos planos sociais e individuais.

Sem dúvida, estamos diante de um tema complexo e, ao mesmo tempo, imprescindível para a garantia do direito à educação para todos, principalmente, dentro de um contexto de avanços da tecnologia e do surgimento de multimodalidades da linguagem.

4. Conclusões

Levando em consideração o recorte da pesquisa, as hipóteses levantadas pelo presente artigo foram respondidas, a saber que a dislexia é ainda pouco conhecida pelos profissionais da educação do ciclo de alfabetização, menos da metade dos profissionais apresenta formação sobre o tema dislexia e as formações no local de trabalho não têm abordado a temática de maneira contínua e sistematizada diante da sua complexidade. Isso revela a necessidade de políticas públicas voltadas para o público-alvo, eliminando reducionismos clínicos e diagnósticos excludentes na vida escolar.
Assim como as hipóteses, os objetivos foram alcançados ao analisar artigos que tratam dos estudos da dislexia, tabular os resultados do formulário de pesquisa e discutir os resultados do levantamento dos dados com a necessidade de formação sobre a temática. Embora não traduza a realidade, a partir do resultado também foi possível problematizar o objetivo geral da pesquisa que foi compreender o nível de conhecimento de professoras e professores que atuam em sala de aula, no ciclo de alfabetização, a respeito da dislexia. Logo, o artigo visa contribuir para o debate em torno da formação dos profissionais da educação e, para isso se tornar significativo e interventivo na realidade, da valorização e reconhecimento da profissão. Além desse debate, o resultado do material revela a necessidade de ampliar a captação dessas informações dentro das secretarias e, também, a nível federal.
O avanço da sociedade passa pela garantia de direitos e pelo reconhecimento potencial de cada cidadão, ou seja, a dificuldade de aprendizagem não deve ser o impeditivo para o desenvolvimento de um estudante, mas o ponto de partida para a reflexão, eliminando diagnósticos deterministas de incapacidade ou debilidade. Os avanços sobre o tema, bem como direitos, entre os mais diversos grupos e segmentos têm colocado a escola em inércia diante da amplitude que o assunto requer. Nesse ponto, o artigo procura contribuir com a ciência e a sociedade no que tange à prática reflexiva do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Massi[5]:

os movimentos sociais surgidos em defesa dos disléxicos foram capazes, por um lado, de gerar Associações específicas para a defesa de seus direitos, tais como a Associação Brasileira de Dislexia, criada em 1983, e a Associação de Pais e Amigos dos Disléxicos (APAD), criada em 2004, e, por outro, foram capazes de manter e assegurar o estatuto de “doentes” para eles. A criação de leis para o atendimento do disléxico na área da educação especial (Lei 4.095/2008) acabou por legitimar o disléxico como portador de necessidades especiais, e continua influenciando estudos, pesquisas, bem como atividades profissionais envolvidas com essa temática em todo o nosso país, uma vez que o conceito divulgado na lei e por essas instituições é representativo da visão atual sobre o que tem sido entendido como dislexia.

Em um país como o Brasil com uma desigualdade histórica, abordar o tema do trabalho de pesquisa para além dos diagnósticos biológicos é uma tarefa humanizadora e acolhedora, tendo em vista que, em média, quase 10% da população brasileira tem dislexia. Soma-se a isso, a inadiável tarefa de valorizar os profissionais da educação. Muitos caminharam até aqui, no entanto, ainda temos muito a continuar caminhando. Como diz o poeta espanhol Antonio Machado “O caminho se faz caminhando”.

Referências

[1] AMARAL, J. J. F. Como fazer uma pesquisa bibliográfica. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses-1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf. Acesso em: 01 set. 2022.
[2] ESTILL. C. A. Dislexia em sala de aula: o papel fundamental do professor. Revista SINPRO, Rio Janeiro, Abril, 2004. Ano 5, n.6, 2004: 62-77.
[3] FERREIRA, C. A. L. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. Revista Mosaico, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015. Disponível em: http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/4424. Acesso em: 5 set. 2022.
[4] FONSECA, V. Dislexia, cognição e aprendizagem: uma abordagem neuropsicológica das dificuldades de aprendizagem da leitura. Rev. psicopedag. vol.26 no.81 São Paulo 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000300002. Acesso em: 01 set. 2022.
[5] MASSI, G. A dislexia em questão. São Paulo: Plexus Editora, 2007.
[6] MASSI, G.; SANTANA, A.P.O. A desconstrução do conceito de dislexia: conflito entre verdade. Paidéia (Ribeirão Preto) 21 (50) • Dez 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/jMPbvDzPbLRNGHt3NF8WZVD/?lang=pt. Acesso em: 01 set. 2022.
[7] MOUSINHO, R. Conhecendo a dislexia. Revista Sinpro-Rio, 2004. Disponível em: https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/07/DIFICULDADES-DE-APRENDIZAGEM.pdf#page=26. Acesso em: 01 set. de 2022.
[8] MUSZKAT, M.; RIZZUTTI, S. O professor e a dislexia. São Paulo: Cortez, 2012. - Coleção educação & saúde; v. 8.
[9] RODRIGUES, S. D.; CIASCA, S. M. Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. Rev. psicopedag. vol.33 no.100 São Paulo 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000100010. Acesso em: 01 set. 2022.
[10] OLIVEIRA, A. M.; CARDOSO, M. H.; CAPELLINI, S. A. Caracterização dos processos de leitura em escolares com dislexia e distúrbio de aprendizagem. Rev. soc. bras. fonoaudiol. 17 (2) • Jun 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rsbf/a/3NC7LH8QccynhB8Tbgjs9Yz/?lang=pt. Acesso em: 01 set. 2022.

SUICÍDIO NA ADOLESCÊNCIA E A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE ESCOLAR

Danielle Nascimento Boccomino[1]

Resumo

Este presente artigo traz um assunto atualmente discutido, o suicídio entre jovens, um problema de saúde pública, sendo um dos principais motivos de morte na população mundial e o terceiro colocado no grupo de pessoas com idades entre 15 e 32 anos. O objetivo deste trabalho é refletir e alertar sobre a vulnerabilidade dos jovens na fase da adolescência o que pode acarretar a depressão. Quais as possíveis causas? Quais são as taxas de suicídio? O que impulsiona o ser humano a chegar à depressão? Como os professores abordam estes casos? Essas entre outras questões serão discutidas ao longo deste trabalho.

Palavras-chave: Suicídio. Adolescência. Ambiente escolar. Depressão.

Abstract

This article presents a subject currently discussed, suicide among young people, a public health problem, being one of the main causes of death in the world population and the third place in the group of people aged between 15 and 32 years. The aim of this study is to reflect and alert about the vulnerability of adolescents during adolescence, which can lead to depression. What are the possible causes? What are suicide rates? What drives the human being to get depressed? How do teachers approach these cases? These among other issues will be discussed throughout this paper.

Key-words: Suicide. Adolescence. School environment. Depression.

Introdução

Este presente artigo traz um assunto discutido devido a várias questões ligadas no cenário atual, uma delas é o caso da baleia azul (jogo com 50 desafios auto lesivos, sendo a última tarefa, o suicídio), outro é a grande repercussão do

[1] [1] Graduada na licenciatura de Pedagogia pela FMU, com especialização em Neurociência aplicada à educação.

seriado *13 reasons why* (Original do netflix), todos estes tendo participação ativa em jovens em idade escolar. Nos Estados Unidos muitos casos foram abordados em relação às tentativas de suicídio, através da tecnologia e da mídia, muitos que se sentem perdidos acabam sendo influenciados. O objetivo deste trabalho é refletir e alertar sobre a vulnerabilidade dos jovens na fase da adolescência o que pode acarretar a depressão e até mesmo o suicídio precoce, valorizando a necessidade de um trabalho em conjunto entre a família e o ambiente escolar favorável.

No primeiro capítulo será discutido sobre o suicídio entre jovens, que é um problema de saúde pública, sendo um dos principais motivos de morte na população mundial e o terceiro colocado no grupo de pessoas com idades entre 15 e 32 anos. No segundo capítulo, será tratada a depressão entre jovens em idade escolar, sendo algo que infelizmente é comum ocorrer, existem vários fatores para que isso aconteça. Estudos apontam algumas condições favoráveis à depressão como o cenário socioeconômico, a relação familiar contribui para essa alteração de humor, experiências relacionadas à religião, o relacionamento afetivo com outras pessoas, a percepção de si próprio, o uso de drogas precoce, dificuldade de interagir com a sociedade, o bullying e o cyberbullying, entre outros. Terceiro capítulo será abordado o assunto da mídia e a influência que isso se reflete na vida social do indivíduo vulnerável. No último capítulo será abordado assunto relacionado ao ambiente escolar, como os professores podem auxiliar os alunos com depressão, como os alunos se relacionam entre si, o que pode ser feito para reduzir o número de alunos depressivos.

Este tema precisa ser discutido entre pais, entre os alunos e a própria escola, é necessário realizar mais estudos e pesquisas para alertar a todos que fazem parte da sociedade. Muitas vidas estão sendo perdida em consequência da depressão, ao bullying que sabemos que acontecem em várias escolas, mas quais são ações que estão sendo realizadas para que esse número reduza?

Suicídio na fase da adolescência

Muito se questiona sobre as causas, fatores biológicos e sociais, muito se reflete sobre esses conflitos que existem nessa fase da adolescência. Antigamente este assunto não era tão abordado, de acordo com Melo et. al. (2017) desde a década de 1970 este estudo vem despertando maior interesse tendo em vista que este fenômeno tem sido cada vez mais recorrente. O suicídio é um problema de saúde pública, Baggio et. al. (2009) relata que este é um dos principais motivos de morte na população mundial abordando diversas faixas etárias, sendo o terceiro colocado no grupo de pessoas com idades entre 15 a 34 anos. Pensando que essas taxas são variáveis em função do contexto social em que o indivíduo está inserido, o gênero, fatores ambientais, entre outros. Araújo et. al. (2010) cita os dados da taxa mundial de suicídio, segundo

a OMS (2000) é estimada em torno de aproximadamente 16 por 100 mil habitantes.

Azevedo e Matos (2014) apontam que estudos internacionais ressalva que a ideação suicida aparece em cerca de 4 a 10% da população em geral, e 37,5% dos suicídios eram associados com a depressão. Segundo Cardoso (2016) há o fato das alterações cerebrais nos mecanismos serotoninérgicos o que tem refletido em comportamentos considerados impulsivo-agressivo, aumentando assim o estresse e a taxa de ideação suicida.

De acordo com Cardoso (2016) ainda não existem exames que auxiliam a detecção antecipada de quem poderá adotar pensamentos e comportamentos suicidas, porém em seus estudos, apontam que cerca de 45% dos indivíduos que morreram por suicídio consultaram um especialista até um mês antes de sua morte, complementa ainda que “Cerca de 70% dos adolescentes com comportamentos autolesivos repetitivos já realizaram, pelo menos uma vez ao longo da sua vida, uma tentativa de suicídio”.

Melo et. al. (2017) observam em seus estudos, de modo geral que o suicídio é abordado em recorrência a cinco subitens investigados em suas pesquisas: “sintomas depressivos; fatores associados à variabilidade sintomatológica; eventos estressores e fatores de risco; comorbidades associadas à depressão em adolescentes e, por fim, depressão e suicídio em adolescentes.”. Melo et. al. (2017) complementa ainda que há uma maior preocupação com a identificação antecipada da depressão, considerando inicialmente a vulnerabilidade do ser humano trazendo uma série de desequilíbrios no decorrer de sua vida acarretando adoecimentos como a bipolaridade e a esquizofrenia.

Segundo Cardoso (2016) a fase da adolescência é um marco no desenvolvimento humano pois é um período de transição entre a infância e a fase adulta, tendo distintas alterações em níveis diferentes, considerando a mente, o físico e o social. Considerado um período vulnerável da vida do ser humano, um período de desequilíbrio, por isso muitos comportamentos de indicam o suicídio causam alertas na sociedade, sendo a fase em que o indivíduo começa a desenvolver um pensamento mais elaborado, sendo cobrado para assumir os deveres de um adulto, “questionando-se sobre si próprio e sobre o que o rodeia”. Por esse motivo é comum ver jovens nesta faixa etária perdendo suas vidas, analisando que o suicídio não é causado por um fator único, depende de um conjunto de interações entre fatores sociais, culturais, psicológicos, genéticos e biológicos, são estudados de modo abrangente. Quando o ser humano chega nesta etapa, muitas outras dificuldades já foram enfrentadas, muitas tristezas e sentimento de incapacidade foram sentidos, é fundamental olhar mais para o outro, ter a empatia.

De acordo Ficher e Vansan (2008) existem uma série de diferenças em relação a gêneros distintos. Os autores consideram que há alguns transtornos que

acabam influenciando a depressão tanto no sexo feminino, quanto no masculino. No sexo feminino é comum encontrar os transtornos que levam a depressão, sendo os três primeiros os principais encontrados em aproximadamente 81,4% dos casos, que são os transtornos de personalidade (28,1%), transtornos neuróticos (39,2%), emocional instável (15,6%), transtornos depressivos (14,1%), esquizofrenias (6,5%), transtornos mentais em consequência a uso de substâncias psicoativas (4,1%) e os transtornos de conduta (3,7%). No sexo masculino os diagnósticos considerados mais frequentes são os transtornos neuróticos que tem a taxa de 23%, transtornos mentais em consequência a uso de substâncias psicoativas (21,7%), o uso abusivo do álcool (12,2%), os transtornos de personalidade (20,4%), a esquizofrenia (15,7%) e para finalizar, os transtornos depressivos (13,9%). Existem várias razões para o sexo feminino ter mais ideações suicidas que homens, porém o sexo masculino é mais provável a proporção de suicídios completos, pois usam métodos mais violentos.

Kuster (2017) acredita que adolescentes ainda precisam da ajuda de um adulto para decidir algumas questões em suas vidas, visto que devemos reconhecer que existe a vulnerabilidade nesta fase e é agravante quando jovens vivem em condições de decidir por si só. Adultos precisam reconhecer que o cérebro do adolescente ainda não está totalmente formado, está em constante desenvolvimento e "com alta plasticidade para as mais diversas aprendizagens, sejam boas ou ruins, é vulnerável às novidades e à aceitação pelo grupo de pertença, e disso os pais não podem se esquecer."

Fatores que influenciam a depressão

Existem inúmeros fatores que influenciam a depressão, como dito anteriormente não é algo que ocorre devido a uma única causa, existem conjuntos de fatores. Segundo Melo et. al. (2017) constam em seus estudos que adolescentes com quadros depressivos chegam nesta fase devido a condições socioeconômicas, a relação familiar contribui para essa alteração de humor, experiências relacionadas a religião, o relacionamento afetivo com outras pessoas, a percepção de si próprio, o uso de drogas precoce, dificuldade de interagir com a sociedade, são algumas das causas da depressão. De acordo com Santos et. al. (2017) existe outro fator a somar na influência à depressão de jovens em idade escolar, as vulnerabilidades existentes nesta fase, sendo muito complexa agravando o quadro depressivo, considerados três tipos mais relevantes: “falta de competência para proteger os próprios interesses; comprometimento da voluntariedade do consentimento; e fragilidade da condição física e psicológica devido à idade, doença ou incapacidade.”.

Analisando todo o processo social é possível notar grandes avanços

tecnológicos, visto que vivemos numa era de mudanças constantes. A mídia tem contribuído para esse “novo” meio de comunicação, o que antigamente era só denominado bullying, atualmente criaram-se outros meios de expor o preconceito e a violência, o que chamamos de cyberbullying. De acordo com Azevedo et. al. (2012) dentro destas perspectivas nota-se uma abertura de espaço do bullying nas redes sociais, estes ambientes virtuais tem sido cada vez mais potencializado havendo grandes influências no modo como o ser humano age diante da sociedade, sendo “[...] caracterizado por agressões, insultos, difamações, maus tratos intencionais, contra um indivíduo ou mais, utilizando, para isso, os meios tecnológicos.”. Este também é outro fator que devemos inserir nesta lista, pois o agressor pode agredir psicologicamente a vítima mesmo estando distante da mesma, portanto seu lar pode não ser mais um local seguro para se viver.

De acordo com Gabriel Chalita apud Leão (2010) o bullying é dividido em dois formatos, sendo o direto e o indireto. O primeiro é utilizado com maior frequência no sexo masculino durante um período prolongado, que são os insultos, apelidos ofensivos, agressões, agressões físicas, humilhações, roubo, entre outros. O segundo é mais comum ocorrer no sexo feminino, considerado ações como fofocas, intrigas e boatos que levam as vítimas a isolar-se do mundo, este mais conhecido como o cyberbullying, pois o local que ocorrem estas intimidações é nas redes sociais, considerando que os agressores podem permanecer anônimos e podem agredir psicologicamente em qualquer local, este também ocorre durante um longo período, seguindo uma linha constante.

O bullying no ambiente escolar é algo a incluir nestas influências à depressão, considerando que as agressões escolares sempre existiram, seja fisicamente ou psicologicamente, considerando também que estas ações são repetidamente no cotidiano da vítima, isto reforça as ideações suicidas, segundo Fante (2002) apud Azevedo et. al. (2012) o bullying

> [...] não se trata de um episódio esporádico ou de brincadeiras próprias de crianças; é um fenômeno violento que se dá em todas as escolas, e que propicia uma vida de sofrimento para uns e de conformismo para outros.[...] os danos físicos, morais e materiais, os insultos, os apelidos cruéis e as gozações que magoam profundamente, as ameaças, as acusações injustas, a atuação de grupos que hostilizam a vida de muitos alunos levando-os à exclusão, tudo isso são algumas das condutas observadas em relação ao Bullying escolar.

Baggio et. al. (2009) analisa as taxas suicidas demonstrando que são mais recorrentes em pessoas do sexo feminino e jovens com conflitos familiares, relatando ainda fatores externos como as drogas que contribuem para o aumento do pensamento suicida, outros casos como agressões por colegas, o bullying, a sensação de isolamento e tristeza apresentam duas a três vezes mais prevalência no suicídio. Leão (2010) complementa dizendo que existem

consequências geradas pelo bullying, que podem acarretar danos irreparáveis na vida do ser humano, podendo ser refletido nas suas ações desde muito cedo, como por exemplo, “baixa autoestima, estresse, depressão, queda no rendimento escolar, pensamentos de vingança para com o agressor e até mesmo suicídio.”.

Segundo Barata (2016), é possível notar que existem outras relações interligadas ao comportamento autolesivo, um conjunto de estresse, ansiedade e depressão. Quando o indivíduo começa a se mutilar, o nível de consciência emocional já foi fortemente prejudicado e abalado até chegar à ideação suicida. “Foi possível corroborar que a ansiedade, a depressão e o stress têm uma forte associação entre os comportamentos autolesivos bem como a ideação suicida.”.

A mídia refletida na vida social

Como podemos notar, a tecnologia tem muito poder na sociedade, você vai para um restaurante e consegue observar todos na mesa com o celular na mão, sai nas ruas e consegue notar muitas fotos sendo tiradas. Muitas vezes o que está postado nas redes sociais não está próximo da realidade vivida, isto causa uma série de preocupações. Infelizmente a mídia pode ser favorável para certos aspectos e desfavorável para outros, recentemente temos ouvido falar do fenômeno da baleia azul, segundo Oliveira (2016) este jogo tem este nome pois o animal quando sente-se em estado fragilizado, acaba cometendo o suicídio caminhando para águas rasas até morrer. Este jogo propõe desafios e ritual de passagem, todos de automutilação sendo o último desafio, o suicídio. Pessoas que se sujeitam a jogar este jogo são pessoas que estão com sentimento de vazio, solidão, angústia, o jogo tem a falsa ilusão de que ao tirar a própria vida as pessoas vão se sentir seguras. Caso o jogador desista de realizar as missões ou não cumprem corretamente os desafios, são ameaçados e humilhados de diferentes formas, passando pela exposição de algum segredo da vítima, agressão do próprio até mesmo os familiares.

De acordo com a OMS, a mídia desempenha uma influência significativa, proporcionando um vasto número de informações, através de diversos recursos. “Influencia fortemente as atitudes, crenças e comportamentos da comunidade e ocupa um lugar central nas práticas políticas, econômicas e sociais.”. A OMS através de uma pesquisa conjunta com a Philips demonstrou que a televisão tem tanta influência, que demonstrou um aumento no número de suicidas até 10 dias após a televisão noticiar algum caso relacionado a suicídio.

Kuster (2017) relata que os pais têm buscado ajuda de profissionais tanto psicólogos como a escola, e a causa frequente é o uso excessivo de jogos eletrônicos e o uso das redes sociais usados pelos seus filhos. Esta é uma

tentativa de lidarem melhor com este avanço tecnológico e de tentarem colocar o limite adequado e saudável para eles.

Analisando todo este processo influenciável na vida de jovens vulneráveis, a OMS (2000) criou um documento para alertar todos aqueles que exercem a função de figuras públicas, o suicídio é uma das formas mais cruéis e trágicas de terminar a vida, muitas pessoas que se matam ficam na incerteza se realmente querem morrer, essa vulnerabilidade poderá tirar a vida através da publicidade da mídia. Deve ter cautela ao expor matérias, programas ou cenas que mostram o suicídio, pois do modo como os meios de comunicação estão predominantemente inseridas nas atitudes na realidade, podem acarretar vários outros suicídios. A mídia pode ter um papel favorável para preservação da vida, isso se a mesma divulgar informações de ajuda e acolhimento, podendo postar listas de serviços que podem auxiliar o indivíduo, poderá expor números e endereços de locais de ajuda, poderá disponibilizar esclarecimentos de possíveis tratamentos, uma lista com sinais de alertas sobre os comportamentos suicidas, aumentando assim as intervenções “por parte de profissionais de saúde mental, amigos e família, em momentos de crises suicidas.”.

Abordagens do ambiente escolar com alunos depressivos

O ambiente escolar tem uma função essencial que é a relação entre diversos tipos de grupos sociais, o que de certa forma causa um estranhamento pelo que é considerado diferente. A escola vem com um papel de acolher o aluno, não ensinar apenas o material didático, mas também a convivência entre as pessoas e o mundo lá fora. Segundo Baggio et. al. (2009) o ambiente escolar tem o papel estratégico para a proteção à saúde, pois “é o local onde são reproduzidos os padrões de comportamentos e relacionamentos que podem pôr em risco a saúde dos jovens.”, visando este pensamento, acredita-se que a escola deve estar atenta antecipadamente a aspectos relacionados a situações problemáticas que envolvem os jovens valorizando o seu bem estar físico e psicológico. Deve haver um acompanhamento mais próximo para mapear um conjunto de fatores de risco que facilitam os pensamentos suicidas.

Segundo Leão (2010) a escola deve ser vista como um ambiente de ensino que deve zelar para o bem estar dos alunos, bem como o comprometimento com a aprendizagem. O ambiente deve ser agradável e saudável, todavia, é evidente que existe a conduta do bullying, envolvendo a violência entre os alunos.

A violência sofrida pelos alunos como citado anteriormente é uma das causas que facilitam o pensamento suicida atingindo diferentes pessoas, gerando estresse e causando grandes impactos na saúde que alteram a vida psicológica e biológica da vítima, Lugarinho et. al. (2017) cita em seus textos que a Organização Mundial da Saúde define a violência como

> Uso da força física ou do poder real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação.

A escola é um local de troca de informações, onde as relações com o mundo são vivenciadas a partir do momento em que há a heterogeneidade, é necessário respeito entre as pessoas, ao invés disso estar acontecendo, ambientes escolares para alguns chegam a serem pesadelos, sendo um palco de horror através de experiências negativas. Leão (2010) acredita que todos os envolvidos pela prática do bullying no ambiente escolar sofrem diante dessa situação apresentada. O agressor pode estar vivendo momentos desagradáveis em seu lar, a fim de descontar o que passa, acaba tendo reações agressivas diante de seus colegas. Percebe-se que existe um descaso às agressões que tem ocorrido nas escolas, isso poderá causar problemas futuramente, indivíduos sentirão inseguros, por esse motivo é necessário um trabalho em conjunto escola e família para que através desta relação pais e educadores consigam auxiliarem as crianças que sofrem e sentem-se perdidas, com o intuito de reduzir estas ações. É fundamental que a escola seja um ambiente de paz, discussões abordando os sentimentos, poderão direcionar melhor os alunos a lidarem com suas emoções.

Segundo Kuster (2017) é ideal a escola abordar este assunto, é um recurso muito importante buscar referências seguras para conseguir derrubar essas barreiras sobre o assunto do suicídio no ambiente escolar. Isso poderá diminuir a carga de estresse em relação às crianças e adolescentes, otimizando mais as relações escolares, oportunizando mais "espaços livres para a emergência do lúdico e saudável da vida...". Através destas discussões os alunos poderão sentir-se mais livres, mais estimulados a exercer a criatividade, poderão pensar mais em si mesmo, sem cobranças, pensar no futuro, ouvir uns aos outros e consequentemente auxiliando a relação entre os amigos e familiares também. A autora diz que as escolas podem abrir estes espaços para atender os desejos dos filhos e da convivência familiar para finalizar o trabalho com ótimos resultados, neste espaço os alunos podem sentir-se à vontade para dizer o que sente e o que pensa, dizer seus gostos, etc. Conclui ainda que

> É muito importante que pais e também a escola oportuniza um espaço para os jovens e adolescentes falarem de seus sonhos, do que pensam a respeito de si mesmos, de suas habilidades que já se apresentam com mais clareza, do que estão dispostos a fazer para investirem em seus sonhos, abrindo espaço para que eles deem asas à sua imaginação e se sintam possuidores do direito de sonhar e realizar seus sonhos.

De acordo com Aglio e Hutz (2014) estes fatores acabam influenciando o desempenho escolar desses alunos, visto que a criança encontra-se depressiva e com baixa autoestima e com sentimentos de insuficiência. É necessário que estes casos sejam investigados antecipadamente para buscar intervenções precoces para indivíduos que apresentem sintomas depressivos, melhorando a

qualidade de vida e o rendimento escolar e social dos alunos.

Para finalizar este artigo, Kuster (2017) acolhe os jovens e os adolescentes dizendo que é preciso que todos sonham, a partir do momento que o indivíduo não sonha, não pensa no amanhã, algo dentro de si não está normal, algo que está bloqueado. Pais, amigos e a escola devem estar todos atentos a essas reações, é nestas observações que muitas vidas podem ser salvas e um novo futuro pode ser construído através do diálogo. Alguns dos sintomas podem surgir dentro da casa, os pais podem ver quando os filhos não estão bem, quando não sentem vontade de sair, preferem se isolar, perdem o interesse por lugares que gostavam de ir, sentem tristezas, começam a esconder-se, entre outros. Estes são alguns comportamentos observados antes de concluir uma depressão de fato, a família e a escola devem caminhar juntos nesta etapa para que esses jovens sintam-se seguros para confiar em alguém e encontrar uma solução para sua tristeza.

3. Considerações finais

Através destas discussões nota-se a importância da família e do bom convívio escolar sendo necessária que as escolas acolham os alunos de modo que todos se sintam seguros para falar o que sentem e pensam favorecendo a relação entre as pessoas, reduzindo cada vez mais as atitudes inadequadas como o bullying e o cyberbullying. Sabemos que isso sempre existiu em toda a história, sendo que em alguns países o bullying é mais agressivo que outros. Tanto a família quando a organização escolar precisa estar atenta a estes tipos de ações maldosas, indicam-se conversas frequentes sobre esses assuntos para que os jovens consigam conversar entre si, agindo sempre com bom senso. Alertando sobre os malefícios e as consequências sobre o bullying no ambiente escolar, isto gera uma rotina perturbadora para quem está sofrendo.

É possível observar os diversos motivos que levam jovens a ideação suicida no presente artigo é discutido sobre o poder da mídia na realidade da sociedade. Pais devem atentar-se às atitudes de seus filhos, auxiliando nas tomadas de decisões, como dito no artigo, o cérebro do adolescente ainda não está totalmente formado havendo grandes transições nesta fase, tornando o jovem vulnerável a escolhas inadequadas nesta fase da vida. A escola deve ter participação ativa neste conjunto de tarefas, a observação precoce e os cuidados necessários poderão auxiliar todos aqueles que estão sofrendo internamente, tornando tudo mais leve e mais fácil de ser lidado. Isso só será possível se tanto o ambiente escolar e o ambiente familiar estiverem tomando as devidas providências para os cuidados e acolhimento contra o bullying, o cyberbullying, a violência no ambiente familiar, às cobranças para que o jovem consiga ser bem sucedido na vida adulta, entre outras questões. Como dito no artigo, ainda não existem exames que possam indicar quem poderá ter ideações suicidas ou quem poderá ter depressão, por isso é necessário uma

cautela ainda maior com esses jovens em fase de transição. Percebe-se o uso precoce de drogas e o abuso do álcool, sendo uma válvula de escape para aqueles que sofrem e não conseguem externalizar o que está havendo com si. Percebe-se por fim claramente as dificuldades do cenário atual em relação à tecnologia, o modo como os jovens tem se comportado e com o que passa na mídia, através deste trabalho é possível observar a discussão sobre o que passa na televisão, tendo reflexos significativos na realidade da sociedade. A OMS afirma que a mídia ao passar notícias sobre suicídio deve tomar uma lista de cuidados para que isso não atinja diretamente quem está suscetível a tal ação apresentada. Cenas, episódios de seriados, filmes, notícias, todos estes tem que passar por um filtro antes de ser passado em rede nacional.

Referências bibliográficas

AGLIO, Débora D. D., HUTZ, Cláudio S. Depressão e Desempenho Escolar em Crianças e Adolescentes Institucionalizados. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Rio Grande do Sul, v. 12, n. 3, 2004.

AZEVEDO, Andreia. Matos, Ana Paula. Ideação suicida e sintomatologia depressiva em adolescentes. **Psicologia, saúde & doenças.** São Paulo, v. 15, n. 1, 2014.

AZEVEDO, Jefferson C., MIRANDA, Fabiana A., SOUZA, Carlos H. M. Reflexões acerca das estruturas psíquicas e a prática do Ciberbullying no contexto da escola. I**ntercom – RBCC**, São Paulo, v.35, n.2, jul./dez. 2012

BAGGIO, Lissandra; PALAZZO, Lilian S.; Aerts, Denise R. G. C. Planejamento suicida entre adolescentes escolares: prevalência e fatores associados. **Caderno Saúde Pública**. Rio de Janeiro, jan. 2009.

BARATA, Cátia V. A relação entre a ansiedade, depressão e stress e os comportamentos autolesivos e a ideação suicida nos adolescentes. **ISPA**. Portugal, 2016.

CARDOSO, Gabriela Tenreiro. Comportamentos autolesivos e ideação suicida nos jovens. **FMUC Medicina – Teses de Mestrados**. Portugal, mar. 2016.

FICHER, Ana M. F. T.; VANSAN, G. A. Tentativas de suicídio em jovens: aspectos epidemiológicos dos casos atendidos no setor de urgências psiquiátricas de um hospital geral universitário entre 1988 e 2004. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 25, n.3, jul./set. 200*8*.

KUSTER, Margareth. O jogo "Baleia Azul": Adolescentes e suicídio. Código de ética, n. 15, mai. 2017.

LEÃO, Letícia G. R. O fenômeno do bullying no ambiente escolar. **Revista FACEVV**. Vila Velha, n. 4, Jan./ Jun. 2010.

LUGARINHO, Leonardo P.; AVANCI, Joviana Q.; PINTO, Liana W. Perspectivas dos estudos sobre violência na adolescência e cortisol: revisão bibliográfica sistemática. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 4, 2017

MELO, Anna Karynne; SIEBRA, Adolfo Jesiel; MOREIRA, Virginia. Depressão em Adolescentes: Revisão da Literatura e o Lugar da Pesquisa Fenomenológica. **Psicologia: Ciência e Profissão.** Ceará, v. 37, n.1, Mar. 2017.

OLIVEIRA, Bruno. Entre as 13 razões e os 50 desafios: Um resumo analítico da série *thirteen reasons why* e dos desdobramentos do chamado jogo da baleia azul. **REVASF**, Petrolina, vol. 6, n.11, dez. 2016.

Organização Mundial da Saúde. **Prevenção do suicídio: um manual para profissionais da mídia**. Genebra: 2000.

SANTOS, Débora O., et. al. Vulnerabilidade de adolescentes em pesquisa e prática clínica. **Revista Bioética**. Uberlândia, v. 25, n. 1, 2017.

GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERFIL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Lopes Martins

RESUMO

Este trabalho discute o papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar frente às relações com os professores, funcionários, pais, alunos e a comunidade. A importância e atualidade deste estudo, que visa o local de exercício da liderança deste profissional, certamente se mostram pontuais na organização e desdobramentos das atribuições do coordenador pedagógico em relação ao seu papel, em relação ao seu compromisso teórico e metodológico, ao estabelecimento de um clima propício ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico que respeite as distintas vozes que se apresentam no âmbito de uma creche. Por meio de pesquisas, experiências e entrevistas com profissionais, foi selecionado alguns pontos recorrentes ao tema, como ensino-aprendizagem e suas abordagens para a melhoria na qualidade de ensino, facilitando o trabalho em grupo para o mesmo objetivo, a educação.

Palavras-chave: Educação, coordenador pedagógico, professor, creche, ensino, aprendizagem.

MANAGEMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PROFILE OF EDUCATIONAL COORDINATOR AT THE CENTER FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT:

This paper discusses the role of pedagogical coordinator in front of the school routine relationships with teachers, staff, parents, students and the community. The importance and relevance of this study, which aims to place the exercise of professional leadership, will certainly show off developments in the organization and the responsibilities of the pedagogical coordinator in relation to its role in relation to its theoretical and methodological commitment to the establishment of a climate conducive to the development of a teaching job that respects the different voices that are presented within a nursery. Through research, experience and interviews with professionals, was selected a few points to the recurring theme, such as teaching and learning and their approaches to improving the quality of teaching, facilitating group work for the same purpose, education.

Keywords: Education, pedagogical coordinator, teacher, day care, teaching, learning.

Introdução

Este trabalho pode ser caracterizado como uma reflexão sobre o papel e intervenções do coordenador pedagógico, que partiu preliminarmente de vivencias em uma escola particular onde fiz estágio ainda na época da minha graduação em Pedagogia, no ano de 2010. Quando me deparei com uma situação não muito agradável e desde então quis fazer a diferença em meio à área de educação.

O coordenador pedagógico deve sensibilizar o seu ‘’saber-fazer’’ de maneira a não unilateralizar as tomadas de decisão, como se tivesse todas as respostas para encaminhamentos pedagógicos e resoluções de conflitos que inquietam a equipe docente.

Quanto este ‘’saber-fazer’’ parte de uma concepção sensível da realidade, onde figura como o mais importante a possibilidade de trabalhar a intervenção

pedagógica pela necessidade do grupo, pela identificação das manifestações que impactam mais e de forma significativa, alunos, professores, pais, funcionários e a comunidade, não necessariamente somente causa prazer no clima organizacional da escola, mas promove a reflexão, o desafio, a significação da trajetória de uma creche e que colabora positivamente para o desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos, visando também a harmonia em grupo na hora de se trabalhar com as abordagens de ensino-aprendizagem.

Os registros legais descrevem um progresso, e não há dúvidas de que mostram melhorias na educação infantil, igualando os direitos da educação básica. Assim sendo, este estudo visa tratar da Gestão na Educação Infantil, questionando o papel do coordenador pedagógico na educação infantil? Há de fato um preparo para tal função? Qual o seu papel na melhoria da qualidade de ensino? Com estas indagações vamos observar e conhecer de fato o trabalho do coordenador pedagógico na educação infantil.

Coordenador Pedagógico e o seu papel no Centro de Educação Infantil

Dentro das inúmeras mudanças que ocorrem na sociedade atual, de ordem econômica, política, social, ideológica, o Centro de Educação Infantil, como instituição de ensino e de práticas pedagógicas, enfrenta muitos desafios que comprometem a sua ação frente às exigências que surgem. Assim, os profissionais, que nela trabalham, precisam estar conscientes de que os alunos devem ter uma formação cada vez mais ampla, promovendo o desenvolvimento das capacidades desses sujeitos.

Para tanto, torna-se necessária a presença de um coordenador pedagógico consciente de seu papel, da importância de sua formação continuada e da equipe docente, além de manter a parceria entre pais, alunos, professores e direção.

Já segundo Clementi (2003), cabe ao coordenador "acompanhar o projeto pedagógico, formar professores, partilhar suas ações, também é importante que compreenda as reais relações dessa posição".

Partindo desse pressuposto, podem-se identificar as funções formadoras, articuladoras e transformadoras do papel desse profissional no ambiente escolar.

A coordenação pedagógica será exercida por um educador que irá transitar entre os diversos membros do grupo, como professores, direção, alunos, pais, demais funcionários e a comunidade, procurando integrá-los ao trabalho desenvolvido na creche. Este profissional deve lutar contra aquilo que torna o ambiente desanimador, desumanizador, combatendo a evasão, o autoritarismo, a discriminação e outros possíveis acontecimentos que permeiam a negatividade.

Considerando a função formadora, o coordenador precisa programar as ações que viabilizem a formação do grupo para a qualificação continuada desses sujeitos. Para isto é necessário que o coordenador pedagógico saiba compreender e expressar-se em língua portuguesa; também compreender os fenômenos naturais de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e manifestações artísticas por meio de bases teóricas do processo de ensino-aprendizagem; enfrentar situações-problema; coordenar diferentes pontos de vista, mudando ou defendendo uma hipótese; intervir de forma participativa na escola, respeitando os valores da comunidade e considerando a adversidade sociocultural.

Dessa forma, a coordenação pedagógica é a articuladora do projeto político-pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para que o centro de educação infantil alcance a excelência, de forma que cumpra sua tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam.

Segundo Girardi (1982) ‘’o coordenador pedagógico deve agregar para exercer o seu papel com competência e atingir a consecução dos objetivos estabelecidos. ’’ Lucidez quanto à educação, segurança, consciência do papel

de suas funções, criticidade, racionalidade, diligência e liderança fazem partes das qualidades atribuídas a este profissional.

Consequentemente, conduzindo mudanças dentro da sala de aula e na dinâmica da creche, produzindo um impacto bastante produtivo e atingindo as necessidades presentes, como a qualidade de aprendizagem.

Estas dificuldades de mudanças na prática docente acabam realçando que as práticas não mudam por decreto: as práticas só podem começar a mudar quando os práticos constroem uma nova concepção dos próprios processos de aprender e ensinar, reconhecendo os próprios limites e as próprias deficiências. Isso significa que mudar a prática é um processo de mudança pessoal, de mudança de perspectiva diante do mundo. Acima de tudo, mudar implica reconhecimento de que é necessário mudar, reconhecimento esse que vai dar origem ao desejo de mudar, que vai desembocar na busca de condições para se poder mudar. Essa busca só se dá no coletivo, portanto as mudanças só podem ocorrer quando o grupo de docentes passa a se constituir em um coletivo de docentes, com compromissos com a mudança.

Assim, muitos formadores encontram na reflexão da ação, momentos riquíssimos para a formação. Isso acontece à medida que professores e coordenadores agem conjuntamente observando, discutindo e planejando, vencendo as dificuldades, expectativas e necessidades, requerendo momentos individuais e coletivos entre os membros do grupo, atingindo aos objetivos desejados.

As relações interpessoais permeiam a prática do coordenador que precisa articular as instâncias escola e família sabendo ouvir, olhar e falar a todos que buscam a sua atenção.

Em suma, um coordenador pedagógico sozinho, por mais competente que seja não conseguirá imprimir as marcas de uma dinâmica pedagógica se a instituição e seus contornos administrativos ou políticos não estiverem totalmente comprometidos, envolvidos e conscientes dos princípios pedagógicos que o grupo elegeu para conduzi-los.

Coordenar o pedagógico implica redirecionamento e esclarecimento coletivo do sentido da escola. Isso o coordenador não poderá fazer sozinho, nem mesmo a direção da escola poderá fazê-lo sozinha.

Conforme Almeida (2003), na formação docente, "é muito importante prestar atenção no outro, em seus saberes, dificuldades", sabendo reconhecer e conhecer essas necessidades propiciando subsídios necessários à atuação. Assim, a relação entre professor e coordenador, à medida que se estreita e ambos crescem em sentido prático e teórico, concebe a confiança, o respeito entre a equipe e favorece a constituição como pessoas.

Na parceria creche X família, o coordenador pedagógico é requerido para estreitar esses laços e mantê-los em prol da formação efetiva dos educandos à medida que cada instância assuma seu papel social diante desse ato indispensável e intransponível.

Como ressalta Alves (2008) "Homens que através de sua ação transformadora se transformam. É neste processo que os homens produzem conhecimentos, sejam os mais singelos, sejam os mais sofisticados, sejam aqueles que resolvem um problema do cotidiano, sejam os que criam teorias explicativas”.

Assim, é papel do coordenador pedagógico, favorecer a construção de um ambiente democrático e participativo, onde se incentive a produção do conhecimento por parte da comunidade escolar, promovendo mudanças, atitudes procedimentais e conceituais nos indivíduos, sem deixar de exercer a sua autoridade, responsabilidade, decisão, disciplina e iniciativa.

Apesar das inúmeras responsabilidades desse profissional, já descritas e analisadas aqui, o coordenador pedagógico enfrenta outros conflitos no espaço educacional, tais como tarefas de ordem burocrática, disciplinar, organizacional.

Vasconcellos (2006), ao definir o papel da coordenação pedagógica aponta suas disfunções: o coordenador pedagógico não é tapa-buraco, não é fiscal do professor, não é dedo-duro, não é bedel’’, enfatizando categoricamente que essas não devem ser atribuições do coordenador pedagógico.

Portanto, assumir esse cargo é sinônimo de enfrentamentos e atendimentos diários a pais, funcionários, professores, além da responsabilidade de incentivo a promoção do projeto pedagógico, a necessidade de manter a própria formação, independente da instituição e de cursos específicos, correndo o perigo de cair no desânimo e comodismo e fatores de ordem pessoal que podem interferir em sua prática.

Muitas vezes, a gestão da creche e o coordenador se questionam quanto à necessidade desse profissional e chegam à conclusão de que esse sujeito pode promover significativas mudanças, pois o mesmo trabalha com a formação e informação dos docentes, principalmente. O espaço escolar é dinâmico e a reflexão é fundamental a superação de obstáculos, socialização de experiências e fortalecimento das relações interpessoais.

O coordenador é uma peça importante no quebra-cabeça da dinâmica de uma escola. Mas é preciso que esse quebra-cabeça esteja sempre em processo de constituição. Com peças dispersas por todo canto, peças perdidas e nem lembradas, ninguém organizará o aparente caos.

Portanto este profissional da área da educação é peça fundamental no espaço escolar, pois busca integrar os envolvidos no processo ensino-aprendizagem mantendo as relações interpessoais de maneira saudável, valorizando a formação do professor e a sua, desenvolvendo habilidades para lidar com as diferenças com o objetivo de ajudar efetivamente na construção de uma educação de qualidade.

Considerações finais

Na constituição da coordenação pedagógica muito mais do que a nomenclatura do cargo, deve-se primar pelo significado que tal cargo deve exercer em nível de liderança e condução dos trabalhos pedagógicos de uma creche.

Coordenador pedagógico e professor, investidos em papéis diferentes, de saberes diversos, podem buscar um encontro fecundo, cujo fruto seja a construção de uma prática pedagógica mais consistente, enriquecida e criativa.

Para isso é preciso que em um primeiro momento os coordenadores pedagógicos, além de sua competência técnica construída, do conhecimento básico sem o qual exercício da função de coordenador não se faz possível, desenvolvam outras competências, como transformar o seu olhar, ampliando a sua escuta e modificando a sua fala; conscientizar o respeito da coletividade; capacitar à troca de aprendizagens.

Aos poucos se percebe que, ao cultivar esse espaço, no qual o coordenador pedagógico cresce ao lado do professor e do desenvolvimento de seus alunos, sem perder o foco a responsabilidade de cada um no processo.

Neste sentido, há que se ter a consciência de que o professor e também coordenador não têm todas as respostas para todos os eventos que ocorrem, mas a problematizam, encaminhando-as da maneira mais viável possível dentro do que se defende como processo democrático.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA,Laurinda,R. **O relacionamento interpessoal na Coordenação Pedagógica.** 2003.

ALVES, Fátima, R. Disponível em **WWW.webartigos.com.** Acesso em 21/06/2012 às 20:02 horário de Brasília. 2008

BRANDÃO, C. F. **LDB passo a passo (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo.** 3 ed.: Atual. São Paulo: Avercamp, 2007.

CLEMENTI, Nilba. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

CHIAVENATO, Idelbrando. **Recursos Humanos.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 1997.

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

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino, as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

PERRENOUD, Philippe. **Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra desigualdades.** Porto: ASA editores, 2001.

VASCONCELLOS, J.M de O. **Educação e interpretação ambiental em Unidades de Conservação.** Fundação O Boticário de Proteção à Natureza. Cadernos de conservação, ano 3, nº4, dezembro,2006.

CONHECENDO A SÍNDROME DE WILLIAMS

Juliana Marra Mazuchi Marson

Resumo
Através de revisão de literatura pudemos constatar poucos estudos a cerca do analfabetismo em jovens e adultos com deficiência intelectual e principalmente quando tratamos da Síndrome de Williams. Esta é uma desordem genética rara, mas que atualmente é foco de muitos estudos na área médica e está sendo diagnosticada com maior precisão, aumentando, assim, os registros das porcentagens de nascidos vivos diagnosticados com esta síndrome.
Palavras-chave: inclusão; sociedade; Síndrome de Williams.

Estima-se que aincidência da SW é de 1 para 20.000 nascidos vivos (Meyer-Lindenberg et al., 2006 apud Braga, 2013 p. 22).

Apesar de a síndrome ser considerada rara e de difícil diagnóstico, atualmente deparamos com uma considerável população de indivíduos com SWB. Para alguns estudiosos já se fala em prevalência estimada em 1 de 7500 nascidos vivos (Strømme & col., 2002 apud DOS SANTOS AMARAL, 2013). A Síndrome de Williams é caracterizada por uma deleção de 25 a 30 genes no cromossomo 7 em 7q11.23 que é responsável por alterações físicas, comportamentais e cognitivas, como retardo mental leve a moderado, doenças cardiovasculares e um comportamento muito sociável, comunicativo e ingênuo. Apresenta como principais características: aparência facial dismórfica, anormalidades do tecido conjuntivo, perfil cognitivo e personalidade amigável (Morris et al., 1993; Elçioglu et Al., 1998 apud NUNES, 2010 p. 2)

Os indivíduos com a SWB são extremamente simpáticos e dentre suas características estão a face peculiar que alguns autores denominam de face de elfo ou fada. A fala fluente é outra característica marcante da síndrome, que por vezes esconde o déficit cognitivo.

Os indivíduos com SWB tendem a exibir linguagem relativamente pobre, grande habilidade para reconhecer as pessoas e escassez de recursos intelectuais, como dificuldade para fazer cálculos matemáticos. Além destas características, podem apresentar redução da habilidade motora, da cognição espacial e outras (Lashkari et al., 1999; Sugayama, 2001 apud NUNES, 2010 p.). Ainda assim, frequentemente manifestam comportamentos emocionais distintos, como: Hiperatividade, desinibição social, afabilidade, insegurança e baixa capacidade de concentração. (NUNES, 2010 p. 5)

Pessoas com Síndrome de Williams são falantes e comunicativas, provavelmente um recurso utilizado para prender a atenção do ouvinte.

[...] as crianças diagnosticadas com síndrome de Williams são descritas como sociáveis, com um alto nível de desenvolvimento verbal e revelando-se, no contexto da sua interação com os outros, verdadeiros “contadores de histórias”. No entanto, este aparentemente elevado nível de funcionamento social e linguístico não é de modo algum correlativo de um elevado funcionamentocognitivo geral. Muito pelo contrario, estas crianças têm frequentemente um QI na faixa de deficiência mental leve a moderado, com acentuadas dificuldades em termos de raciocínio espacial, aptidões de solução de problemas ou mesmo da motricidade fina. (NUNES, 2010 p. 13)

Essas características de fala bem articulada contrastam com os prejuízos cognitivos.

No domínio socioafetivo, a investigação aponta para uma significativa capacidade para reconhecer, discriminar e lembrar de faces familiares e não familiares, em várias condições de iluminação e orientação, e que estas capacidades contrastam com acentuados déficits nas mais diversas tarefas visuoespaciais. (Rossen, Jones, Wang e Klima, 1995 apud NUNES, 2010 p. 14)

O fenótipo social é caracterizado por aumento de comunicação e interação social, ou seja, tendência de aproximação de estranhos indiscriminadamente e aumento das habilidades de identificação de expressões faciais.

As pessoas com SWB são excessivamente sociáveis, apresentam uma personalidade cativante, são extremamente cortes e educados, geralmente não sentem medo de pessoas estranhas, são pouco seletivas no relacionamento interpessoal, inclusive com pessoas estranhas ao convívio familiar e social rotineiro. (MARTENS;WILSON; REUTENS, 2008 apud MARTIN, 2011 p. 18)

Os indivíduos com SWB tem facilidade em memorizar e reconhecer rostos, em contrapartida da dificuldade visuoespacial que apresentam. A pesquisa realizadapor Nunes (2010 p.45):

[...] aponta que os indivíduos com SWB estudados apresentaram o menor valor o subteste dígitos (WAIS III) devido a esta prova avaliar processos cognitivos mais complexos (aprendizagem e memoria) e, também, a capacidade de inversão de sequências, tolerância ao estresse e concentração.

O déficit cognitivo apresentado na pesquisa de Nunes (2010) demostra que apesar da fala fluente, facilidade em memorizar rostos, a dificuldade apresenta na área aritmética e resolução de problemas. Seria pretencioso dizer que a parte da capacidade de memoria (reconhecer faces) esta preservada enquanto a de aprendizagem é prejudicada. E para compensar o déficit cognitivo essas pessoas com SWB desenvolveram a capacidade de discurso, mesmo com conteúdo empobrecido, mas fluente e a extrema empatia em relação a outras pessoas.

Segundo Braga (2013 p. 23), para alguns autores o QI é uma variável importante que deve ser considerada quando pessoas com a síndrome são avaliadas em tarefas que envolvem habilidades de consciência fonológica, aquisiçãoda leitura, decodificação de palavras, dentre outras.

No que diz respeito à inteligência, de acordo com testes padronizados, as pessoas com SW apresentam graus variados de deficiência intelectual (leve a grave) e, até mesmo alguns com quocientes de inteligência (QI) na faixa limítrofe (Howlin; Davies; Udwin, 2998; Mervis; Klein-Tasman, 2000; Segin, 2010 apud
BRAGA, 2013 p. 23).

Estes estudos demostram que o fator de QI não seria o principal aspecto para o alto índice de analfabetismo de pessoas com SW.

O estudo de Almeida e Formiga (2010 apud BRAGA 2013 p. 22), por exemplo, foi conduzido em um caso clínico a fim de analisar a motricidade grossa e fina de uma criança de oito anos de idade com SW por meio dos itens da área do desenvolvimento motor do Inventario de Portage Operacionalizado. Achados indicaram dificuldades no movimento de pinça, na escrita, em manipular objetos que precisavam de movimentos de pronação e supinação, com isso essa criança apresentou maior dificuldade no que se refere às habilidades motoras finas quando comparadas com a grossa (Almeida; Formiga, 2010 apud BRAGA 2013 p. 22).

A dificuldade motora fina não teria correlação com as dificuldades escolares,

tendo em vista que atualmente utiliza-se de recursos tecnológicos e até mesmo outras alternativas, como as letras moveis, para auxiliar na alfabetização.

O tema analfabetismo de jovens e adultos com Síndrome de Williams (SW) ainda é pouco estudado no Brasil, as pesquisas recentes voltam-se para as dificuldades de alfabetização de crianças com SW, mas essas dificuldades, hiperatividade, déficit de atenção entre outras foram de fato as principais causa do analfabetismo desses sujeitos? Conforme afirma Freire, Guimaraes (1982) Freire (1983 e 2000), Nicolau (1986) e Soares (2004) que criticam o processo de alfabetização nas escolas, pois as suas práticas apresentam a linguagem de forma muito fragmentada, utilizando textos sem sentido, coerência ou coesão textual. Nesses casos, a escola certamente pouco contribui para o desenvolvimento dessa prática. (SHIMAZAKI, 2005 p. 38)

Estudos realizados citados por Braga (2013 p. 27), encontraram resultados em que a população estudada com SW apresentou boa capacidade de comunicaçãoe sociabilidade, o que pode dificultar na identificação dos déficits cognitivos destes indivíduos. Autores também identificaram outras alterações como depressão, ansiedade e problemas de atenção que podem acarretar em dificuldades no contexto escolar (Teixeira et al., 2010 apud BRAGA 2013 p. 28).

Conforme aponta Nunes (Udwin et al., 1996 apud NUNES, 2010 p. 45),estudos longitudinais comprovam este resultado, visto que portadores da Síndrome de Williams demonstram dificuldades de aprendizagem: leitura, escrita e aritmética.

“Os sinais do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)também são comuns em crianças com SWB” (PASCUAL-CASTROVIEJO et al., 2004 apud MARTIN, 2011 p. 18). Leyfer e colaboradores (2006 apud MARTIN, 2011 p. 18) “realizaram a avaliação de 119 crianças de 4 a 16 anos de idade, onde observaram que 64,7% do total preenchiam os critérios clínicos para TDAH, segundo o DSM-IV, sendo que destes, 68,8% tinham o tipo predominantemente desatento, 25,9% tinham o tipo combinado (desatenção mais hiperatividade/ impulsividade), e 3.9% tinham o tipo predominantemente hiperativo/ impulsivo”, para Sugayama (et al., 2007 apud MARTIN, 2011 p. 19), “muitas vezes

acentuando problemas de aprendizagem em função da deficiência intelectual ou comportamento de oposição ou perseveração".

O processo de alfabetização na perspectiva inclusiva:

A deficiência intelectual ainda hoje é vista como um estigma de incapacidade, anomalias e por esse motivo, marginalizadas. Conforme afirma Katiuscha Bins (2013 p. 41), "o que acentua sua dependência e prejudica de maneira mais pontual seu desenvolvimento e suas aprendizagens é que a pessoa com deficiência intelectual não consegue frequentar vários espaços sociais, porque não lhe é possibilitada ou incentivada esta convivência, e não devido a sua incapacidade de permanecer nestes espaços". A pessoa com deficiência não corresponde aos padrões da nossa cultura moderna e capitalista, e por diversas vezes a família não o deixa conviver com outras pessoas, dificultando ainda mais a capacidade o individuo de se reconhecer como parte integrante da sociedade. Socialmente são bastante estereotipados, não existindo uma motivação saudável para que possam desenvolver suas potencialidades e uma personalidade adulta. Pelo contrário, parece que a sociedade considera-os adultos apenas cronologicamente, mas mentale biologicamente ainda crianças. Segundo os autores (Stobäus, Bins e Mosquera, 2012 apud BINS, 2013 p. 43):

> [...] de modo geral essas pessoas são apenas toleradas socialmente, sendo consideradas e tratadas como totalmente dependentes. Assim, seus comportamentos devem ser reprimidos para aceitação de normas de modo que possam conviver socialmente de forma mais"apática e dócil".

A constituição Brasileira, no seu artigo 208, inciso III, garante "atendimento educacional especializado à pessoas com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino". (BRASIL, 1988, p. 3)

As politicas públicas a favor da inclusão facilitam o acesso, mas infelizmente falta preparo dos professores, material adequado e práticas eficientes para que o aluno possa avançar na aprendizagem. Assim, como afirma Ferreira (2009, p.84 apud BINS, 2013 p. 69), "a política de inclusão de pessoas com deficiência favorece seu acesso à escolarização em escolas regulares, mas a maioria não avança para níveis superiores de aprendizagem formal".

A legislação brasileira em seu Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011,

dispõe;

I garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis,sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

aprendizado ao longo de toda a vida; não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

VI adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

A inclusão não se faz somente em aceitar esse aluno na sala de aula, deve-se pensar em práticas de socialização e aprendizagens.

Incluir não significa apenas receber e aceitar a permanência desses sujeitos no espaço escolar. Nesse sentido, concordo com Silva (2008, p.125 apud BINS, 2013) quando aponta que "*Inclusão escolar não é manter todos os alunos no mesmo espaço físico, ou seja, na mesma sala de aula, por quatro horas diárias, participando ainda que 'supostamente' de todos os momentos planejados pelo professor*". (BINS, 2013 p. 73)

As relações entre o ser e o advir da pessoa com deficiência intelectual passa necessariamente pelo que a sociedade impõe e que geralmente tende a determinar que elas não precisam e não conseguem aprender e se desenvolver (pois são "eternas crianças"), mas que principalmente não estabelecem relações sociais, educacionais e afetivas saudáveis. Ainda se busca o parecer clínico para determinar até que nível social e cognitivo o sujeito com deficiência intelectual pode chegar. (BINS, 2013 p. 46)

A sociedade determina o quanto aquela pessoa pode ou não ser atuante socialmente. A escola tem um papel primordial nesta concepção, pois ela primeiramente demostra as limitações desse individuo e determina qual o nível cognitivo que essa pessoa está na sociedade. Nas palavras de Kortmann (2006,

p.229 apud BINS, 2013 p. 51):

[...] a vergonha da família em expor a criança especial, torna-se um terrível entrave à sua reabilitação. A superproteção é outra barreira, pois cria insegurança na criança e a afasta da interação social, funcionando, de certo modo, como um tipo de rejeição.

As famílias culturalmente escondem seus filhos deficientes, seja por vergonha ou superproteção, mas isso impede que a pessoa deficiente intelectual consiga

desenvolver-se fortalecendo ainda mais as barreiras sociais.

Considerações finais

O aluno com deficiência intelectual expressa um comportamento mais infantilizado e a forma do professor ver esse aluno também reflete o como esse aluno é visto pela sociedade. Para BINS, (2013 p. 37). A cultura na qual está imerso interfere no olhar do professor sobre o aluno com deficiência intelectual, que muitas vezes chega à escola com um comportamento bem diferenciado daquele que se espera de um adulto.

O adulto com deficiência intelectual é infantilizado, seus sentimentos e desejos são ignorados, desrespeitados ou consideradospatológicos. Esse sujeito precisa ser considerado como adulto. É preciso considerá-lo como adulto com todas as suas particularidades.A partir do momento em que os considerarmos adultos, as expectativas familiares e sociais serão modificadas. (BINS, 2013 p. 105)

Segundo a autora a escola não pode infantilizar esses alunos com deficiência intelectual, ressaltando suas limitações e dependências. Esse deve ser tratado com respeito. A infantilização só evidencia ainda mais a marginalização dessas pessoas.

Referências:

ABSW **Características da Síndrome de Williams.** São Paulo: Associação Brasileirada Síndrome de Williams, 2000. Disponível em: <http://www.swbrasil.org.br/geral/caracteristicas>. Acesso em: 01 de out. de 2013.

BINS, Katiuscha Lara Genro. **Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos: apontamentos necessários sobre adultez,inclusão e aprendizagem.** – Tese (Doutorado) Programa de Pós-

Graduação,Faculdade de Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2013.

BRAGA, A. C. **Perfil neuropsicológico e comportamental, indicadores de desenvolvimento e funcionamento adaptativo de crianças com síndrome de Williams em idade pré-escolar**. Dissertação de Mestrado, São Paulo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2013.

CARVALHO, Lorena Resende. **O letramento do aluno com deficiência mental no contexto da escola inclusiva** – relato de uma experiência. Tese (Mestrado) Pontifica Universidade Católica de Goiás, 2004. Biblioteca Central da UCG.

DOS SANTOS AMARAL, Vera Alice Alcantara et al. **Estresse em crianças e adolescentes com Síndrome de Williams-Beuren em idade escolar**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 17, n. 1, p. 105-112, 2013.

LIMA, Solange Freitas Branco de; TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz; SEGIN, Miriam e CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues. **Recomendações psicopedagógicas para o trabalho da equipe educacional com escolares com síndrome de Williams.** *Rev. psicopedag.* [online]. 2012, vol.29, n.88, pp. 74-76. ISSN 0103-8486. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S01038486201200010010&script=sci_arttext#back> Acesso em: 15 mai 2015.

MARTIN, Maria Aparecida Fernandes. **Grupo de suporte familiar e treino de práticas parentais e habilidades sociais para pais de crianças e adolescentes com Síndrome de Williams**; Dissertação de Mestrado em Distúrbios do desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie , São Paulo, 2011.

NUNES, Michele Moreira. **Avaliação do funcionamento cognitivo de pacientes com Síndrome de Williams-Beuren.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo Programa de Pediatria. São Paulo, 2010.

SHIMAZAKI, Elsa Midori. **Letramento em jovens e adultos com deficiência mental**; Tese de Doutorado, FEUSP. São Paulo, 2005.

Documentos consultados:

BRASIL. **Constituição Federal**. Promulgada em 05 de outubro de 1988.

MEC. **Constituição Federal de 1988 – Educação Especial**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Itemid=863> Acesso em 27/abr/2013.

A UTILIZAÇÃO DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Karolin da Silva Santos Adelino[2]

RESUMO

A prática recreativa desempenha um papel fundamental na evolução sensorial, motora e cognitiva, tornando-se uma forma inconsciente de adquirir conhecimento de maneira agradável e eficiente.

O mediador no processo de ensino-aprendizagem, o professor de Educação Física, deve criar condições para que as crianças explorem seus movimentos, manipulem objetos, interajam com seus colegas e solucionem desafios.

Palavras-chave: criança; brincadeiras; educação física.

Conforme Vasconcellos (1995) afirma:

> O educador deve partir da realidade dos estudantes, compreender suas necessidades e buscar alternativas de interação. Durante a fase de transição, é importante que ocorra a conscientização até que se torne um novo hábito incorporado. (VASCONCELLOS, 1995, p.74).

O professor de Educação Física deve valorizar ações de cooperação e solidariedade, para que as brincadeiras não se tornem meramente competitivas. Dessa forma, as crianças desenvolverão autoconfiança, respeitando seus próprios limites e possibilidades.

O ato de brincar não deve ser aleatório nem desprovido de regras e conteúdos, mas sim essencial na educação infantil, pois contribui para o desenvolvimento motor e mental da criança. O professor pode utilizar o brincar como recurso

[2] Graduação em Administração de Empresas pela Universidade Paulista, em 2010. Graduação em Matemática, pela Faculdade Paulista São José, em 2013. Graduação em Pedagogia, pela UNIG, em 2015. Graduação em Artes, pelo Centro Universitário ETEP, em 2022. Pós-Graduação em Educação e Neurociências, pela Faculdade Campos Salles, em 2022. Pós-Graduação em Psicomotricidade, pela Faculdade Campos Salles, em 2022. Professora de Matemática e Educação Infantil

pedagógico, promovendo o processo de ensino-aprendizagem.
Segundo Haetinger (2005, p. 83):

> O educador acompanha a evolução social e cultural de sua comunidade e do mundo, e deve utilizar todas as ferramentas e ideias disponíveis para aprender e ensinar, tornando sua sala de aula o lugar mais encantador do mundo. Desejamos uma escola encantadora, onde todos se sintam incluídos.

Na educação infantil, a criança explora a representação, iniciando jogos imaginários e de faz-de-conta, nos quais um pedaço de madeira pode se transformar em um cavalo ou um microfone, por exemplo, dependendo da imaginação e da situação de brincadeira em que a criança está envolvida.
As brincadeiras permitem que a criança expresse suas emoções, possibilitando ao professor um maior conhecimento de sua personalidade, auxiliando-a a superar desafios e a respeitar as regras com disciplina.
A utilização de jogos, brincadeiras e brinquedos em diferentes contextos educacionais pode ser um meio de estimular, analisar e avaliar aprendizagens específicas, habilidades e potencialidades das crianças. Por isso, é importante que o professor da educação infantil e das primeiras séries proporcione momentos de jogos e brincadeiras durante o processo de ensino-aprendizagem.

> É possível uma aprendizagem com características lúdicas, com o objetivo de dinamizar a aprendizagem, pela iniciativa do aluno e pela motivação gerada pelo trabalho grupal. Nessa medida, a participação do professor no jogo e na brincadeira dos alunos tem a finalidade de ajudá-lo a perceber como podem participar da aprendizagem e da convivência em geral. (TEIXEIRA, apud MOREIRA, 2010, p.71).

Quando exploramos atividades recreativas, o professor pode identificar as lacunas de aprendizagem e compreender quais aspectos do conteúdo proposto não foram compreendidos pelas crianças.
O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) destaca que, por meio das brincadeiras, as crianças utilizam seus conhecimentos prévios para atribuir significado às suas ações e frequentemente agem por imitação.
O professor de Educação Física deve ser um facilitador das brincadeiras, alternando momentos em que orienta e direciona o processo com outros

momentos em que as crianças são responsáveis por suas próprias brincadeiras. Apesar dos diversos estudos que comprovam a eficácia dos jogos no ambiente escolar, ainda há resistência por parte de alguns educadores que não acreditam na possibilidade de conciliar brincadeira e conteúdo pedagógico. Para esses profissionais, brincar e aprender são instâncias separadas que não devem ocorrer simultaneamente.

Para que o aspecto lúdico tenha um lugar garantido no dia a dia das escolas, é fundamental a atuação do educador, embasada em uma vivência lúdica na qual o professor se envolva plenamente, com alegria e flexibilidade, abandonando o papel de mero transmissor de informações e formador dos alunos e passando a desempenhar um papel de extrema importância como mediador e facilitador das interações entre as crianças.

Os impactos e influências que o professor exerce sobre os alunos vão além dos conhecimentos e habilidades que são ensinados. Eles também envolvem valores, atitudes e hábitos adquiridos ao longo da relação professor-aluno, que ultrapassa os limites da sala de aula no processo de construção da personalidade individual e na percepção do mundo.

Para que o progresso de atividades educativas lúdicas nas aulas de Educação Física seja relevante, é essencial assegurar a capacitação do professor e criar condições adequadas para sua atuação profissional.

O professor de Educação Física que busca promover uma aprendizagem significativa em seus alunos precisa reconhecer a importância das interações interpessoais em suas aulas.

Konder (1992, p.139) adiciona que o diálogo em sala de aula desempenha um papel crucial na prática do professor, pois rompe com as desigualdades estabelecidas a partir de uma perspectiva de dominação e discriminação:

> As razões do outro podem me proporcionar uma ocasião significativa para ampliar meus horizontes, arejar meu pensamento, fundamentar com maior solidez o meu ponto de vista. Reconheço no meu interlocutor alguém que, mesmo defendendo ideias que recuso, desempenha uma função essencial na minha auto renovação, no enriquecimento do meu conhecimento, na superação das crispações dogmáticas que podem estar sempre ocorrendo comigo sem que eu me dê conta delas.

É importante levar em conta que a dinâmica de harmonia e desequilíbrio das

disparidades favorece o desenvolvimento do coletivo, por meio da prática de construção conjunta, uma vez que a sala de aula é caracterizada por uma variedade de perspectivas, tensões e, consequentemente, confrontos. Portanto, os jogos e as atividades recreativas são abordagens de extrema relevância para o professor ao trabalhar com crianças, especialmente na educação infantil e nas primeiras etapas do ensino.

Conforme Freire (2002):

> Não é correto, especialmente do ponto de vista democrático, que eu seja um professor melhor quanto mais rígido, distante e "cinzento" eu me torne em minhas relações com os alunos (...). A afetividade não está excluída da possibilidade de conhecimento. O que não posso permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético do meu dever como professor, exercendo minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao meu maior ou menor afeto por ele. (FREIRE, 2002, p.52)

O educador desempenha um papel fundamental na construção de um ambiente de sala de aula prazeroso e afetuoso. Um professor que estabelece uma boa relação com seus alunos tem mais probabilidade de acreditar em seu potencial e se preocupar com seu aprendizado e satisfação, tornando sua participação mais envolvente e encorajadora.

A escola deve considerar as crianças como seres sociais, e o professor deve trabalhar com elas para que sua integração na sociedade seja construtiva. É responsabilidade do professor capacitar as crianças para que possam desenvolver sua autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação.

Segundo Maria Montessori (1987, p.64):

> Nossas crianças aprenderam a se movimentar entre as coisas sem tocá-las, a correr sem fazer barulho, tornando-se ágeis e espertas. Elas sentem prazer em sua própria perfeição. O que as interessa é descobrir a si mesmas, suas possibilidades, e se envolver em um mundo oculto como o da vida em desenvolvimento.

O professor tem o papel de criar um espaço que combine brincadeiras e jogos com as atividades diárias de sala de aula, proporcionando um ambiente propício para a aprendizagem escolar, que traga alegria, prazer, movimento e

solidariedade ao brincar.

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (1998, p.9):

> O educador não precisa ensinar a criança a brincar, pois isso acontece naturalmente. No entanto, é importante planejar e organizar situações que permitam uma variedade de brincadeiras, dando às crianças a possibilidade de escolher temas, papéis, objetos e companheiros para brincar. Dessa forma, elas poderão elaborar suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais de forma pessoal e independente (RCNEI, 1998, p.29).

Considerando o conhecimento prévio que a criança possui, o professor deve atuar como mediador, navegando junto com as crianças e oferecendo oportunidades para o faz-de-conta, danças, diversos tipos de texto, brincadeiras, jogos, viagens imaginárias, dramatizações, escrita espontânea, teatro. Vygotsky (1933, p.35) destaca que: "As relações que o indivíduo estabelece com o ambiente são fundamentais para o seu desenvolvimento, e a interação com os outros é um dos fatores que propicia essas relações".

Considerações finais

Por meio de jogos e brincadeiras, a criança é capaz de assimilar diversos conteúdos de maneira mais fácil e divertida. Portanto, é essencial que o professor atue como mediador nesse processo de ensino-aprendizagem.

Aulas ministradas de forma mais lúdica permitem um maior desenvolvimento na aprendizagem das crianças. Os jogos e brincadeiras desafiam as crianças e estimulam o desenvolvimento de pensamentos e raciocínios significativos e abrangentes. Tanto a construção de brinquedos quanto a forma como cada jogo é jogado exigem atenção constante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTI, Mauro. **A Educação Física na escola brasileira de 1º e 2º Graus- uma abordagem sociológica**. São Paulo; USP,1991.

BOULCH, J.L. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

DARIDO, S.C. **Educação Física na Escola; questões e reflexões**. Araras: Topázio, 1999. FAZENDA, I. Interdisciplinaridade um projeto em parceria. 3. ed.São Paulo: Lloyola, 1995.

GALLARDO, J. S. P; **Educação Física: contribuições à formação profissional**. Ijuí: ed. Unijui, 2003.

GALLARDO, J.; OLIVEIRA, A. A. B. de e ARAVEÑA, C. Didática de Educação Física. **A criança em movimento: jogo, prazer e transformação**. São Paulo: FTD, 1998.

LE BOULCH, Jean. Educação **Psicomotora: a psicocinética na idade escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LLEIXÀ, Arribas Teresa. **A educação física de 3 a 8 anos.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo e mente**. Campinas: Papirus,1983.

MANTOVANI, Michelle. **Movimento corporal na educação musical: influências de Emile Jaques Dalcroze.** 2009. Tese (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista. São Paulo-SP.

RODRIGUES, Luis G.C e MARTINS, João Luis. **Recreação: trabalho sério e divertido**. São Paulo: ícone, 2002.

RIZZI, L.; HAYDT, R. C. **Atividades lúdicas na educação da criança**. São Paulo: Ática, 1987.

SOARES, C. **Educação Física Escolar- conhecimento e especificidade. Mimeo,**1995.

TISI, Laura. **Educação Física e a alfabetização**. Rio de Janeiro: Sprint 2004.

TENÓRIO, J. G; SILVA, C. L. **Educação Física Escolar e a Não Participação dos Alunos nas Aulas.** Artigo Original, Mato Grosso, Ciência em Movimento, 2013. p. 71 - 80.

O PSICOPEDAGOGO DIANTE DAS REVOLUÇÕES TECNOLOGICAS

Kelly Cristina de Andrade Souza

RESUMO

Conhecer os fundamentos da Psicopedagogia implica refletir sobre as novas tecnologias que atuam na ação e na atuação da Pedagogia e da Psicologia no aprender do fenômeno educativo. Este artigo aborda a importância da utilização das novas tecnologias, a informática educativa na prática profissional do psicopedagogo, a orientação de estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, apresenta algumas ponderações e reflexões sobre a psicopedagogia, com o advento das novas tecnologias, analisando o uso do computador, o software educativo, o papel do psicopedagogo e o papel do aluno no processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Aprendizagem; Novas Tecnologias.

A implantação de novas tecnologias de suporte a educação propicia a alunos e professores mais um ambiente onde a aprendizagem pode ser estimulada.
O recurso da informática na educação nos anos iniciais torna-se aliado de todas as outras atividades previamente desenvolvidas pelo professor, segundo Neves (1991,p.15). A psicopedagogia estuda o ato de aprender e ensinar na construção do conhecimento em toda sua complexidade. Conforme TIBA (1998, p.24).

“O professor deixou de ser a fonte única e exclusiva de informações porque os alunos estão globalizados via televisão, canais a cabo, internet e multimídia. Se alguns ainda não estão é por falta de oportunidade e desejo”.

Estamos sempre a um passo de qualquer novidade tecnológica, as descobertas são extremamente rápidas, entretanto a maioria dos profissionais da educação ainda não se vê preparado para a utilização desses recursos tecnológicos.

O caráter informativo da educação também se apresenta na utilização do livro didático, quando o aluno é levado a memorizar conteúdos e não a pensá-los.
Assim afirma Fernandes: “É preciso distinguir aquilo que é próprio da criança, em termos de dificuldades, daquilo que ela reflete em termos do sistema em que se insere” (FERNANDES, 2001,p.91).
A informação tornou-se tarefa mais prática, dinâmica e acessível a todos, integrando de forma útil a vida acadêmica, dando requisito importante para se comunicar e transmitir informação.
Para o psicopedagogo as novas ferramentas tecnológicas não só facilitam e diminuem as dificuldades de aprendizagem da criança na escola como auxiliam os professores em sala de aula fazendo com que os alunos sintam menos dificuldades em adquirir conhecimento, elas ajudam de forma efetiva o aluno.
A tecnologia numa interação social provoca enormes transformações, modificando a relação escola-aluno. As tecnologias de informação como computador, a internet, a televisão modificaram o comportamento do aluno de forma que acelera a chegada e o processamento de informações.

1 O Psicopedagogo frente às novas tecnologias

O “Psicopedagogo é o profissional que, reunindo conhecimentos de várias áreas e estratégias pedagógicas e psicológicas, tornasse habilitado em lidar com fenômenos relativos [...] a aprendizagem”. (LOMONICO, 1992, P.17).
As inovações tecnológicas fazem o psicopedagogo desempenhar diferentes papeis no desenvolvimento de sua prática educacional, sobretudo de fazer o uso inteligente de computadores para auxiliar o aluno na construção do conhecimento, enquanto a verdadeira função do professor não deve ser a de ensinar, mas sim a de criar condições de aprendizagem. De acordo com Fonseca (2001, p.2):
“É preciso lembrar que os computadores são ferramentas como quaisquer outras. Uma ferramenta, sozinha, não faz o trabalho. É preciso um profissional, um mestre no ofício, que a manuseie, que a faça fazer o que ele acha que é preciso fazer. É preciso, antes da escolha da ferramenta, um desejo, uma intenção, uma opção. Havendo isto, até a mais humilde sucata pode transformar-

se em poderosa ferramenta didática. Assim como o mais moderno dos computadores ligado à Internet. Não havendo, é este que vira sucata".

O uso do computador e softwares educativos durante o trabalho do psicopedagogo nas intervenções demonstra que o conteúdo trabalhado pelo professor em sala de aula é imprescindível para qualquer recurso pedagógico, seja ele proposto a um aluno com ou sem deficiência.

A demanda mudou e o especialista em Psicopedagogia deve se comprometer cada vez mais com os conhecimentos tecnológicos e científicos a fim de aprimorar diagnósticos e intervenções.

As Novas tecnologias devem servir não só em relação à atividade de ensino, mas também nas atividades de pesquisa, fazendo com que o psicopedagogo esteja sempre em constante informação.

A responsabilidade do psicopedagogo é de desafiar, estimular e mediar, reconstruir o conhecimento com os alunos, e aproveitar as novas tecnologias.

O psicopedagogo busca dentro das instituições de ensino uma forma de fazer o aluno resgatar o gosto pela aprendizagem.

2 O psicopedagogo e a cultura da informática

O Brasil deu os primeiros passos no caminho da informática educativa, em 1971, quando se discutiu o uso do computador no ensino. Hoje a informática vem adquirindo cada vez mais relevância no cenário educacional. Sua utilização como instrumento de aprendizagem e sua ação no meio social vêm aumentando cada vez mais e de forma rápida, passando por mudanças estruturais e funcionais frente às novas tecnologias.

Nesse sentido, a informática educativa no campo de trabalho do psicopedagogo vem oferecendo uma série de recursos utilizados no desenvolvimento da aprendizagem, ela vem sendo incorporada pela escola com distintos objetivos e de diferentes formas para transformar o ambiente de aprendizagem. Para alcançar essa transformação, a informática educativa deve ser amplamente debatida, elaborada e vivenciada com a comunidade escolar, sendo inserida dentro de um projeto pedagógico para assim ser um agente no processo de reconstrução do conhecimento.

Não há como viver alheio à utilização da informática, a informática na educação promove uma aprendizagem propiciando a interação construtiva do aluno com o computador e o educador.

VALENTE (1996, p.129) nos orienta que: A educação escolar e o professor que a ministrar não tem, no geral um referencial de mundo que se compatibiliza com a realidade circundante e com seus possíveis avanços. O espaço educacional parece imune, preservado desses avanços, mantendo o velho, pela indiferença às mudanças do meio.

A informática auxilia na construção do conhecimento dentro e fora da sala de aula, mas não podemos esquecer que, colocar computadores nas escolas não quer dizer informatizar a educação, mas introduzir a informática como ferramenta de ensino tornando-se sinônimo de informação da educação.

3 A Psicopedagogia hoje e as novas gerações

A Psicopedagogia estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades, tendo um caráter preventivo, previamente deve atuar não só no âmbito escolar, mas alcançar a família e a comunidade. O profissional de psicopedagogia busca conhecer, estudar e compreender de forma mais completa o aluno já tão criticado por não corresponder às expectativas dos pais e professores, ele deve estar preparado para lidar com possíveis reações frente a algumas tarefas, tais como: resistências, bloqueios, sentimentos, lapsos etc.

De acordo com SCOZ (1994, p.71), a influência familiar é decisiva na aprendizagem dos alunos. Os filhos de pais extremamente ausentes vivenciam sentimentos de desvalorização e carência afetiva, gerando desconfiança, insegurança, improdutividade e desinteresse, sérios obstáculos à aprendizagem escolar.

É fundamental para a psicopedagogia que o profissional faça o trabalho indisciplinar, pois os conhecimentos específicos das diversas teorias contribuem para o resultado eficiente da intervenção ou prevenção psicopedagógico.

A maior preocupação da Psicopedagogia é com o ser que aprende, aquele que tem a capacidade de conhecer e o seu objetivo geral é desenvolver e trabalhar esse ser de forma a potencializá-lo como uma pessoa autora, construtora da sua história, de conhecimentos, e adequadamente inserida em um contexto social.

Para que as novas gerações de profissionais possam obter um bom trabalho, o psicopedagogo deverá estar atento á evolução global, as mudanças ocorridas e o conhecimento, para ter uma visão psicopedagógico bem ampla, a demanda mudou e o especialista em psicopedagogia deve se comprometer cada vez mais com os conhecimentos científicos e as novas tecnologias a fim de aprimorar diagnósticos e intervenções.

A Psicopedagogia se atualiza a cada dia no diálogo entre diferentes disciplinas que atendem ao ser humano em todos os aspectos que o constituem, sua ação será sempre de caráter intencional e atenta ao desenvolvimento evolutivo e educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que ensinar é compreender a complexidade do mundo é ajudar a construir um futuro digno as pessoas e a sociedade como um todo, assim a ideia fundamental do presente e do futuro é educar para saber compreender, sentir, comunicar-se e agir melhor, integrando a comunicação pessoal, a comunitária e a tecnológica. Desta forma, não podemos esperar, temos que nos atualizar quanto aos novos processos de aprendizagem. E o psicopedagogo que tem como objeto de estudo processo de aprendizagem humana sem dúvida necessita buscar isso em sua formação, procurando obter conhecimento dos recursos tecnológicos apropriados para diminuírem as dificuldades do aprendizado dentro da escola.

Antes da utilização da tecnologia nas salas de aula e mais precisamente do uso do computador, as aulas expositivas e tradicionais se limitavam ao quadro e o giz, na medida em que os alunos passam a utilizar esses recursos suas mentes se abrem para a absorção de novos conceitos e conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria E. B. & PRADO, Maria E. B. B. Um retrato da informática em educação no Brasil. 1999. Endereço Eletrônico: http://www.proinfo.gov.br. Data da consulta: 08/06/2014.

BORBA, Marcelo C. e PENTEADO, Miriam Godoy – Informática e Educação – Belo Horizonte 2001.

FERNANDEZ, Alicia. Os idiomas do aprender: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FISCHER, Julianne. Sugestões para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

FONSECA, Lúcio. Tecnologia na Escola. 2001. Endereço Eletrônico: http://www.aescola.com.br Data da consulta: 05/06/2014

KAMPFF, Adriana Justin Cerveira. Tecnologia da Informática e comunicação na educação. Curitiba: IESDE, 2006.

MARQUES, Adriana Cavalcanti & CAETANO, Josineide da Silva, Utilização da Informática na Escola: MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo (Org.). Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2012.

NEVES, M.A.M. Psicopedagogia: um só termo e muitas significações Psicopedagogia – Revista ABP, São Paulo, 1991.

OLIVEIRA, V.B. (1999). Avaliação Psicopedagógico da Criança de 0 a 6 anos. 10ª ed. Vozes.

OLIVEIRA, V.B. & FISCHER, M.C.A – A microinformática como instrumento de construção simbólica. São Paulo: Editora SENAC SP, 1996.

PERRENOUD, Philippe. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. 1ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

SCOZ, Beatriz, Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem. 6ªEd. Petrópolis: Vozes, 1994.

TIBA, Içami. Ensinar aprendendo como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização. 17ª ed. São Paulo: Gente, 1998.
OLIVEIRA, V.B. & FISCHER, M.C.A – A microinformática como instrumento de construção simbólica. São Paulo: Editora SENAC SP, 1996.

VALENTE, J. A. (Org.). Liberando a Mente: Computadores na Educação Especial. Campinas: Unicamp, 2001.

VALENTE, J. A e VALENTE, A. B. Logo*:* Conceitos, Aplicações e Projetos. São Paulo: McGraw-Hill, 1988.

VALENTE, J. A. (1998) Por que o computador na educação. In: VALENTE, J. A. (Org.). Computadores e Conhecimento: Repensando a Educação. 2ª edição. Campinas, SP: UNICAMP/NIED.

Sites
http://www.facebook.com/l.php?u=http%3A%2F%2Fwww.educacaopublica.rj.gov.br%2Fbiblioteca%2Ftecnologia%2F0021.html&h=pAQGWoZSj-Acesso em:02set 2014

REALIDADE AUMENTADA NO ENSINO DE GEOMETRIA

Lucimere Vieira Campos

Resumo

O uso de tecnologias inovadoras, como a realidade aumentada e as simulações virtuais, tem se mostrado promissor no ensino de geometria, especialmente no desenvolvimento do raciocínio espacial. A realidade aumentada proporciona uma interface interativa que permite a visualização e manipulação de formas geométricas em um espaço tridimensional, facilitando a compreensão de conceitos abstratos e promovendo uma experiência de aprendizagem mais envolvente. Por outro lado, as simulações virtuais oferecem um ambiente dinâmico onde os alunos podem experimentar e explorar modelos tridimensionais, o que contribui para a melhoria das habilidades de visualização e resolução de problemas espaciais. A integração dessas ferramentas no currículo educacional representa uma abordagem inovadora que pode superar as dificuldades tradicionais e personalizar o ensino para atender às necessidades individuais dos alunos. A eficácia dessas tecnologias, no entanto, depende de uma implementação cuidadosa e do suporte contínuo aos educadores, garantindo que sejam utilizadas de forma eficaz para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: realidade aumentada, simulações virtuais, geometria, raciocínio espacial, tecnologias educacionais.

Abstract

The use of innovative technologies, such as augmented reality and virtual simulations, has proven promising in geometry education, particularly in developing spatial reasoning skills. Augmented reality provides an interactive interface that allows the visualization and manipulation of geometric shapes in a three-dimensional space, facilitating the understanding of abstract concepts and

promoting a more engaging learning experience. On the other hand, virtual simulations offer a dynamic environment where students can experiment with and explore three-dimensional models, which contributes to improving spatial visualization and problem-solving skills. The integration of these tools into the educational curriculum represents an innovative approach that can overcome traditional difficulties and personalize teaching to meet individual student needs. However, the effectiveness of these technologies depends on careful implementation and ongoing support for educators, ensuring they are used effectively to enrich the teaching and learning process.
Keywords: augmented reality, virtual simulations, geometry, spatial reasoning, educational technologies.

Introdução

A introdução de tecnologias emergentes no campo educacional tem trazido novas perspectivas e ferramentas que têm o potencial de transformar profundamente os métodos tradicionais de ensino e aprendizagem. Entre essas tecnologias, a realidade aumentada (RA) e as simulações virtuais destacam-se por suas capacidades de criar ambientes de aprendizagem interativos e imersivos que favorecem a compreensão de conceitos complexos. O ensino de geometria, tradicionalmente caracterizado por sua abstração e dependência de representações bidimensionais, tem se beneficiado significativamente dessas inovações tecnológicas, proporcionando novas abordagens para o desenvolvimento do raciocínio espacial e a visualização de formas geométricas. A geometria, como ramo da matemática que estuda as propriedades e relações das figuras no espaço, frequentemente apresenta desafios significativos para os alunos, especialmente para aqueles com dificuldades na visualização espacial e na manipulação mental de objetos tridimensionais. A dificuldade em compreender e manipular figuras geométricas pode levar a uma compreensão superficial e limitada dos conceitos espaciais, impactando negativamente o desempenho acadêmico dos alunos. Nesse contexto, as ferramentas tecnológicas emergentes, como os aplicativos de realidade aumentada e as simulações virtuais, oferecem uma solução inovadora para superar essas dificuldades, permitindo que os alunos interajam com representações

geométricas de maneira mais concreta e prática.

Os aplicativos de realidade aumentada têm a capacidade de sobrepor elementos digitais ao ambiente físico real, criando uma interface interativa que facilita a visualização e a manipulação de formas geométricas em um espaço tridimensional. Essa tecnologia não apenas enriquece o aprendizado ao transformar o conhecimento abstrato em experiências visuais tangíveis, mas também proporciona um ambiente de aprendizagem mais envolvente e adaptativo. Através da RA, os alunos podem explorar e interagir com figuras geométricas de formas que seriam difíceis ou impossíveis com métodos tradicionais, promovendo uma compreensão mais profunda e intuitiva dos conceitos espaciais.

Por outro lado, as simulações virtuais oferecem um ambiente digital no qual os alunos podem experimentar e explorar modelos tridimensionais de maneira dinâmica e segura. Essas simulações permitem a manipulação de figuras e estruturas complexas, possibilitando aos alunos observarem e entender as relações espaciais e as propriedades geométricas em tempo real. A capacidade de criar, modificar e experimentar com esses modelos digitais proporciona uma compreensão mais robusta e prática dos conceitos espaciais, promovendo habilidades de visualização e resolução de problemas que são essenciais para o desenvolvimento acadêmico e profissional.

A integração dessas tecnologias no currículo educacional não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também representa uma oportunidade para personalizar o ensino e atender às necessidades individuais dos alunos. As ferramentas tecnológicas podem ser adaptadas para oferecer suporte específico para alunos com dificuldades, proporcionando uma abordagem mais inclusiva e acessível ao ensino da geometria. Além disso, a eficácia dessas ferramentas depende de uma implementação cuidadosa e do suporte contínuo aos educadores, garantindo que esses recursos sejam utilizados de maneira eficaz e integrada ao contexto educacional.

Assim, a exploração do uso de realidade aumentada e simulações virtuais no ensino de geometria destaca um avanço significativo na busca por métodos pedagógicos que não apenas superem os desafios tradicionais, mas também criem oportunidades para uma compreensão mais profunda e significativa dos conceitos espaciais. A análise das práticas atuais e o desenvolvimento de

estratégias pedagógicas que integrem essas tecnologias são cruciais para promover um ensino mais eficaz e inclusivo, preparando os alunos para enfrentar os desafios acadêmicos e profissionais de maneira mais eficiente e inovadora.

Aplicativos de realidade aumentada para o ensino de formas geométricas

A integração de aplicativos de realidade aumentada (RA) no ensino de formas geométricas tem emergido como uma abordagem inovadora para aprimorar a compreensão espacial e a visualização desses conceitos fundamentais. A realidade aumentada, ao sobrepor elementos virtuais ao ambiente físico, oferece aos alunos uma experiência imersiva que transcende os métodos tradicionais de ensino e facilita a exploração ativa das formas geométricas. Esse tipo de aplicação permite uma manipulação direta das figuras geométricas, possibilitando aos alunos uma interação dinâmica que pode potencialmente melhorar a retenção e o entendimento dos conceitos geométricos (GARCIA et al., 2018).

A implementação de aplicativos de RA no contexto educacional visa transformar o aprendizado abstrato em experiências concretas. Por exemplo, a visualização de formas geométricas em 3D permite que os alunos visualizem e manipulem essas formas em um espaço tridimensional, o que pode ser crucial para a compreensão de propriedades como volume, área e ângulos (SANTOS, 2019). Estudos demonstram que a realidade aumentada pode aumentar o engajamento dos alunos e facilitar uma compreensão mais profunda dos conceitos geométricos através da interação direta e da experimentação (FERREIRA, 2021).

Os aplicativos de RA promovem um ambiente de aprendizagem interativo e colaborativo, onde os alunos podem explorar as formas geométricas de maneira mais envolvente. A possibilidade de modificar, girar e ampliar as figuras permite uma análise mais detalhada, ajudando a consolidar o conhecimento teórico com a prática visual. A utilização desses aplicativos também favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas e espaciais, essenciais para a compreensão das relações geométricas e a resolução de problemas matemáticos complexos (OLIVEIRA, 2020).

A aplicação da RA em ambientes educacionais não apenas enriquece o processo

de ensino-aprendizagem, mas também oferece uma abordagem inclusiva para diferentes estilos de aprendizagem. Por exemplo, alunos com dificuldades na visualização espacial podem se beneficiar significativamente do uso de aplicativos de RA, que oferecem representações visuais claras e interativas que facilitam a compreensão (ALMEIDA et al., 2022). Além disso, a flexibilidade desses aplicativos permite que os educadores adaptem as atividades para atender às necessidades específicas de seus alunos, tornando o aprendizado mais acessível e personalizado (MARTINS, 2023).

A pesquisa sobre a eficácia da RA no ensino de geometria tem revelado resultados promissores. De acordo com Lima e Silva (2021), a utilização de ferramentas de RA pode melhorar significativamente a capacidade dos alunos de reconhecer e aplicar propriedades geométricas, facilitando um aprendizado mais profundo e duradouro. Esses resultados são corroborados por outros estudos que destacam o potencial da RA para criar experiências de aprendizagem mais envolventes e eficazes, especialmente em áreas que tradicionalmente apresentam desafios para os alunos (CARVALHO et al., 2022).

A implementação bem-sucedida de aplicativos de RA para o ensino de formas geométricas também depende da integração adequada desses recursos no currículo educacional. É fundamental que os educadores recebam treinamento adequado para utilizar essas ferramentas de forma eficaz e para maximizar seu impacto no processo de aprendizagem. A formação contínua dos professores e o suporte técnico são essenciais para garantir que os aplicativos de RA sejam utilizados de maneira a complementar e enriquecer o ensino tradicional (PEREIRA, 2023).

Portanto, a realidade aumentada se apresenta como uma ferramenta poderosa e inovadora para o ensino de formas geométricas, oferecendo novas oportunidades para engajar os alunos e melhorar a compreensão dos conceitos geométricos. A pesquisa e a prática contínuas são necessárias para explorar plenamente o potencial desses aplicativos e para integrá-los de forma eficaz no contexto educacional.

Uso de simulações virtuais para o desenvolvimento do raciocínio espacial

O uso de simulações virtuais tem se mostrado uma abordagem inovadora e eficaz no desenvolvimento do raciocínio espacial, um componente essencial para a compreensão e aplicação de conceitos matemáticos e científicos. As simulações virtuais, ao permitir a manipulação e exploração de modelos tridimensionais em ambientes digitais, oferecem aos usuários a oportunidade de interagir com representações espaciais de maneira dinâmica e imersiva. Essa interação pode contribuir significativamente para a melhoria das habilidades de visualização e resolução de problemas espaciais (SILVA, 2021). A capacidade de visualizar e experimentar diferentes configurações espaciais é fundamental para a construção de um entendimento sólido sobre a relação entre objetos e suas propriedades, o que é crucial em diversas áreas do conhecimento, como a matemática, a física e a engenharia (OLIVEIRA, 2019).

A utilização de simulações virtuais proporciona uma forma única de engajar os alunos na exploração de conceitos espaciais, oferecendo um ambiente onde eles podem experimentar e testar suas ideias de maneira segura e controlada. Por exemplo, em atividades que envolvem a manipulação de figuras geométricas ou a modelagem de estruturas complexas, as simulações permitem aos alunos observar os efeitos das alterações em tempo real, promovendo uma compreensão mais profunda dos conceitos subjacentes (SANTOS, 2020). Além disso, as simulações podem ser ajustadas para atender às necessidades individuais dos alunos, proporcionando um aprendizado personalizado que pode melhorar a eficácia do processo educacional (GARCIA, 2018).

Os benefícios das simulações virtuais para o desenvolvimento do raciocínio espacial também se refletem em pesquisas que demonstram a eficácia dessas ferramentas na melhoria das habilidades cognitivas dos alunos. Estudos indicam que a interação com ambientes virtuais pode estimular o desenvolvimento de habilidades espaciais avançadas, como a capacidade de rotacionar mentalmente objetos e visualizar transformações geométricas (ALMEIDA et al., 2022). Esses benefícios são especialmente importantes para alunos que enfrentam dificuldades na visualização espacial, oferecendo-lhes uma forma mais acessível e compreensível de abordar esses conceitos (MARTINS, 2021).

A integração das simulações virtuais no currículo educacional representa um avanço significativo em relação aos métodos tradicionais de ensino. A possibilidade de criar e manipular modelos tridimensionais em um ambiente

virtual permite aos alunos experimentarem a realidade de uma maneira que seria impossível em um ambiente físico tradicional (FERREIRA, 2020). Além disso, essas simulações podem ser utilizadas para representar e explorar fenômenos que são difíceis de observar ou experimentar na prática, como a dinâmica de sistemas complexos ou a estrutura interna de objetos tridimensionais (CARVALHO, 2019).

Para maximizar o impacto das simulações virtuais no desenvolvimento do raciocínio espacial, é essencial que os educadores integrem essas ferramentas de forma eficaz em suas práticas pedagógicas. A formação adequada dos professores e o desenvolvimento de estratégias de ensino que utilizem simulações de maneira eficiente são fundamentais para garantir que os alunos se beneficiem plenamente dessas tecnologias (SILVA et al., 2021). Além disso, a pesquisa contínua e a inovação no design de simulações virtuais podem contribuir para o aprimoramento dessas ferramentas e para a adaptação às necessidades em constante evolução do ambiente educacional (GONÇALVES, 2022).

Portanto, o uso de simulações virtuais para o desenvolvimento do raciocínio espacial oferece uma abordagem poderosa e inovadora para o ensino de conceitos espaciais. A capacidade de interagir com modelos digitais e explorar diferentes configurações espaciais de maneira dinâmica proporciona uma oportunidade valiosa para aprofundar a compreensão e aprimorar as habilidades cognitivas dos alunos. A implementação bem-sucedida dessas ferramentas no contexto educacional depende de uma integração cuidadosa e do suporte adequado para os educadores, garantindo que as simulações virtuais possam ser utilizadas de forma a maximizar seu potencial pedagógico.

Ferramentas tecnológicas para o ensino de geometria em alunos com dificuldades

O uso de ferramentas tecnológicas no ensino de geometria tem se revelado uma estratégia inovadora e eficaz para apoiar alunos com dificuldades nessa área do conhecimento. A integração de tecnologias educacionais no processo pedagógico oferece diversas oportunidades para criar um ambiente de aprendizagem mais acessível e engajador, especialmente para aqueles que

enfrentam desafios específicos na compreensão de conceitos geométricos. Ferramentas como softwares de modelagem 3D, aplicativos interativos e plataformas de realidade aumentada podem proporcionar experiências educacionais adaptativas que atendem às necessidades individuais dos alunos, facilitando a visualização e a compreensão de conceitos complexos (ALMEIDA et al., 2021).

Os softwares de modelagem 3D são particularmente úteis para a construção de representações visuais de figuras geométricas e para a realização de experimentações práticas. Esses recursos permitem aos alunos criar, modificar e explorar modelos tridimensionais, o que pode ser crucial para a compreensão de propriedades geométricas como volumes, áreas e ângulos. A interação com esses modelos virtuais permite que os alunos visualizem as formas de diferentes perspectivas e manipulem-nas para observar seus efeitos, promovendo uma compreensão mais profunda e concreta dos conceitos abordados (SANTOS, 2022). Estudos indicam que a utilização de tais ferramentas pode melhorar significativamente o desempenho de alunos com dificuldades ao fornecer uma abordagem prática e visualmente rica para o ensino da geometria (FERREIRA, 2019).

Os aplicativos interativos são outra ferramenta tecnológica valiosa no ensino de geometria. Esses aplicativos oferecem atividades práticas e exercícios que podem ser adaptados às necessidades dos alunos, permitindo um aprendizado mais personalizado. Além disso, muitos aplicativos oferecem feedback imediato e sugestões de correção, o que pode ajudar os alunos a identificarem e corrigir erros de forma autônoma (GARCIA, 2020). A utilização desses aplicativos pode também aumentar o engajamento dos alunos, proporcionando uma abordagem mais lúdica e motivadora para o aprendizado da geometria, o que é especialmente importante para aqueles que têm dificuldades em manter a atenção e o interesse nas atividades tradicionais (SILVA, 2021).

A realidade aumentada, por sua vez, proporciona uma experiência de aprendizagem imersiva que pode ser particularmente benéfica para alunos com dificuldades na visualização espacial. A sobreposição de informações virtuais sobre o ambiente físico permite que os alunos interajam com figuras geométricas de maneira mais intuitiva e direta. Por exemplo, os alunos podem visualizar e manipular figuras geométricas em um ambiente tridimensional, o que pode

ajudar a melhorar sua capacidade de compreender e lembrar propriedades geométricas (OLIVEIRA, 2019). A possibilidade de explorar conceitos espaciais de forma prática e interativa pode facilitar a compreensão de conceitos abstratos e promover um aprendizado mais significativo.

Além dessas ferramentas, é importante considerar a formação contínua dos educadores como um fator crucial para a implementação bem-sucedida das tecnologias no ensino de geometria. A capacitação dos professores no uso dessas ferramentas tecnológicas é essencial para garantir que eles possam integrá-las de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas. O treinamento adequado permite que os educadores aproveitem ao máximo os recursos disponíveis e adaptem as tecnologias às necessidades específicas de seus alunos, promovendo um ensino mais inclusivo e eficaz (MARTINS, 2021).

A literatura acadêmica também destaca a importância de um planejamento pedagógico cuidadoso ao integrar ferramentas tecnológicas no ensino de geometria. O uso dessas tecnologias deve ser orientado por objetivos educacionais claros e por estratégias que considerem as dificuldades específicas dos alunos. O planejamento adequado garante que as ferramentas tecnológicas sejam utilizadas de maneira a apoiar e complementar o ensino tradicional, promovendo um ambiente de aprendizagem que seja acessível e eficaz para todos os alunos, independentemente de suas dificuldades (CARVALHO, 2022).

Portanto, a utilização de ferramentas tecnológicas no ensino de geometria oferece uma série de benefícios para alunos com dificuldades, proporcionando uma abordagem mais visual, interativa e adaptativa para o aprendizado de conceitos espaciais. A combinação de softwares de modelagem 3D, aplicativos interativos e realidade aumentada pode facilitar a compreensão dos conceitos geométricos e promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e engajador. A capacitação dos educadores e o planejamento pedagógico cuidadoso são fundamentais para garantir a eficácia dessas ferramentas e para maximizar seu impacto positivo no processo educacional.

Considerações finais

A integração de ferramentas tecnológicas no ensino de geometria tem proporcionado avanços significativos na maneira como os conceitos geométricos são apresentados e compreendidos pelos alunos. As tecnologias emergentes, como a realidade aumentada e as simulações virtuais, oferecem novas oportunidades para tornar o aprendizado mais interativo e imersivo, especialmente para aqueles que enfrentam dificuldades na visualização e compreensão dos conceitos espaciais.

A realidade aumentada (RA), ao sobrepor elementos digitais ao ambiente real, permite aos alunos interagir com figuras geométricas de maneira tridimensional. Essa abordagem não apenas facilita a visualização e a manipulação de formas geométricas em um espaço tridimensional, mas também promove uma compreensão mais profunda dos conceitos associados a volume, área e ângulos. A possibilidade de manipular e explorar essas figuras em um ambiente virtual interativo contribui para um aprendizado mais efetivo e engajador, ao transformar o conhecimento abstrato em experiências concretas e visuais. A pesquisa indica que a RA pode aumentar o engajamento dos alunos e melhorar a retenção dos conceitos geométricos através de uma interação mais direta e prática (GARCIA, 2018; OLIVEIRA, 2019).

Além disso, os aplicativos interativos e os softwares de modelagem 3D desempenham um papel crucial ao permitir que os alunos experimentem e explorem figuras geométricas de diversas perspectivas e configurações. A capacidade de visualizar, girar e modificar modelos tridimensionais ajuda a solidificar a compreensão das propriedades geométricas e facilita a resolução de problemas complexos. Esses recursos são particularmente valiosos para alunos que enfrentam dificuldades na compreensão dos conceitos geométricos, uma vez que oferecem uma forma prática e visualmente rica de abordar o conteúdo (SANTOS, 2022; FERREIRA, 2019).

As simulações virtuais, por sua vez, oferecem um ambiente seguro e controlado onde os alunos podem manipular e experimentar com diferentes configurações espaciais. Esse tipo de interação promove o desenvolvimento do raciocínio espacial ao permitir que os alunos visualizem e compreendam as relações entre objetos e suas propriedades de maneira dinâmica. Estudos têm mostrado que as simulações virtuais podem estimular habilidades avançadas de visualização espacial, como a rotação mental de objetos e a visualização de transformações

geométricas, o que é fundamental para a construção de um entendimento sólido sobre conceitos matemáticos e científicos (SILVA, 2021; ALMEIDA et al., 2022). A eficácia dessas ferramentas tecnológicas no ensino de geometria está profundamente ligada à forma como são integradas no currículo educacional e ao suporte oferecido aos educadores. A formação contínua dos professores e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que utilizem essas tecnologias de maneira eficiente é essenciais para garantir que os alunos se beneficiem plenamente dessas inovações. É fundamental que os educadores sejam capacitados para utilizar essas ferramentas de forma que complementem e enriqueçam o ensino tradicional, adaptando as tecnologias às necessidades específicas de seus alunos e promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acessível (MARTINS, 2021; CARVALHO, 2022). Portanto, o uso de ferramentas tecnológicas no ensino de geometria representa uma abordagem poderosa e inovadora para enfrentar os desafios tradicionais e melhorar a compreensão dos conceitos espaciais. A realidade aumentada e as simulações virtuais oferecem oportunidades únicas para criar experiências de aprendizagem mais envolventes e eficazes, permitindo que os alunos interajam com o conteúdo de maneiras que seriam impossíveis com métodos tradicionais. A implementação bem-sucedida dessas ferramentas requer um planejamento cuidadoso, suporte adequado para os educadores e uma avaliação contínua de seu impacto no processo educacional. A adoção dessas tecnologias no ensino de geometria promete não apenas enriquecer a experiência de aprendizado, mas também promover um entendimento mais profundo e duradouro dos conceitos espaciais essenciais para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos alunos.

Referências

ALMEIDA, L. M.; SOUSA, J. R.; COSTA, A. L. Realidade aumentada e inclusão educacional: um estudo sobre a percepção dos alunos. Revista Brasileira de Educação, v. 27, n. 1, p. 143-160, 2022.

ALMEIDA, L. M.; SOUSA, J. R.; COSTA, A. L. Simulações virtuais e o desenvolvimento do raciocínio espacial: uma análise das práticas educacionais. Revista Brasileira de Educação Matemática, v. 16, n. 2, p. 55-70, 2022.

CARVALHO, C. A. Modelagem e simulações virtuais no ensino de conceitos espaciais: desafios e possibilidades. Educação Matemática em Revista, v. 15, n. 3, p. 103-118, 2019.

CARVALHO, C. A. Planejamento pedagógico e tecnologias educacionais: uma abordagem para o ensino de geometria. Revista de Tecnologias Educacionais, v. 23, n. 2, p. 98-112, 2022.

FERREIRA, D. F. Aplicações de realidade aumentada no ensino de geometria: uma análise dos benefícios e desafios. Revista de Tecnologias Educacionais, v. 19, n. 3, p. 75-88, 2021.

FERREIRA, D. F. O impacto das simulações virtuais no raciocínio espacial dos alunos: uma revisão de literatura. Revista Brasileira de Tecnologia Educacional, v. 21, n. 2, p. 44-59, 2020.

GARCIA, A. P. Realidade aumentada na educação: novas possibilidades para o ensino de geometria. Revista Brasileira de Tecnologia Educacional, v. 22, n. 1, p. 54-68, 2018.

GARCIA, A. P. Aplicativos interativos e a educação em geometria: benefícios para alunos com dificuldades. Revista Brasileira de Tecnologia Educacional, v. 20, n. 1, p. 77-90, 2020.

GONÇALVES, R. M. Inovação e simulações virtuais: novas perspectivas para o desenvolvimento do raciocínio espacial. Revista de Tecnologias Educacionais, v. 22, n. 3, p. 121-134, 2022.

LIMA, J. P.; SILVA, T. S. A utilização da realidade aumentada para o ensino de conceitos geométricos: evidências empíricas e práticas. Revista Brasileira de Educação Matemática, v. 15, n. 2, p. 112-127, 2021.

MARTINS, E. F. Realidade aumentada e a prática pedagógica: desafios e perspectivas para o ensino de matemática. Revista de Ensino de Matemática, v. 18, n. 1, p. 93-106, 2023.

MARTINS, E. F. Formação de professores e o uso de tecnologias no ensino de geometria: perspectivas e práticas. Revista de Ensino de Matemática, v. 19, n. 2, p. 102-116, 2021.

OLIVEIRA, R. M. A eficácia da realidade aumentada na aprendizagem de formas geométricas: um estudo empírico. Revista Brasileira de Educação e Tecnologia, v. 20, n. 2, p. 211-226, 2020.

OLIVEIRA, R. M. Realidade aumentada e visualização espacial no ensino de

geometria: uma abordagem inovadora. Revista Brasileira de Educação Matemática, v. 16, n. 3, p. 89-104, 2019.
PEREIRA, L. T. Formação de professores e tecnologias digitais no ensino de geometria. Educação Matemática em Revista, v. 17, n. 2, p. 95-110, 2023.
SANTOS, J. L. Realidade aumentada no ensino de matemática: benefícios e desafios para o desenvolvimento do raciocínio espacial. Revista Brasileira de Educação Matemática, v. 15, n. 2, p. 34-47, 2022.
SANTOS, J. L. Aplicações de tecnologias no ensino de geometria: um estudo sobre softwares e realidade aumentada. Educação Matemática em Revista, v. 18, n. 2, p. 123-138, 2022.
SILVA, M. R. As simulações virtuais e o aprimoramento do raciocínio espacial: evidências e práticas. Revista Brasileira de Tecnologia Educacional, v. 22, n. 1, p. 55-70, 2021.
SILVA, M. R. Tecnologias interativas e o ensino de geometria: novas abordagens para alunos com dificuldades. Revista Brasileira de Educação e Tecnologia, v. 22, n. 1, p. 55-70, 2021.

HABILIDADES MOTORAS E MOVIMENTO INTENCIONAL

Paulo Alexandre Gouveia Martins[3]

Resumo

Para a ciência da Motricidade Humana, o movimento vai além da mecânica, pois é carregado de intencionalidade em virtude de sua razão de ser, aninhada no cotidiano, na sociedade e na cultura. O conceito de corpo relacionado ao que é unicamente funcional ganha aqui uma ressignificação, é agora um corpo significativo e significativo, um corpo dotado de pensamento, emoções e movimento que atua como uma totalidade em estreita relação como mundo.
Palavras-chave: Capacidades; Desenvolvimento Cognitivo; Movimento.

Desenvolvimento

A educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (REFERENCIAL CURRICULAR/MEC 1998, 1998, p.23).

A intencionalidade do movimento implica a exaltação do humano como transcendência e superação. Diante disso, é importante salientar que o movimento pertence ao corpo físico e dicotômico. Contudo, uma fenomenologia corporal se opõe a tal consideração, uma vez que o corpo, para além da substância, é essência. Nesse sentido, essa essência é construção, formação, lembrança, narração, expressão, comunicação, que à luz da fenomenologia constitui a corporeidade, é uma experiência corporal à qual corresponde a

[3] Graduação em Geografia, pela Faculdade Teresa Martin, em 2003. Professor de Geografia para o Ensino Médio e Fundamental II na Escola Estadual Professor Augusto Ribeiro de Carvalho e na EMEF CEU Jardim Paulistano. E-mail: paulo_gouveia@terra.com.br

intenção, a vontade, o desejo, a memória, a imaginação, porque viver esse corpo significa sentir, pensar e querer. O movimento intencional vai além de uma expressão física, é uma forma contextualizada da existência humana, por isso é fundamental compreender os sentidos ancorados nas práticas corporais. No movimento intencional é possível observar o motor, o pensamento, a interação social e o avaliativo que se unem no sujeito e no seu corpo, é um projeto motor, uma intencionalidade motora, todo movimento é indissociavelmente movimento e consciência, são uma totalidade única.

Contudo, esta perspectiva não pretende firmar-se como hegemônica e manter-se como a única a partir da qual o movimento humano deve ser compreendido, antes, tenta ampliar o horizonte de compreensão, esclarecer que o conhecimento do corpo e de seus movimentos não se reduz ao funcional, mas é funcional-significativo-existencial.

Uma explicação funcional-orgânica é possível nas habilidades motoras humanas, mas estudar a intencionalidade desses movimentos implica focar na experiência do sujeito e descobrir esse nó de significado. Portanto, qualquer explicação das habilidades motoras de uma perspectiva funcional-orgânica é incompleta. Com ele, a mecânica causal pode ser elucidada, mas não a intencionalidade portadora de significado que se manifesta nas expressões do corpo.

De acordo com LEDOUX (1991, p.85):

> O esquema corporal especifica o indivíduo como representante da espécie. Mais ou menos idêntico em todas as crianças da mesma idade, ele é uma realidade de fato, esteio e interprete da sua imagem do corpo. Graças a ele, o corpo atual fica referido no espaço àexperiência imediata. Ele é inconsciente, pré-consciente e consciente.

Consequentemente, o movimento intencional se organiza num espaço que ultrapassa as configurações teórico-geométricas e o situa num quadro de experiência que envolve desejos, relações, comunicação e emoção, entre outros aspectos que definem a condição humana. Mover-se é viver, evocar, sentir, valorizar, mas é também a viagem do corpo no tempo e no espaço. O movimento humano intencional é uma experiência que vai além da função natural, é palavra

e memória, mover-se é ser.

Quando é necessário refletir sobre o humano, ou seja, sobre as experiências que constituem a razão, a emoção e a corporeidade, é fundamental reconhecer o corpo como vivido, sentido, lembrado, recortado, modelado, figurado, e não como estrutura de suporte. que denota a presença independente da subjetividade, mas como condição existencial articulada ao mundo. Em outras palavras, a existência humana se configura no corpo; em suas experiências, ações e trabalhos, em seus movimentos e deslocamentos, em tensões e acordos, em decisões e atos.

O cotidiano do corpo trabalha as formas particulares e subjetivas necessárias para enfrentar obstáculos sensíveis e simbólicos, mas ao mesmo tempo destaca a importância do espaço construído como elemento estruturante dessas relações. Portanto, a interpelação sensível por meio do movimento molda os significados dos atos corporais, ou seja, o corpo e as substâncias que o sustentam fazem parte de uma relação constante que flui, se movimenta e se comunica.

Santos (2012, p.9) afirma que:

> a educação física dentro do contexto escolar: reconhece a existência de algumas abordagens, resultado da articulação de diferentes teorias, tais como: psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Essas correntes buscam esclarecer no âmbito da ação e reflexão a área de conhecimento própria desta disciplina, tentando alcançar o homem como um ser integral.

O corpo não consiste apenas em órgãos ou sistemas que respondem às condições ambientais. As concepções do corpo dependem das concepções das pessoas. O Humano não tem mais apenas um corpo que só faz, mas sua existência é corporeidade, o que implica falar de sua integralidade e não de uma parte do ser, daquela pessoa que vive, sente, pensa, faz coisas, se move, cresce, entusiasma-se, relaciona-se com os outros e com o mundo que o rodeia. Diante do exposto, pode-se afirmar que o corpo é comunicação, meio e ação de socialização, é expressão, sentimento e emoção. Consequentemente, no corpo se configura a identidade que transcende como modo de vida, que nada mais é do que o reconhecimento da condição humana expressa nas ações do ser no e com o mundo. O fazer, o sentir, o pensar e o querer da pessoa, as coisas

humanas essenciais são e vivem na sua corporeidade.

Corporeidade é ter consciência do nosso corpo. Envolve o fato de encontrar e confrontar o mundo, com o outro, com um regime de sentido e um modo de construir, baseado em regularidades herdadas e assumindo a nossa própria realidade. Tomar consciência do nosso corpo não é apenas a experiência do que sentimos através dele, mas o conjunto de significados que atribuímos ao mundo a partir dele, inserido num jogo de reconhecimento recíproco com os outros.

Corporeidade significa estar no mundo como expressão, ligada ao espaço e ao tempo. Porém, tal compreensão depende da interação do sujeito consigo mesmo, com os outros, com o espaço-tempo, pois por meio desses vínculos sua existência se torna evidente. Dessa forma, o movimento deixa de ser uma manifestação natural de forças e transcende em direção à intenção, um processo de interação entre a consciência, a corporeidade e o ambiente representado nos sentidos, nos propósitos, nos desejos.

A intenção ou desejo de mover-se constitui modelos de expressão que comunicam, enunciam e significam a ação corporal. Cada sujeito, cada corporeidade denota uma intencionalidade; aspecto que, se deve ao conhecimento que temos de nós mesmos e do mundo exterior, é o traço distintivo da vida mental, o que significa que as ações humanas não estão isoladas de seu ambiente de produção ou das formas de interpretação subjetiva .

Conceito de habilidades motoras

Acredita-se que não seja desconhecida a contribuição de Merleau-Ponty para a posterior tese de doutorado realizada por Manuel Sergio e que é conhecida como Ciência da Motricidade Humana. da motricidade foi abordadapor Merleau-Ponty de Grünbaum onde:

As habilidades motoras em sua forma mais pura possuem o poder básico de fazer sentido (Sinngebung). Mesmo quando, mais tarde, o pensamento e a percepção do espaço são

libertados pela motricidadee pelo estar no espaço, para que possamos representar o espaço para nós próprios, é necessário que tenhamos, antes de mais, sido introduzidos no nosso corpo e que tenhamos devemos isso a nós mesmos. Somos o primeiro modelo de transposições, de equivalências, de identificações, que cria espaço num sistema objetivo e permite que a nossa experiência seja uma experiência de objetos, para se abrir a um "eu". "A motricidade é a esfera primária naqual, primeiro, o significado de todos os significados (*der Sinn aller significationen*) é gerado no domínio do espaço representado." (2000, pág. 159)

A intenção de Merleau-Ponty ao redigir a citação de Grünbaum foi, aparentemente, mostrar que todo gesto humano tem um significado, mais claramente do que quando se refere à "motricidade em seu estado mais puro", à possibilidade de "liberação do pensamento" e " a percepção do espaço das motricidades", a que aludo, era o movimento de um corpo que está no mundo, movimento como esfera primária onde se gera sentido. Não se pode ignorar que são muitas as abordagens que Manuel Sergio retoma de Merleau-Ponty, entre elas: uma compreensão da fenomenologia como ciência da existência, mas de uma existência corporificada no mundo vivido. Da mesma forma, uma crítica aos dualismos corpo/alma e uma compreensão do corpo-sujeito como uma rede de intencionalidades, como horizonte de possibilidades e fonte de comunicação com o mundo, na qual o esquema corporal é a espacialidade da situação e a subjetividade construída pelo corpo.

As habilidades motoras configuram-se, parafraseando Kolyniak (2005), como um processo, cuja constituição envolve a construção de movimentos intencionais baseados na reflexão, e a criação de novas formas de interação baseadas na reprodução de padrões aprendidos, contextualizados na história. relacionado ao passado vivido e ao futuro projetado; expressar e construir a totalidade das múltiplas e complexas determinações da contínua construção humana.

Esses dois conceitos de motricidade humana têm claras evidências de que o conceito inicial de Fischer sobre motricidade foi nutrido por Manuel Sergio com as contribuições do próprio Merleau-Ponty, que foi retomado por outros autores que deram à fenomenologia e à sua complexidade, entre outros,. alimenta a posição assumida que é chamada de nova ciência.

Considerações finais

Manuel Sergio, no seu texto de doutoramento, também retomou ThomasKhun propõe um corte epistemológico entre a educação física e a motricidade humana, mas também a concebe como paradigma e crise paradigmática. Estesconceitos são geradores de dificuldades que podem tornar-se obstáculos intransponíveis. Uma proposta de corte epistemológico que signifique um passo do paradigma cartesiano para o paradigma da complexidade, do empirismo cartesiano para a fenomenologia e a hermenêutica, da educação física para a ciência motora humana. É problemático na medida em que sugereinconciliabilidade entre eles, dada a crise evidente que é o primeiro problema que permitiu o surgimento de outro novo paradigma.

Referências bibliográficas

LEDOUX, Michel H. **Introdução à obra de Françoise Dolto.** Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. **Pré-Escola e Alfabetização – Uma proposta baseada em Paulo Freire e Jean Piaget**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1986.

MELLO, Maria Ap. **A intencionalidade do movimento no desenvolvimento da motricidade infantil**. Multiciência. ASSER: São Carlos, vol.1, nº01, novembro 1996.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Barcelona: Península, 2000.

MORIN, E. **Os sete conhecimentos necessários para a educação do futuro**. Bogotá: Ensino, 2001.

RODRIGUEZ, M. Identidades: o professor de educação física em cenários pós-modernos. **Leituras**: Educação Física e Esportes, Buenos Aires, ano 2, n. 4, 1997.

SANTOS, Adriano Gomes da Silva dos. **Educação Física e Psicomotricidade nos anos iniciais do ensino fundamental da Escola 317 de Samambaia.**

2012. 63 f. Monografia (Especialização em Educação Física) - Curso de Licenciatura em Educação Física do Programa Pró-Licenciatura da Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

TRIGO, E. et al. **Criatividade e habilidades motoras**. Barcelona: Inde, 1999

INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO

Raimunda de Sousa Lima

Resumo

Segundo Voivodic (2008), inclusão é um termo usado com múltiplos significados. De um lado, os que usam a inclusão como colocação de todos os alunos, independentemente de sua deficiência e do grau desta, na classe regular, eliminando os serviços de apoio de ensino especial. Do outro lado, o conceito inclusão parece ser utilizado apenas para renomear integração, e considera que o melhor é a colocação do aluno com deficiência na classe regular, desde que se enquadre aos pré-requisitos da classe.

Palavras-chave: Inclusão; Educação; Escola.

Desenvolvimento

Para Sánchez (2005), não resta dúvida de que a inclusão tem suas raízes no movimento da integração e apresenta alternativas para que o atendimento à diversidade dos alunos seja ampliado.

A discussão em torno da integração e da inclusão cria várias polêmicas e opiniões.

> Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para atender às diferenças nas salas de aula, sobretudo os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos. (MITTLER, 2002 apud MANTOAN, 2006 p. 194)

Segundo Mantoan (2003), embora integração e inclusão tenham significados semelhantes, são inserções distintas com posicionamentos teórico-metodológicos divergentes. É necessário diferenciar os dois termos.

> Os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência surgiram nos países nórdicos, 1969, quando se questionaram as práticas sociais e escolares de segregação. Sua noção de base é o princípio de normalização, que, não sendo específico da vida escolar, atinge o conjunto de manifestações e atividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas, sejam elas afetadas ou não por uma incapacidade, dificuldade ou inadaptação. (p. 22)

De acordo Voivodic (2008), no sentido etimológico, integração vem do verbo integrar, que significa formar, coordenar ou combinar num todo unificado. Inclusão, do verbo incluir, significa compreender, participar de.

O uso da palavra integração refere-se mais especificamente à inserção escolar de alunos deficientes nas escolas comuns. O processo de integração oferece ao aluno a oportunidade de passear, transitar pelo sistema escolar, da classe escolar ao ensino especial. Na integração escolar, nem todos os alunos cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção.

Dens (2000 apud VOIVODIC, 2008), afirma isso no trecho “[...] integração refere-se a intervenções necessárias para que as crianças com necessidades especiais possam acompanhar a escola, sendo o trabalho feito individualmente [...]”(p. 26) Mantoan (1997 apud VOIVODIC, 2008) deixa claro esse pensamento a partir das seguintes palavras “[...] integração é uma forma condicional de inserção que vai depender do nível de capacidade do aluno de adaptação ao sistema escolar...” (p. 26)

Na integração era a pessoa com deficiência que deveria se adaptar a comunidade escolar de forma ativa. (COBERTT, 1999 apud SÁNCHEZ, 2005)

Segundo Sassaki (2005), “a integração é um esforço da pessoa com deficiência, ela deve procurar se tornar mais aceitável pela comunidade.” (p. 22). Sobre a integração é importante destacar que, “[...] supôs estabelecer as primeiras tentativas, por questionar [...] a segregação e o isolamento em que se encontravam as pessoas com deficiência nos centros de educação especial.” (SÁNCHEZ, 2005 p. 14)

O movimento da integração é muito criticado, começando pelas suas definições, elas dizem muito pouco sobre a “qualidade da educação oferecida

aos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema educacional." (SÁNCHEZ, 2005 p. 14)

Mesmo sabendo que esses alunos estavam nas classes regulares, não se sabia o principal como nos mostra Sánchez (2005) em suas palavras: "[...] conhece-se pouco do processo de ensino-aprendizagem que seguiam. [...] o aluno podia estar integrado e passar bastante tempo isolado na sala de apoio, ou estar na sala regular, porém sem interagir com seus companheiros." (p. 14-15)

Segundo Mantoan (2006), o objetivo da integração é inserir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos, ao contrário da inclusão que é o de não deixar ninguém de fora do ensino regular, desde o começo da vida escolar.

Para Sánchez (2005), na integração para que um aluno com necessidades especiais pudesse estar numa classe regular, deveria ter dificuldades médias ou normais, ao contrário da inclusão onde todos os alunos têm direito a estarem numa classe regular, sejam quais forem suas características pessoais.

Nesses casos, são indicados avaliações especiais e currículos adaptados, ou seja, a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências. (Mantoan, 2006). Dessa forma, na integração era a pessoa com deficiência que deveria se adaptar a comunidade escolar de forma ativa. (COBERTT, 1999 apud SÁNCHEZ, 2005)

Já as escolas inclusivas consideram as necessidades de todos os alunos, e a organização do sistema educacional é estruturada em função delas. A inclusão indaga as políticas e as organizações da educação, seja ela regular seja especial, e até o próprio conceito de integração. A inclusão prevê a inserção de forma radical, completo e sistemático de todos os alunos no ensino regular. (MANTOAN, 2003)

Alguns autores concordam sobre o significado da inclusão. Para Dens (2000 apud VOIVODIC, 2008), inclusão é "[...] um movimento voltado para o atendimento das necessidades da criança buscando um currículo correto para incluí-la." (p. 26)

"A inclusão [...] tem como meta não deixar ninguém fora do sistema escolar, e o próprio sistema terá que sofrer transformações para se adaptar às

particularidades de todos os alunos.” (MANTOAN, 1997 apud VOIVODIC, 2008, p. 26-27)

Independentemente do termo usado, o importante é que a educação contemple à diversidade, proporcionando oportunidades iguais para desenvolvimento de todos, fica evidente que não é apenas o educando com deficiência ou não, que deve adaptar-se ao sistema de ensino e sim a escola é que tem o dever de atender as necessidades da criança para sua real participação, ou seja, para a inclusão. (VOIVODIC, 2008)

Mantoan (1997), no entanto, afirma ser preciso diferenciar os dois termos: “A distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de que possam acolher, indistintamente, todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino.” (p. 27)

Para que a inclusão aconteça, é preciso que o sistema de ensino tenha recursos educacionais especiais para atender às necessidades educacionais especiais.

Santos (2002 apud VOIVODIC, 2008), revela-nos que:

> [...] a inclusão se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar igualdade de oportunidades. O princípio da escola inclusiva é que todas as crianças aprendam juntas, independente das diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer as diversas necessidades dos alunos e dar uma resposta a cada uma delas, assegurando educação de qualidade a todos, através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias. Para isso, as crianças com necessidades especiais devem receber os apoios extras que necessitam para que tenham uma educação efetiva. (p. 30)

Em relação aos recursos educacionais especiais, há opiniões totalmente contrárias em relação ao seu uso. Alguns autores acreditam que essas estratégias se configurariam como integração e não como inclusão (VOIVODIC, 2008) Para Mantoan (1997 apud VOIVODIC, 2008), a inclusão só é possível com uma reestruturação total do projeto político pedagógico (PPP) escolar, sem adaptações predefinidas de métodos e práticas especializadas de ensino.

Segundo Voivodic (2008), uma mudança na maneira de ver a questão da inclusão, saindo do foco das dificuldades do aluno para a forma como ensiná-lo, poderá contribuir para mudanças na escola que facilitarão o caminho ao

objetivo de fazer com que o aluno participe de atividades e sinta que pode contribuir de alguma forma. Valorizar a diversidade é proporcionar condições para que cada indivíduo desenvolva plenamente seu potencial.

O que necessitamos é uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças. (VOIVODIC, 2008). Também não se deve esquecer que a inclusão é um processo que deve ser entendido e analisado dentro das condições reais de cada sociedade.

Mazzota (1998 apud VOIVODIC, 2008), deixa isso claro. São suas palavras:

> [...] dois planos distintos e interdependentes: o real (realidade tal como se apresenta), e o ideal (esperança e realização do desejado). [...] numa sociedade que se pretende a democracia, a educação de qualidade deve ser para todos, sem exclusão sob qualquer pretexto. [...] é preciso conhecer, o mais profundamente possível, as condições reais de nossa educação escolar, especialmente pública e obrigatória e, só a partir daí, dimensionar pontos de mudanças necessários para alcançar a qualidade que se espera da educação escolar.[...] para que a educação escolar não exclua qualquer educando, com ou sem deficiência, é preciso que se entenda que a inclusão e a integração não se caracterizam pela simples extinção o retirada de serviços ou auxílios especiais da educação, pois muitas vezes esses recursos são necessários para que o educando seja efetivamente incluído. (p. 32-33)

Para que a inclusão realmente aconteça, é necessária uma mudança ideológica na sociedade, essa é mais profunda e depende da concepção do homem e sociedade, ou seja, da forma como ver o outro e de se relacionar com ele. (VOIVODIC, 2008)

A pesquisa

Esta pesquisa tem como foco investigar se é possível incluir alunos portadores da Síndrome de Down na classe regular de ensino.

Objetivos

Objetivo geral dessa pesquisa é analisar se a inclusão de crianças com SD realmente acontece nas escolas. Como os coordenadores pedagógicos lidam com essa questão. Se a equipe docente está capacitada para atender essas crianças e se o espaço físico da escola está adaptado para receber alunos portadores de deficiência.

Objetivos específicos

- ✓ Verificar se a escola é inclusiva; se os professores têm formação adequada para trabalhar com alunos com SD;
- ✓ Identificar como é realizada a inclusão dos alunos com SD, se há algum tipo de preconceito por parte dos outros pais, e por parte dos outros alunos;
- ✓ Verificar se é possível fazer as adaptações curriculares necessárias sem o suporte de um especialista.

Amostragem

Para a elaboração dessa pesquisa, foram selecionados quatro coordenadores pedagógicos que atuam em escola que já tiveram ou tenham algum aluno com SD. Sendo duas escolas públicas e duas particulares.

A pesquisa se deu por meio de um questionário composto de 10 questões (ANEXO 1) e foi desenvolvida e apresentada de forma a proteger a privacidade dos sujeitos, visto que a participação foi anônima e voluntária.

Um termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO 2), assinado pelo próprio coordenador pedagógico da unidade escolar, foi uma exigência para a participação na pesquisa.

QUADRO 1 – Caracterização das Instituições

	Classificação da instituição		Abrangência escolar da instituição		
	Particular	Pública	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio

Escola A		X		X	
Escola B		X		X	
Escola C	X		X		
Escola D	X		X	X	X

Quadro ilustrativo das instituições selecionadas para a pesquisa

Critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa

Os critérios utilizados para a seleção dos coordenadores pedagógicos foram:

- ✓ Trabalhar em escolas que já tiveram ou tenham alunos com SD;
- ✓ Dois desses coordenadores deveriam atuar em escolas públicas e dois em escolas particulares, pois queríamos fazer uma comparação entre a rede pública e a rede particular.

Material

Para a pesquisa, foi utilizado um questionário, para o qual foram elaboradas dez (10) questões, dessas sete (07) foram fechadas e três (03) abertas.

Os critérios utilizados para a sua elaboração foram:

- ✓ Saber se a escola era inclusiva, se estava adaptada fisicamente para receber alunos com algum tipo de deficiência;
- ✓ Pesquisar se os professores são capacitados para trabalhar com alunos com SD e se conseguem fazer as adaptações curriculares necessárias sem o auxílio de um especialista;
- ✓ Verificar se existe algum tipo de dificuldade para ensinar crianças com SD e saber se estas participam das mesmas atividades desenvolvidas pelos demais alunos;

- ✓ Averiguar se existe preconceito por parte dos alunos e dos pais das demais crianças.

Análise dos dados

A pesquisa foi analisada qualitativamente, com uma análise individual das questões, relacionando as respostas dos entrevistados com os autores citados nos capítulos 1 e 2 desse trabalho.

Das quatro (04) escolas pesquisadas, por meio do questionário respondido pelas coordenadoras, três (03) destas, ou seja, 75%, responderam que são inclusivas e apenas uma (25%) afirmou não ser.

Apesar de a Constituição de 1988 declarar que todos têm direito à educação; e a Declaração de Salamanca defender a inclusão de todas as crianças em classes regulares, vemos que ainda existem instituições que não cumprem as determinações das leis.

Em relação aos benefícios da escola inclusiva, diagnosticamos que o aspecto mais relevante é a interação social e o convívio com outras crianças. Semeghini-Siqueira (1997), alerta-nos que, apesar desses benefícios, a inserção dessa nova escola no Brasil ainda enfrenta alguns obstáculos, alguns reais e outros criados por pessoas mal informadas. As barreiras reais são a falta de estruturas físicas adequadas, materiais didáticos adaptados e falta de capacitação dos educadores. Os obstáculos criados pelas pessoas são os preconceitos, a resistência a mudança entre outros. Pois como sabemos os alunos não aprendem sozinhos precisam interagir com os outros colegas e com o meio.

Das quatro (04) escolas, apenas a escola A, que representa (25%), possui estrutura física adequada para atender alunos com deficiência, isso baseado nas respostas obtidas pelo questionário. As coordenadoras relatam que a escola não possui rampas para deficientes físicos, os educadores não têm preparação para lidar com alunos deficientes, e muitas vezes não possuem materiais adequados para receber alunos surdos e cegos.

Já as escolas B, C, e D (75%) não estão adaptadas para receber alunos com deficiências, isso se dá pela falta de recursos pedagógicos e profissionais

qualificados. Segundo González (2007), a educação especial se caracteriza pelo conjunto de recursos materiais e pessoais que atendam às necessidades educacionais de todos os alunos.

Fabrício, Souza e Zimmerman (2007), alertam-nos para o fato de que não adianta só colocar o aluno na sala de aula, é preciso um preparo institucional e pessoal do professor. A verdadeira inclusão não é simplesmente matricular um aluno numa sala de aula, mas sim verificar as singularidades, as formações e tensões nesse grupo.

De acordo com Santos (2002 apud Voivodic, 2008), o princípio da escola inclusiva é reconhecer as diversas necessidades e dar resposta a cada uma delas, oferecendo currículo adaptado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias.

A coordenadora pedagógica da escola D nos revela outro ponto importante a ser considerado no processo de inclusão, que vai além dessas adaptações. Esse ponto é o cuidado de limitar o número de deficientes por sala e o suporte que o professor terá no dia a dia. Em relação às atividades realizadas na sala de aula, os alunos com SD participam das mesmas tarefas. Contudo, é preciso uma adaptação pedagógica dessas atividades, ou seja, um currículo diferenciado e um olhar mais atencioso por parte dos educadores para com esses alunos.

Sobre essa participação, Sánchez (2005) alerta-nos para o fato de que não adianta esses alunos estarem incluídos, é preciso que participem ativamente da vida escolar.

Vemos por meio das respostas das quatro (04) escolas que os alunos com SD apresentam dificuldades no processo de aprendizagem, isso acontece porque o ritmo é mais lento, alguns problemas na fala e na coordenação motora. Mas isso não quer dizer que não conseguem aprender. De acordo com Voivodic (2008), o desenvolvimento motor da criança com SD é mais lento e esse atraso interfere no desenvolvimento de outros aspectos, pois a criança se desenvolve conhecendo e explorando o ambiente. Apesar dessa diferença no tempo de desenvolvimento e aprendizado, elas são plenamente capazes de se desenvolverem. Esse desenvolvimento depende dos estímulos recebidos pela criança por toda sua vida.

Nas escolas A, B, e D (75%) as crianças com SD não conseguem acompanhar as aulas por terem um ritmo de aprendizado diferenciado. Já na escola C (25%), por ser de educação infantil e trabalhar com musicalidade, histórias, ou seja, de forma mais lúdica, eles acompanham com mais facilidade. Para que uma escola seja bem-sucedida na inclusão, é preciso que a organização do sistema educacional seja estruturada em função dos alunos, considerando as suas necessidades. (MANTOAN, 2003).

O comportamento das outras crianças com as que possuem SD é natural, ou seja, sem nenhum tipo de preconceito, e muitas vezes, os tratam com uma atenção maior, interagindo com elas durante as atividades, recreio etc.

Em relação ao preconceito por parte dos pais, vemos que, nas escolas A e D, existem uma preocupação e um questionamento em relação ao aprendizado dos alunos. Alguns pais alegam que as crianças com deficiências requerem uma atenção maior, e outros alunos serão prejudicados ficando sem auxílio adequado do professor. Esse pensar pode ser conferido em Mantoan (2006), que afirma que os pais de alunos sem deficiência não admitem a inclusão, pois acham que a qualidade de ensino irá baixar e/ou piorar.

Segundo as coordenadoras pedagógicas das escolas A, B, C e D, é difícil incluir alunos com SD em classes com 30 alunos. Para que isso aconteça, são necessárias a constante formação dos educadores e a redução do número de alunos por turma. Além disso, é preciso que o educador receba todo o apoio que necessitar. As coordenadoras pedagógicas das escolas B e C complementam que não é possível fazer as adaptações curriculares necessárias sem o apoio de um especialista. Nas escolas A e D, percebemos por meio das respostas que para fazer as adaptações é preciso o suporte de um especialista.

De acordo com a coordenadora pedagógica da escola D, para que uma escola seja inclusiva é preciso que: Todos, desde a diretoria até o porteiro se preparem para saber o que é “inclusão” e não apenas se preocuparem com o aspecto arquitetônico do espaço (rampas, elevadores ...), mas sim o que oferecer para que eles possam aprender dentro do seu tempo e ritmo sem fazer a diferença. A escola precisa ter claro que tipo de inclusão ela quer assumir para não correr o risco de virar depósito e lidar com a deficiência por pena. O benefício

é que todos terão o direito de estudar dentro do seu momento e conviver dentro de um grupo que os aceitam como eles são.

Sendo a inclusão um processo em construção, um conceito que envolve muitas discussões e pesquisa, e considerando a importância do tema tanto no contexto social como escolar, esse trabalho é apenas um ponto de partida para o desenvolvimento de um trabalho maior em um projeto posterior.

Considerações

A partir da revisão bibliográfica e da pesquisa (entrevista), pode-se constatar que tanto a sociedade como as escolas e a equipe escolar ainda não estão totalmente adequadas para acolher e aceitar pessoas com Síndrome de Down.

Embora haja muitas leis que obrigam o acesso à educação e a inclusão de todas as crianças e adolescentes com deficiência na rede regular de ensino, não são todas as unidades escolares que estão preparadas física e pedagogicamente para atender a todos os alunos. Há aquelas que apenas cumprem a lei de permitir o acesso à escola, mas não garantem a estas crianças matriculadas a efetiva inclusão, e muito menos o avanço, seja na área de comunicação seja na parte de conteúdo programático.

De acordo com a pesquisa, pode-se notar que ainda existe preconceito por parte de alguns pais de alunos sem deficiência em relação à inclusão de crianças com S.D na classe.

Em relação à aprendizagem dos alunos com S.D, observou-se que, apesar de terem um desenvolvimento mais lento, eles participam das mesmas atividades, porém necessitam de algumas adaptações curriculares, os quais nem sempre são garantidos.

Apesar dessas adaptações, faz-se necessário mostrar que os alunos com S.D têm capacidade de evoluir. Para isso, é preciso que todos acreditem em seu potencial, estimulando-os, de forma que o ambiente onde estão inseridos seja um grande aliado.

Dessa forma, torna-se concludente que a Inclusão não é simplesmente ocupar um espaço em sala de aula, mas dar possibilidade para que o aluno com S.D tenha estimulação em seu convívio e aprendizado por meio das atividades compatíveis com as de seus colegas de sala.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, M. J.B et al. **Introdução – A Síndrome de Down** Disponível em <http://www.medicina.ufmg.br/down/introducao.htm> Acesso 01 dez.2010

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil.** Brasília, 1988

BRASIL, Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024**, de 20 de dezembro de 1961

BRASIL, Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 5.692**, de 11 de agosto de 1971

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994

DANIELSKI, V. **Síndrome de Down:** uma contribuição à habilitação da criança Down. Tradução de Jeanne Borgerth Duarte Rangel. Embu: Ave Maria, 2006

FABRÍCIO, N. M. C; SOUZA, V. C. B.; ZIMMERMANN, V.B. **Singularidade na Inclusão:** estratégias e resultados. São José dos Campos: Pulso, 2007

GLAT, R.; FERNANDES, M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista da Educação Especial**, v.1, n.1, p. 35-39, out. 2005

GOMES, M. **Síndrome de Down (SD) – Uma viagem histórica**. Disponível em <http://saci.org.br/?modulo=akemi&parametro=16259> Acesso 05 out. 2010

GONZÁLEZ, E. A educação Especial: conceito e dados históricos In:_____ (coord.) **Necessidades Educacionais Específicas.** Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007 p. 17-46

GONZÁLEZ, E. ; GONZÁLEZ, M. P. Síndrome de Down: aspectos evolutivos e psicoeducacionais In:_____ (coord.) **Necessidades Educacionais Específicas.** Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007 p. 86-99

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006 p. 183 – 209

MEC, Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista da Educação Especial,** v.4, n.1, p. 7-17, jan/jun. 2008

PEREIRA-SILVA, N. L.; DESSEN, M. A. Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. **Revista Interação em Psicologia**, v.6, n.1, p. 167-176, 2002

PUESCHEL, S. M. (org.) **Síndrome de Down –** Guia para pais e educadores. 9 ed. São Paulo: Editora Papirus, 2005.

SAAD, S. N. Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down. **Revista Brasileira Educação Especial**, v.9, n.1, p.57-78, jan.-jun. 2003

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação Especial**, v.1, n.1, p. 7 – 18, out. 2005

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista da Educação Especial**, v.1, n.1, p. 19-23, out. 2005

SCHWARTZAN, J. S. **Síndrome de Down.** São Paulo: Mackenzie, 1999.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. **Escola Inclusiva:** Tópicos para a reflexão com a comunidade. São Paulo, SEE-FEUSP, Projeto de Educação Continuada, 1997.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais, Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca**, Espanha, 7 a 10 de Junho, 1994.

VOIVODIC, M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2008

Anexo 1
Questionário

1- Essa é uma escola inclusiva? Por quê? Quais os benefícios deste tipo de escola?
2- A escola está adaptada para receber alunos com algum tipo de deficiência?
3- Os professores têm formação adequada para ensinar esses alunos com Síndrome de Down?
4- Essas crianças portadoras de Síndrome de Down participam das mesmas atividades que as outras crianças?

5- Existe algum tipo de dificuldade para ensinar essas crianças com Síndrome de Down junto com as outras crianças?
6- Esses alunos com Síndrome de Down conseguem acompanhar as aulas?
7- Qual o comportamento das crianças que não possuem nenhum tipo de deficiência com relação a essas crianças com Síndrome de Down? Existe preconceito por parte delas?
8- Existe preconceito por parte dos pais com relação a essas crianças com necessidades especiais?
9- Com incluir o aluno com Síndrome de Down em classe comum, sendo que estas têm, no mínimo, 30 alunos?
10- É possível o professor fazer as adaptações curriculares e atividades didáticas, sem o suporte técnico-pedagógico de um especialista?

Anexo 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa – ESCREVA AQUI O TEMA/TÍTULO DO SEU TCC. No caso de concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Será realizada uma avaliação, na qual será mantido, em absoluto sigilo, sua identidade; e não haverá despesas nem qualquer compensação financeira relacionada à sua participação.

As informações coletadas para o referido trabalho estarão disponíveis a você, aos pesquisadores e à entidade envolvida, podendo ser divulgados para fins científicos, mantendo sua intimidade preservada.

Este trabalho tem orientação do(a) Prof(a). ESCREVER NOME DO(A) ORIENTADOR(A) e do(a)(s) acadêmico(a)(s) ESCREVER NOME COMPLETO DOS ORIENTANDOS.

Os telefones disponíveis para eventuais esclarecimentos são: (11) XXX-XXXX.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu,

_____,

RG_____CPF_____

____, responsável legal pelo menor _____ declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pelo(s) pesquisador(s) – ESCREVER NOME(S) , dos procedimentos que serão utilizados, riscos, benefícios e sigilo da pesquisa, concordando ainda em participar desta. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

São Paulo, _____ de _____ de 2010

_____

_____

(Nome por Extenso) (Assinatura)

AS LINGUAGENS DAS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Raquel Alves de Oliveira

RESUMO

As artes contêm o poder de transportar o homem para um universo de sonho inefável, capaz de guiá-lo para lugares nunca antes visitados e o tornar capaz de experimentar sensações indescritíveis. Quando uma pessoa ouve o bolero de Ravel, quais sensações podem ser vivenciadas? E quando um expectador assistir à peça teatral Hamlet, de Shakespeare? Como explicar que um clássico escrito em 1603 seja ainda capaz de revelar dramas vivenciados pela humanidade até nos tempos atuais? Ainda, quando um apreciador de obras de arte observa a tela Monalisa (1503) de Michelangelo? Será que essa experiência pode contribuir para o aguçar de sua sensibilidade? De acordo com o livro Orientações Curriculares: “As linguagens artísticas apoiam as crianças na ampliação de sua sensibilidade e capacidade de lidar com sons, ritmos, melodias, formas, cores, imagens, gestos, falas (..) (2007)” – Orientações Curriculares. E quando se pensa em crianças pequenas, que necessitam do jogo simbólico para construção do conhecimento? Que saberes podem ser adquiridos ao brincar de carrinho e panelinha, ou, ao participar de uma roda de música ou história? Para dar sustentação a relevância da linguagem das artes na Educação Infantil juntamente com a contribuição significativa para o desenvolvimento das potencialidades cognitivas das crianças, Henri Wallon foi o teórico estudado devido à contribuição de seus estudos para a compreensão dos processos de construção da personalidade infantil, através da estimulação do pensamento, afetividade e movimento. A reflexão sobre as quatro linguagens das artes plásticas, cênicas musicalidade e expressão corporal, juntamente com a contribuição de cada uma delas para o desenvolvimento integral das crianças com base na teoria psicogenética de Henri Wallon é o objetivo central desse trabalho, bem como a investigação das atividades e propostas significativamente viáveis para sua concretização.

PALAVRAS-CHAVE: Artes; Educação; Movimento; Afetividade.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada pelo caminho bibliográfico, com base nos estudos de Wallon e de documentos oficiais.

INTRODUÇÃO

De acordo com a lei 9694/96, a importante LDB, no artigo 29 consta a regulamentação da Educação Infantil como parte da Educação Básica e a reconhece como primeira etapa. Nessa fase, a criança terá contato com diversos conhecimentos que a oportunizarão a base para o desenvolvimento pleno de suas habilidades um suporte para a prática da cidadania na sociedade em que está inserida.

Essa importante lei trouxe embasamento para a Educação brasileira ganhar um direcionamento rumo à inovação da teoria e prática, pois seus artigos visam promover um aluno como protagonista do seu próprio conhecimento, o professor como facilitador da aprendizagem, além de considerar as peculiaridades de cada região do nosso país.

Nesse panorama, a Arte ressaltada como uma disciplina respaldada pela LDB no artigo 26, que traz o seguinte texto: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Vê-se a constatação da arte como disciplina curricular capaz de despertar no aluno a criatividade, senso crítico e sensibilidade, características primordiais para o exercício da cidadania.

Mais adiante em 2 de maio de 2016, a lei nº 9694/96 no artigo 26 recebeu a seguinte retificação, no §6: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. Percebe-se então, o reconhecimento das linguagens da arte (música, teatro, dança e artes visuais) como específicas, peculiares e únicas para auxiliar no desenvolvimento global dos educandos em nossa nação. Dessa forma, cada linguagem das artes foi reconhecida pelo decreto de lei, que amplia suas possibilidades e reconhece a extensão de seu papel no currículo da Educação Básica.

Nessa pesquisa, concorda-se que a Educação Infantil é uma fase

privilegiada para que o enfoque da linguagem das artes ganhe um destaque, pois nessa faixa etária, de 4 a 6 anos a criança tem dentro de si a curiosidade imensa em descobrir o mundo ao seu redor, bem como de vivenciar experiências educativas significativas.

Desse modo, a partir das experiências com as artes, as crianças terão oportunidade de enriquecer o imaginário, a inteligência e a criatividade. Essas habilidades podem ser conquistadas a partir de experiências com jogo simbólico, através da escuta de histórias, mas também ao ouvir músicas diversificadas, desenhar de maneiras variadas, participar de atividades que estimulem a expressão corporal através de danças e o fluir imaginário permitido pelo teatro.

Para embasar a contribuição das artes na afetividade e motricidade das crianças, o referencial teórico escolhido é o Henri Wallon, devido ao seu vasto estudo sobre à gênese da inteligência, sua pesquisa sobre o desenvolvimento das emoções, desde o nascimento do bebê até a vida adulta. Além disso, seus estudos sobre a afetividade também, pois as artes tocam no sensível e nas emoções mais profundas, seja pelos sons das notas musicais, ou, na descoberta de si mesmo ao interagir com outras crianças e até mesmo, numa simples brincadeira.

O trabalho dará atenção especial à motricidade, pois o movimento e a expressão corporal estão presentes na gestualidade da dança, no manuseio do pincel, ao brincar com brinquedos etc.

Henri Wallon nasceu em Paris, no dia 15 de junho de 1879 e morreu no dia 1 de dezembro de 1962. Ele foi professor, psicólogo e político. Com toda certeza, pode-se afirmar que esse psicólogo deixou um grande legado em seus estudos e pesquisas.

Wallon constatou em seus estudos, a resposta de uma criança as suas necessidades é a motricidade, pois através dela é feita a primeira conexão com o mundo interno e externo. Descreveu em seus estudos, que dos quatro aos seis anos, ocorre o chamado estágio do personalismo, período em que a formação da personalidade está em processo de formação.

Neste sentido, a imitação ganha vida e é considerada um elemento importante para a evolução do pensamento e da autoconsciência. Esta fase do desenvolvimento será o objeto de nossos estudos.

Na infância, as crianças reagem aos estímulos com o corpo inteiro, pois

as sensações por elas experimentadas fazem com que sua expressão seja sentida com inteireza. Daí está o motivo pela qual ela gesticula, mexe as pernas e braços o tempo todo, em completa ebulição.

Segundo Dantas 2003, p. 62, “Na infância é ainda mais pronunciado o papel do movimento na percepção “. Sendo assim, para que as crianças expliquem algo as demais pessoas e consigam descrever com exatidão os objetos, certamente utilizará o movimento como forma de expressão.

A criança se apropria da realidade externa e através dos gestos e movimentos passa a recriá-la, a fazer a internalização desses gestos, assim nasce a imitação. Para Dantas 2003, p.72, “A imitação é uma forma de atividade que revela, de maneira incontestável, as origens motoras do ato mental”. Sendo assim, quando uma criança pega uma boneca e imita sua mãe, ou, quando brinca de foguete, ali ocorre ali a representação de situações já vividas por ela, mas que ganham vida através do seu imaginário criativo. “No faz de conta é possível compreender com mais clareza a origem corporal do movimento”. (DANTAS, 2003, p. 73). Enquanto brincam, as crianças dão vida aos ursos de pelúcia como se estivessem num zoológico, transformam uma tampa de panela num volante de carro e se tornam motoristas. Então, a sua atividade mental ganha força e a capacita no processo de desenvolvimento intelectual.

Quanto mais estimulada a criança for para o desenvolvimento de sua expressividade, mais experiência ela adquirirá no processo de construção da inteligência, pois ela é uma realizada a partir dos atos motores. Assim, os gestos ganham mais precisão e destreza, visto que são estimulados. Sobre isso, Dantas 2003, p. 74, diz que, segundo Wallon: “A especialização é um processo estreitamente ligado ao ambiente cultural, já que demanda o aprendizado próprio (cultural) dos objetos “.

Ao se apropriar dos movimentos, a criança ganha autonomia e capacidade de resolver seus conflitos e também adquire habilidades de para cuidar de si (seja ao vestir-se, tomar banho, enfim, fazer sua higiene pessoa), de início com a orientação e supervisão do adulto, mas paulatinamente, ela fará de forma independente. Esse é o resultado proporcionado pelo processo de internalização do movimento, ou seja, o pensamento, através da estimulação da inteligência.

De acordo com Dantas 2007, p. 90, Wallon concluiu que: “O

desenvolvimento da função cognitiva do movimento se integra à inteligência. Assim, quanto mais a gestualidade for estimulada, mais funções de coordenação motora fina, como o gesto de pinça para pegar objetos pequenos e fazer movimentos sofisticados, como abrir um pacote de biscoitos, por exemplo se tornará possível.

> A afetividade também está relacionada à inteligência, da mesma forma que o movimento. Em seu outro livro, a autora diz e: afetividade, nesta perspectiva não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferencia-se lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincronicamente misturadas, com o predomínio da primeira. (DANTAS 2007, p. 90).

Constata-se assim, que o movimento, a afetividade e a construção da inteligência estão inter-relacionados e quando se estimula a expressão corporal da criança, logo é possível propiciar mais aquisição de conhecimento, mais a capacidade afetiva é estimulada. Extraordinária a percepção de que as artes, por permitir o aflorar das emoções, pode proporcionar o fortalecimento dos movimentos, que podem estimular a inteligência infantil e dessa maneira, podem contribuir positivamente para o desenvolvimento pleno e integral dos alunos, desde a Educação Infantil, até o final do Ensino Médio, com toda certeza.

ARTES PLÁSTICAS

As crianças na Educação Infantil demonstram curiosidade em experimentar atividades de artes plásticas, pois nessa experiência há liberdade para criação espontânea, evasão da imaginação, além da ideia de autoria, Veja o que é dito no livro: Orientações Curriculares (2007, p.131):

> Outra prática corrente considera que o trabalho deve ter uma conotação decorativa, servindo para ilustrar temas de datas comemorativas, enfeitar as paredes com motivos considerados infantis, elaborar convites, cartazes e pequenos presentes para os pais etc. Nessa situação, é comum que os adultos façam grande parte do trabalho, uma vez que não consideram que a criança tem competência para elaborar um produto adequado.

Dessa forma, pode-se dizer que as artes plásticas permitem aos pequenos alcançarem múltiplas habilidades, além de aguçar o imaginário infantil, lhe proporcionam prazer estético, ao produzir cada trabalho artístico com sua

marca própria, fruto de sua reflexão. Portanto, ao participar de pintura com diversificados tipos de papéis, pincéis e tintas, os pequenos de estimulam o movimento gestual, fomentam a imaginação, além de aguçarem a inteligência.

Durante muitos anos, as artes plásticas foram consideradas como passatempo, como plano de fundo para datas comemorativas, como pintura de desenhos estereotipados, mas essa concepção tradicional tem se modificado ao longo dos anos, com o surgimento de uma visão centrada na autoria infantil, que põe a criança no centro da aprendizagem e sujeito da aprendizagem. O documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1999, p. 86):

> Outra prática corrente considera que o trabalho deve ter uma conotação decorativa, servindo para ilustrar temas de datas comemorativas, enfeitar as paredes com motivos considerados infantis, elaborar convites, cartazes e pequenos presentes para os pais etc. Nessa situação, é comum que os adultos façam grande parte do trabalho, uma vez que não consideram que a criança tem competência para elaborar um produto adequado.

Dessa forma, o educador em seu papel de mediador, pode propiciar as crianças atividades em que ela tenha liberdade para criar suas próprias obras de arte, que serão únicas e poderão ser apreciadas por seus colegas, cada um com sua própria peculiaridade e assim, o resultado será de grande diversidade. Propostas com atividades artísticas de múltipla escolha, como oficinas de livre escolha de desenho, colagem, pintura, escultura e modelagem, sendo realizadas ao mesmo tempo num momento de ateliê (com os materiais organizados), ou separadamente em momentos planejados.

O desenho livre precisa ser estimulado todos os dias se possível, visto que, acredita ser uma marca única e peculiar de cada criança. Assim, entende-se a necessidade de desde cedo propor situações diferenciadas para se desenhar, com papéis diversificados, individual ou em pequenos grupos, sendo uma proposta livre ou mediada pelo professor.

As experiências com misturas de cores primárias para formar as secundárias são interessantes e proporcionam aos alunos o prazer ao experienciá-las progressivamente, pode se partir para as cores terciárias, neutras, propiciando aos alunos uma vasta possibilidade de cores.

O trabalho com releitura de obras de arte também é válido e possibilita o aguçar da sensibilidade, a visão cultural e proporciona ampliação nas

possibilidades de desenho e pintura das crianças. Artistas nacionais, ou estrangeiros podem contribuir com seu legado para que os alunos se tornem não somente apreciadores, mas produtores de suas próprias obras de arte: O RCN (1999, vol. 3. p.133):

> No que diz respeito às leituras das imagens, deve-se eleger materiais que contemplem a maior diversidade possível e que sejam significativos para as crianças. É aconselhável que, por meio da apreciação, as crianças reconheçam e estabeleçam relações com o seu universo, podendo conter pessoas, animais, objetos específicos às culturas regionais, cenas familiares, cores, formas, linhas etc.

Após a elaboração de cada trabalho com artes plásticas, uma roda de apreciação é imprescindível, pois dessa forma, os alunos apreciarão as atividades dos colegas, ganharão outras possibilidades de experimentação, além do aprendizado de um valor importante na ação educativa como o respeito à produção dos outros colegas.

Colocar as atividades em murais, para a apreciação da família e da comunidade escolar, também é uma forma de valorizar a produção dos alunos e fortalecer a autoestima de cada um deles.

DANÇA E EXPRESSÃO CORPORAL

A dança está presente em todas as culturas, desde o passado mais remoto e entre os povos mais primitivos. Essa manifestação artística e cultural pode ter vários significados, que podem variam de uma cultura para outra, mas que são manifestações populares importantes e fazem parte da história de cada povo.

Quando se trata de crianças pequenas, desde o nascimento, elas utilizam a linguagem corporal para manifestar suas necessidades e adquirir mais habilidades motoras, de acordo com a faixa etária em que estão inseridas. No livro Orientações Curriculares (2007, p. 61) afirma que:

> Conhecer o corpo abrange o trabalho em diferentes áreas, além da área corporal, tais como as ciências, que investem no corpo humano como objeto de conhecimento, e as artes, que trazem diferentes modos de expressão e representação do corpo.

Para que ocorra a estimulação do movimento na Educação Infantil, as crianças são convidadas à participação de brincadeiras, músicas, histórias

diversificadas, através de brinquedos estruturados e não estruturados, situações estas capazes de promover o ganho de habilidades motoras, além de aguçar o imaginário, intelecto e criatividade.

É necessário que as crianças tenham espaço para brincar e para se movimentar, de maneira que possam adquirir cada vez mais controle sobre seu próprio corpo e também, que esse ambiente haja desafios que as proporcionem ampliação de suas habilidades de equilíbrio, controle de seu corpo, uso da força, etc.

Dantas 2002, ao se debruçar nos estudos sobre Wallon, afirma que o movimento e a expressão corporal estão ligados aos sentimentos das crianças e podem representar o ganho da autonomia, autoestima, socialização, etc. Ela pode sentir-se capaz ao conseguir empilhar objetos, ou, poder lançar uma bola ao cesto ou dar cambalhotas no colchonete.

Quando uma criança é estimulada, consequentemente se sentirá capaz de realizar várias ações sozinha, sua autoestima se afirmará, a interação com os demais colegas se fortalecerá, pois ela encontrou nesses momentos um estímulo propulsor para o seu desenvolvimento.

Viana 1995, elucida “Não decore os passos, aprenda o caminho”. Esse grande mestre da dança ensinou que a dança é uma fruição, produto da reflexão sobre seus próprios passos atrelados à criatividade. Não é difícil encontrar práticas de danças na escola com finalidade somente para datas comemorativas, tais como “Dia das Mães”, “Dia dos Pais”, ou, festas juninas.

A utilização da dança somente em eventos atrelados a comemorações pode reduzir as inúmeras possibilidades de criação, visto que geralmente são compostas por movimentos repetitivos e decorados, sem levar em conta a pesquisa da música escolhida, os movimentos livres e criados pelos alunos.

A abordagem considerada nesse trabalho de pesquisa leva em consideração a autoria das crianças, que podem ser convidadas à escuta de canções significativas de nossa cultura brasileira, tal como o CD “Músicas daqui ritmos do mundo” e a partir daí, um trabalho de pesquisa sobre as músicas poderá ser feito, bem como a construção dos passos através de sua contribuição. Os volumes 1 e 2 da Arca de Noé de Vinicius de Moraes também são ótimas opções para um projeto rico em músicas nacionais para a infância que marcam a vida de muitos adultos.

As propostas de atividades livres em que o professor oferece os materiais, seleciona músicas (folclóricas, clássicas, internacionais, etc.). e as próprias crianças que escolhem o modo de brincar, com tecidos, músicas de ritmos variados, etc.

Brincadeiras como dança da cadeira, cabra cega, ou, cantigas de roda fazem parte do folclore nacional e podem ser utilizadas como atividades significativas para as crianças, que certamente se apropriarão, brincarão e terão vivências ímpares com toda riqueza desse legado cultural.

Atividades como circuitos são necessárias, pois, além do fortalecimento do tônus muscular, também propiciam o controle corporal, o uso da força e agilidade. Essa proposta pode ser feita com pneus, colchonetes, pinos de trânsito, cordas, mesas e bambolês podem se tornar uma sequência de desafios para os educandos.

É importante que as crianças consigam criar seus próprios gestos e auto expressividade, por meio de tecidos variados, papel crepom e a apreciação de diferentes ritmos musicais. Conforme o documento da Orientação Curricular: “A dança pode ser compreendida como movimento humano articulado ao som (ou silêncio) e ao espaço “.

Posto isto, caberá ao docente proporcionar situações em que os alunos possam vivenciar situações em que sejam desafiados a criarem seus próprios movimentos, seja com a música, ou, com a ausência dela.

A oportunidade de desenhar esses momentos de brincadeira pode ser um recurso interessante, pois, cada educando poderá refletir sobre sua participação, enriquecer o traçado, além de poder apreciar o trabalho de seus colegas.

Contemplar pessoas dançando, seja em vídeos, ou ao vivo, é uma ótima oportunidade para que os pequenos ampliem seu repertório de movimentos, vivenciem novas experiências, agucem a sensibilidade e a visão de mundo. Ver outras crianças dançando, oportuniza a apreciação do trabalho de outras turmas, o respeito ao próximo e o convívio social.

TEATRO

A linguagem teatral na Educação Infantil pode ser considerada como um momento lúdico, uma brincadeira, um momento de roda de histórias e também, a realização de pintura. O documento de Orientações Curriculares (2007, p. 125)

justifica:

> O Teatro é uma arte que integra várias experiências; ao fazer teatro a criança se coloca movimentando-se, expressando-se, falando e cantando, como forma de significar situações. Seus aspectos motores, afetivos e intelectuais se associam com as linguagens que ela está construindo, experiência muito importante no processo de construção da própria imagem e sentido de si.

Este trecho evidencia que a linguagem teatral resume todas as outras linguagens artísticas, pois inclui movimento, sensibilidade, construção da autoestima, musicalidade, entre outras possibilidades. Dessa forma, ela é totalmente completa em si mesma e ao mesmo tempo, tão simples e espontânea.

As crianças, desde muito pequenas participam de situações de faz de conta, em que vivenciam outros papéis, seja em casa, ou, na escola. A arte de vivenciar novos papéis é considerada um jogo teatral, já que os personagens criam outra realidade e passam a interagir com outros colegas nessa brincadeira.

Nossa cultura apresenta uma variedade de jogos e brincadeiras que podem ser utilizadas para estimular a criação e o imaginário infantil, além de do fortalecimento da autoestima das crianças. Alguns exemplos: Cabra-cega, amarelinha, Seu Mestre Mandou, Corre-cotia, etc. Essas brincadeiras são muito importantes nesse processo, pois, estimulam a interação, a imaginação e ainda, mantém viva a tradição folclórica. Nessas brincadeiras, os educandos experimentarão outros papéis e mergulharão num jogo de invenção e fantasia. O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil 1998, p. 26, ressalta:

> As brincadeiras que compõem o repertório infantil e que variam conforme a cultura regional apresentam-se como oportunidades privilegiadas para desenvolver habilidades no plano motor, como empinar pipas, jogar bolinhas de gude, atirar com estilingue, pular amarelinha.

As crianças podem recontar suas histórias favoritas para as demais turmas da escola, esta ação proporciona a interação e aguça a habilidade de falar em público, porquanto, é uma proposta teatral protagonizada pelas crianças.

Para finalizar, é importante destacar que não é necessário falas decoradas, figurino suntuoso, ou cenário sofisticado, a riqueza do teatro na Educação Infantil está na simplicidade em que os atores mirins se apropriam do enredo da história, na improvisação dos trajes e na beleza dos gestos das

crianças.

MUSICALIDADE

A musicalização na Educação infantil não tem o objetivo de formar músicos, mas de proporcionar vivências a partir de atividades sonoras de som e silêncio, intensidade, duração do som e timbre musicais, sem a necessidade de nomear características, já que, o intuito é de familiarizar a criança com o universo da música. O documento de Orientações Curriculares para a Educação Infantil 2997, p.121, enfatiza:

> A musicalidade na infância torna-se um elemento necessário, quando se trata de sensibilização, pois a partir da escuta de diversas canções, as crianças terão oportunidade de se emocionar, de vivenciar situações em que a alegria, a tristeza, a imaginação e a fantasia estarão aguçadas, e a partir daí, haverá a descoberta de sensações, talvez jamais experimentados outrora.

A partir da exploração da sonoridade das partes do próprio corpo, a criança descobre sons através de movimentos com as mãos, pés, assovios com a boca, bater a mão na barriga, nas bochechas, estalar os dedos, etc.

Dessa forma, o projeto se iniciará de maneira significativa e prazerosa. Será bom também conhecer o trabalho do grupo Barbatuques, que possui um excelente repertório de canções realizadas com os sons corporais.

Outra proposta seria um passeio pela escola em busca de ouvir os sons do ambiente, o que seria uma ótima oportunidade de pesquisa. Depois, de volta à sala de aula, pode ser realizada uma conversa sobre quais sons foram ouvidos, além da elaboração de um desenho sobre o “passeio sonoro “.

Conhecer a série “Que som é esse? “, que foi exibida na TV Cultura e hoje se encontra à disposição gratuitamente no site Youtube é uma ótima alternativa para se encontrar vídeos com sons de diversos instrumentos musicais, da família do sopro, percussão e cordas. Como a série foi desenvolvida especialmente para as crianças, com certeza, os alunos ficarão atentos o tempo todo.

A pesquisa de músicas em diversas regiões do nosso país também pode fazer parte do projeto, visto que, o professor pode pesquisar projetos conhecidos ou desconhecidos pelo grupo de alunos, desde que o seu projeto de música seja contemplado pela temática do cantor, ou grupo musical escolhido.

As rodas de música são necessárias como atividade permanente, pois, as

crianças participam da escuta e posteriormente podem cantar novas canções conforme o projeto da turma.

A construção de diferentes instrumentos também pode ser realizada, a partir de material reciclado como: chocalhos com garrafas pet e grãos, tambores com latas de leite em pó, pandeiros com latas de goiabada etc. O livro Cotiáfonos AKOSCHKY, 1996, contém excelentes propostas para o professor estimular as crianças na construção de seus próprios instrumentos a partir de materiais presentes em seu dia a dia, portanto, uma ótima alternativa para ser usado em sala de aula, pois, dispensa a compra de materiais e ajuda na reciclagem, objetivo tão incentivado pela sustentabilidade, que é a economia de matéria-prima.

Pode-se organizar uma exposição dos trabalhos ou uma apresentação das cantigas para como encerramento dos trabalhos, acredita-se que essa proposta fortalece o vínculo com as famílias e estimula a criatividade das crianças.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento deste artigo, propiciou o aprofundamento nos conhecimentos sobre educação, artes e suas linguagens, além de um encontro enriquecedor com as contribuições dos estudos de Wallon na psicogenética das crianças. Dessa maneira, algumas conclusões foram possíveis tornando seu registro necessário.

A primeira delas, sem dúvida é a compreensão da Arte não ser apenas um mero componente curricular. Ela está ligada a origem e desenvolvimento do homem e da cultura, sendo capaz de registrar sua trajetória, além de trazer mais leveza, alegria e sentido a sua existência.

Em segunda ponderação, referente a Educação Infantil, as artes e suas linguagens são imprescindíveis para o processo de desenvolvimento das crianças, além do conhecimento de suas potencialidades e o aprofundamento significativo de saberes.

Vale destacar a contribuição de Henri Wallon nesse trabalho, pois, sua base teórica sobre o estudo do desenvolvimento motor elucida com propriedade a relação entre movimento, afetividade e imitação, pilares sólidos para a construção do pensamento e cognição das crianças.

Conclui-se que o estudo de suas linguagens, possibilita a percepção que as artes plásticas estão vinculadas à expressão corporal, que está ligada à musicalidade e, consequentemente, ao teatro, onde cada um se completa mutuamente e se corroboram em sua existência como linguagem.

REFERÊNCIAS

ALBINATTI, Maria Eugênia Castelo Branco. Artes visuais. Artes II. Belo Horizonte. 2008.

AKOSCHKY, Cotidiáfonos, Editora Ricordi, Espanha, 1996.

BRITO, Teca Alencar de, Música na Educação Infantil, São Paulo, 2003.

DANTAS, Heloysa, Henri Wallon – Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil, Ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

LA TAYLLE, Yves de – Piaget, Vygotsky e Wallon-Teorias psicogenéticas em discussão, Yves de La Taylle, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas-São Paulo, 1992.

MARQUES, Isabel, Corpo e dança na Educação Infantil São Paulo: Cortez, 2001

Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007.

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

TATIT, Ana – 300 propostas em Artes Visuais, Ana Tatit e Maria Silvia S. Machado, Editora Summus, São Paulo, 2009.

VIANA, Klauss, A dança, São Paulo, Editora Summus, 1995.

WEB BIBLIOGRAFIA

https://www.teatronaescola.com/index.php/planeje-sua-aula/jogos-e-exercicios-teatrais

https://www.youtube.com/watch?v=dBSQ5XFFdX4http://www.caleidos.com.br/

TEMPO HISTÓRICO E LUGAR GEOGRÁFICO NO QUINTO ANO: ENSINO E APRENDIZAGEM POR MEIO DO TRABALHO REMOTO

Rejane de Miranda Funes

RESUMO

Os conceitos de tempo e lugar são abordados nas matérias de História e Geografia no quinto ano do Ensino Fundamental. Porém, com a pandemia da COVID-19, o ensino presencial deu lugar ao remoto e o ensino destes conceitos ficou prejudicado. Este prejuízo foi ressaltado nas entrevistas realizadas com as professoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Noé Azevedo, localizada no bairro do Tremembé, na cidade de São Paulo/SP. Desta forma, o presente trabalho teve o objetivo geral de propor uma aula virtual em formato de vídeo para um conteúdo que trabalhe com a História e a Geografia, tendo como foco os conceitos de lugar e tempo, previsto para o 5º ano do Ensino Fundamental I. Para a elaboração do protótipo, foi realizada uma revisão sistemática a fim de que se pudesse obter o estado da arte desta temática e um levantamento dos conteúdos estudados em disciplinas do curso de Pedagogia. Após a revisão sistemática e a criação da videoaula, esta foi enviada para as professoras, as quais deram depoimentos positivos quanto ao uso dessa ferramenta, revelando inclusive sua funcionalidade nas aulas presenciais, e quanto à abordagem pedagógica utilizada. Contudo, devido a questões burocráticas e de adequação do currículo por conta da pandemia, a videoaula ainda não pôde ser usada pelas professoras. Portanto, esperam-se que mais resultados sejam obtidos uma vez que a proposta pedagógica deste trabalho for efetivamente utilizada.

Palavras-chave: Geografia. História. Lugar. Tempo.

ABSTRACT

The concepts of time and place are covered in the History and Geography subjects in the fifth year of Elementary School. However, with the COVID-19 pandemic, face-to-face education gave way to remote education and the teaching of these concepts was impaired. This loss was highlighted in the interviews carried out with the teachers of the Municipal Elementary School Professor Noé Azevedo, located in the Tremembé neighborhood, in the city of São Paulo / SP. In this way, the present work had the general objective of proposing a virtual class in video format for a content that works with History and Geography, focusing on the concepts of place and time, foreseen for the 5th year of Elementary School For the elaboration of the prototype, a systematic review was carried out in order to obtain the state of the art of this theme and a survey of the contents studied in disciplines of the Pedagogy course. After the systematic review and the creation of the video lesson, it was sent to the teachers, who gave positive testimonies

regarding the use of this tool, even revealing its functionality in the face-to-face classes, as well as the pedagogical approach used. However, due to bureaucratic issues and the adequacy of the curriculum due to the pandemic, the video lesson could not yet be used by teachers. Therefore, it is expected that more results will be obtained once the pedagogical proposal of this work is effectively used.

Keywords: Geography. History. Place. Time.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fluxograma representando o *Design thinking* para elaboração do Projeto Integrador IV

Quadro 1 – Resultado da busca para o ensino remoto na área de ciências humanas (geografia e história) dos conceitos de tempo e de lugar.

Figura 2 – Apresentação elaborada para a videoaula

1 INTRODUÇÃO

A educação básica possui um currículo composto por diversas disciplinas, dentre elas, a História e a Geografia. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a História “é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas. ” (BRASIL, 2017, p. 399).

Ainda em relação a este documento, a Geografia:

> contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças. (BRASIL, 2017, p. 359)

Dentre os conteúdos abordados nessas disciplinas, têm-se o de lugar e o de tempo. De acordo com Milton Santos (2000), o lugar pode ser definido como o resultado das atividades humanas e das alterações exercidas em um determinado local e paisagem natural; já o tempo seria, de acordo com Le Goff (2017), uma grandeza ou medida artificial elaborada para quantificar e medir a duração de alguns acontecimentos.

Partindo-se disso, o presente trabalho traz como proposta uma reflexão sobre como se dá o ensino e a aprendizagem dos conceitos de tempo e lugar em atividades escolares de história e geografia. Desta forma, o objetivo geral foi o de propor uma aula virtual em formato de vídeo para um conteúdo que trabalhe com a História e a Geografia, tendo como foco os conceitos de lugar e tempo, previsto para o 5º ano do Ensino Fundamental I, direcionando a aula para auxiliar as professoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Prof. Noé Azevedo.

Tendo em mente o objetivo proposto, efetuou-se uma busca, por meio de uma revisão sistemática, por autores cuja a leitura possa ser frutífera para o desenvolvimento do presente projeto, dentre os quais, destacam-se: MORAES e SOUZA (2018); SALASAR, Shakira Porciuncula; SILVA, Rebeca J. Nunes da; SPIRONELLO, Rosangela Lurdes (2019); NICACIO, Giulia Gonçalves A.; MARTINS, Jéssica Cardoso; OLIVEIRA BORGES de, Juliana (2019); SANTOS, Paula Cristina Ortis dos (2019); CASTRO BUZZATO, Márcia Maria de; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa (2019); GONÇALVES, Susana Maria Paulino; OLIVEIRA, Isolina Rosa Pereira de (2016).

Para a construção deste trabalho, além da leitura das referências obtidas com a revisão sistemática, buscou-se efetuar um diálogo com as disciplinas “Fundamentos e práticas no ensino de Geografia”, “Fundamentos e práticas no ensino de História” e “Educação Mediada por Tecnologias” oferecidas pelo curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). As disciplinas “Fundamentos e práticas no ensino de Geografia” e “Fundamentos e práticas no ensino de História” contribuíram para adequar o protótipo ao processo de ensino e aprendizagem dos conceitos de lugar e de tempo respectivamente. Além disso, a disciplina “Educação Mediada por Tecnologias” contribuiu para com propostas que facilitaram o processo de elaboração do roteiro, gravação e edição do protótipo.

Uma breve leitura das referências obtidas na revisão sistemática revelou que NICACIO. (2019) e SANTOS (2019) apresentam sugestões de sequências didáticas, as quais foram usadas como base para o protótipo deste trabalho.

Já os artigos de CASTRO BUZZATO e CALIL (2019) e de MORAES e SOUZA (2018) oferecem contribuições na medida em que revelam algumas características dos chamados “bons professores” dos anos iniciais do ensino fundamental bem como aspectos importantes da formação continuada desses profissionais.

Por fim, em relação aos artigos de GONÇALVES e OLIVEIRA (2016) e de SALASAR (2019), eles foram enriquecedores a este trabalho na medida em que forneceram ferramentas e estratégias pedagógicas inovadoras, especialmente quanto ao uso das tecnologias da informação e comunicação para a educação.

Espera-se que este trabalho seja proveitoso e ofereça contribuições a quem o lê, especialmente em relação ao protótipo produzido e à revisão sistemática obtida. De forma específica, não há nenhum material dentre os critérios considerados neste trabalho e na base de dados escolhida que trate sobre a temática direcionada à produção de uma aula virtual em formato de vídeo para um conteúdo que trabalhe com a História e a Geografia, tendo como foco os conceitos de lugar e tempo, previsto para o 5º ano do Ensino Fundamental I em escolas de periferia e afastadas das universidades, o que evidencia o ineditismo e possibilita a auditoria pelos leitores.

2 METODOLOGIA

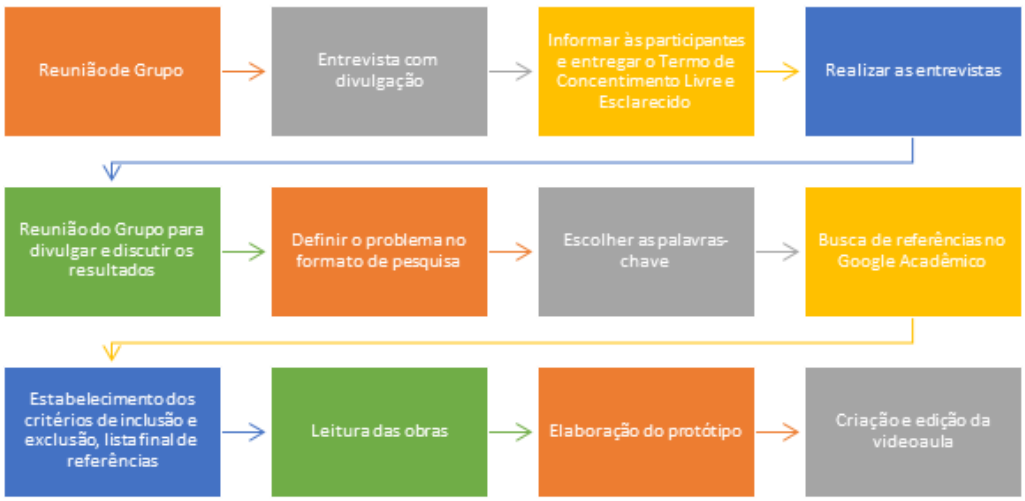
Uma das maneiras de se iniciar o estudo de um determinado tema ou o desenvolvimento de um determinado projeto é por meio do *Design Thinking*. O *design thinking* é, de acordo com Tim Brown (2018), mais do que um estilo ou uma forma de ação, sendo que ele pode ser melhor definido como um processo de exploração organizado basicamente nas etapas de inspiração, ideação e implementação e que, quando realizado de maneira correta, pode desencadear descobertas inesperadas. Ainda de acordo com o autor,

> A natureza interativa e não linear da jornada não decorre de desorganização ou indisciplina, mas de o design thinking ser um processo exploratório; quando realizado de modo correto, leva a

> descobertas inesperadas, e seria tolice não pagar para ver para onde elas levariam. Muitas vezes, essas descobertas podem ser integradas ao processo, sem interrupção. Em outras, a descoberta motiva a equipe a rever, algumas de suas premissas básicas. (BROWN, 2018, n.p.)

Partindo disso, este projeto teve como ponto de partida o *design thinking* a seguir.

Figura 1 – Fluxograma representando o *design thinking* para elaboração do Projeto Integrador IV.



Fonte: Própria, 2020.

A partir das discussões para a elaboração do *design thinking*, surgiram várias ideias de como este projeto poderia contribuir para a sociedade. O *brainstorming* ou “tempestade cerebral” é uma técnica que possibilita, de acordo com Marilaine de Castro Pereira Marques e colaboradores (2017), desenvolver a criatividade e produzir uma grande quantidade de ideias em um curto tempo. Neste trabalho, as ideias de como criar a aula surgiram após as entrevistas realizadas com as professoras do quinto ano da EMEF Professor Noé Azevedo.

A escolha por entrevistas surgiu do fato de uma das integrantes deste projeto ser colega de trabalho das referidas professoras. Além disso, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, optou-se por esta modalidade de coleta de dados. Ainda em relação à escolha desse instrumento, Rosália Duarte (2004) destaca:

> Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, n.p.)

Um dos objetivos deste trabalho foi de investigar como os conceitos de tempo e lugar são trabalhados pelas professoras do quinto ano do ensino fundamental, assim, as entrevistas possibilitaram uma coleta mais aprofundada e consistente da realidade dessa temática, permitindo o desenvolvimento de uma aula contextualizada à realidade da EMEF Professor Noé Azevedo.

A EMEF Professor Noé Azevedo conta com três turmas de quinto ano do ensino fundamental, sendo que as professoras regentes dessas turmas foram alvo das entrevistas. Para isso, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi elaborado e enviado às professoras via *Google forms* (APÊNDICE A). A escolha dessa forma de envio deve-se à pandemia da COVID-19 durante o ano de 2020. Apesar das três professoras terem concordado em realizar a entrevista, apenas duas responderam ao TCLE (ANEXO), por isso, somente os dados coletados nessas entrevistas foram considerados na elaboração deste projeto. As entrevistas contaram com cinco perguntas (APÊNDICE B) e foram realizadas de maneira virtual via *Google Meet* a fim de preservar a saúde das entrevistadas e dos integrantes deste grupo e gravadas para posterior análise e discussão.

Uma vez realizadas as entrevistas, foi feita uma revisão sistemática da temática a ser desenvolvida neste trabalho, sendo sua escolha motivada pelo fato de que este projeto visa responder a uma pergunta específica. De acordo com Aldemar Araújo Castro (2001):

> A revisão sistemática (sinônimos: *systematic overview; overview; qualitative review*) é uma revisão planejada para responder a uma pergunta específica e que utiliza métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar

> criticamente os estudos, e para coletar e analisar os dados destes estudos incluídos na revisão. (CASTRO, 2001, n.p.)

Para a busca teórica, utilizou-se a pesquisa avançada do *Google* Acadêmico. No campo “com todas as palavras”, os termos: “ensino”, “conceitos”, “lugar”, “tempo”, “história” e “geografia” foram inseridos. No campo “com a frase exata”, colocou-se “quinto ano”. Já no campo “com no mínimo uma das palavras”, utilizou-se “ensino fundamental”. Após isso, selecionou-se “em qualquer lugar do artigo” em “onde minhas palavras ocorrem”. Por fim, optou-se por exibir artigos com data entre 2016 e 2020. Dessa busca, foram obtidos os resultados observados no Quadro 1.

Quadro 1 – Resultado da busca para o ensino remoto na área de ciências humanas (geografia e história) dos conceitos de tempo e de lugar.

Ordem	Referência da Obra	Objetivo da Pesquisa	Incluído/Excluído
1	DE MORAES, Ismael Donizete Cardoso; DE SOUZA, Vanilton Camilo. O CONCEITO DE LUGAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS. **A Geografia na Contemporaneidade 2**, p. 25.2018.	Apontar as dificuldades principalmente por parte dos pedagogos, para avançar no processo de ensino e aprendizagem dos conceitos geográficos.	Incluído.

2	SALASAR, Shakira Porciuncula; DA SILVA, Rebeca J. Nunes; SPIRONELLO, Rosangela Lurdes. OS MAPAS MENTAIS COMO LINGUAGEM E REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR POR ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Anais do 14° Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 1457-1466, 2019.	Mostrar a eficácia da utilização de mapas mentais em turmas do Ensino Fundamental.	Incluído.
3	SILVA, Elizelma Maria da et al. Quando geografia e literatura se articulam: o uso de livros literários e paradidáticos no trabalho com a temática “rio”. 2019.	Discutir a articulação da Geografia com a utilização de livros literário com tema específico.	Excluído, foco em conceito restrito.
4	DA PALMA-SANTOS, Magno Clery; MAKNAMARA, Marlécio. Experiência e formação docente nas pesquisas em ensino de Ciências e Biologia no Brasil. **Educação**, v. 42, n. 2, p. 340-350, 2019.	Apontar importância das experiências na formação dos docentes.	Excluído, foco em disciplinas que não estão como objeto de estudo.

5	DE CARVALHO, Rubem Viana. O LUGAR DA COEDUCAÇÃO NAS PRÁTICAS DOCENTES, ENTRE MISTURAS E SEPARAÇÕES: QUANDO FOMENTAM E QUANDO ENFRENTAM AS DESIGUALDADES DE GÊNERO.	Mostrar reflexões sobre a origem, formação cultural, convivência e localização geográfica de determinado grupo.	Excluído, foco na desigualdade de gênero.
6	NICACIO, Giulia Gonçalves A.; MARTINS, Jéssica Cardoso; DE OLIVEIRA BORGES, Juliana. A CONTRIBUIÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA PARA A MELHOR COMPREENSÃO DO ESPAÇO ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFF. **A CONTRIBUIÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA PARA A MELHOR COMPREENSÃO DO ESPAÇO ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFF**, p. 1-388–416. 2019.	Apontar de que forma a alfabetização cartográfica pode contribuir para a melhor compreensão do espaço por parte de estudantes da educação básica, mesmo nas séries iniciais.	Incluído.

7	FARIAS, Wendell. Potencialidades das áreas verdes das cercanias da escola municipal “São Pedro” do Parananema–Parintins–AM como espaço não formal de aprendizagem. 2018.	Analisar a eficácia das aulas em espaços não formais (áreas verdes) como elemento facilitador da Educação Ambiental e ensino de geografia, dando um enfoque maior a conscientização ambiental, para a transformação dos estudantes em agentes de mudança e construção de uma cidadania crítica.	Excluído, foco em aprendizagem nas áreas verdes.
8	GONZAGA, Magnus José Barros. O naturalismo presente na visão de professores sobre meio ambiente e as marcas da Educação Ambiental conservadora. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 11, n. 1, p. 54-65, 2016.	Este artigo discute o naturalismo presente na concepção de meio ambiente de professores de escolas públicas. O artigo é resultado de pesquisa desenvolvida em nível de mestrado, a qual objetivou identificar, conhecer e cartografar.	Excluído, foco na educação ambiental conservadora.

9	KIST, Anna Christine Ferreira; DA SILVA FONTOURA, Mirieli; MEURER, Ane Carine. A ESCOLA COMO ESPAÇO ESTRATÉGICO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: CONSTRUINDO ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA-SÃO GABRIEL/RS.	Relatar as ações educacionais realizadas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), por meio do Grupo de Pesquisa em Educação e Território, este localizado no Departamento de Geociências do Centro de Ciências Naturais e Exatas, o qual oportunizou espaços-tempos de formação continuada para os educadores e educadoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jeronimo Machado, pertencente ao Município de São Gabriel/RS.	Excluído, foco em educação ambiental na UFSM.

10	SANTOS, Paula Cristina Ortis dos. Quem somos nós?. 2019.	Este é um trabalho que tem como aporte teórico a pesquisa como princípio educativo (DEMO, 1996), realizado com os alunos do quinto ano do Ensino Fundamental da EMEF Elvira Muraro, município de Campinas/SP. Durante o desenvolvimento da pesquisa, os alunos refletiram sobre quem eles são, suas origens, formações, influências culturais, convivência nos grupos sociais em que estão inseridos, diferenças em relação a outros grupos, onde vivem, mudanças e permanências. Pensando nesses aspectos, o principal objetivo deste trabalho foi responder à pergunta: Quem somos nós?	Incluído.

11	NASCIMENTO, Elzimar Pereira Ferraz; PADOVAN, Regina Célia; DE SOUZA VIEIRA, Marta. EDUCAÇÃO INFORMAL EM POVOADO NA TESSITURA DA VIDA COTIDIANA. PRODUÇÃO ACADÊMICA, v. 2, n. 1, p. 87-100, 2016.	Abordar sobre a prática educativa informal no povoado Araçulândia, localizado no município de Wanderlândia, estado do Tocantins.	Excluído, foco da pesquisa no ensino informal.
12	MADEIRO JÚNIOR, Israel Alves. Nível de desenvolvimento motor de crianças de 6 a 7 anos sem a presença de um professor de educação física na escola. 2018.	Verificar o nível de desenvolvimento motor em escolares regulares de 6 a 7 anos em uma escola pública do Distrito Federal sem a presença de um professor de Educação Física.	Excluído, foco no desenvolvimento motor de crianças de 6 e 7 anos.
13	DE CASTRO BUZZATO, Márcia Maria; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. Bons professores, formação inicial e desafios: de quem estamos falando?. Revista Cocar, v. 13, n. 27, p. 107-124, 2019.	Descrever bons professores dos anos iniciais do ensino fundamental.	Incluído.

14	SANTOS, Márcia; SANTOS, Ceres. A Comunicação nos processos de certificação de comunidades quilombolas do Sertão do São Francisco: o caso do Alagadiço1.	Realizar um estudo de caso sobre as práticas educomunicativas adotadas na comunidade quilombola do Alagadiço, localizada a 18 quilômetros do centro de Juazeiro, Bahia, que contribuíram, junto com ações de outras áreas, para a certificação dessa população junto a Fundação Palmares, órgão ligado ao Ministério da Cultura, em maio de 2016.	Excluído, foco nas práticas de uma comunidade quilombola.
15	GONÇALVES, Susana Maria Paulino; DE OLIVEIRA, Isolina Rosa Pereira. Mudança na Práxis-Estudo de uma Inovação Pedagógica Apoiada nas Tecnologias de Informação e Comunicação. EduSer-Revista de educação, v. 3, n. 1, 2016.	Descrever e analisar o modo como se introduziu inovação mediada por tecnologias de informação e comunicação, nomeadamente o uso do vídeo.	Incluído.
16	FRANCO, Pamela K. Ribeiro; RODRIGUES, Sheiza Gabriela Costa. DOCUMENTAÇÃO, CONSERVAÇÃO E RESTAURAÇÃO.	Citação.	Excluído, não foi possível encontrar o artigo.

17	GUIMARÃES LACERDA, Wânia Maria; COSTA ROSA, Denise. Esforços educativos de avós em um território vulnerável da cidade de Viçosa (MG). **Revista Panorâmica online**, v. 24, 2018.	Descrever e analisar a participação de avós no processo de escolarização de crianças que residem em um bairro de baixa renda de Viçosa.	Excluído, foca na importância do envolvimento familiar com o processo educacional das crianças.
18	BACKES, Jose Licinio. School curriculum and the production of afro-descendants in a public school in Campo Grande (MS) with high basic education development index (IDEB) /O currículo e a produção de sujeitos afrodescendentes em uma escola pública estadual de Campo Grande (MS) com alto IDEB. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 38, n. 1, p. 49-57, 2016.	Descrever situações onde o racismo estrutural se faz presente no quotidiano escolar.	Excluído, foco nas relações étnico-raciais e na educação antirracista.
19	PAULA, Bruna Zorzan de; ANDRÉ, Tamara Cardoso; FERREIRA, Priscila Zorzan. Foz do Iguaçu Municipal Education Department planning description: An analysis of literacy in the bordering context. **Revista Psicopedagogia**, v. 37, n. 113, p. 183-193, 2020.	Descrever e analisar o processo de letramento escolar em Foz de Iguaçu.	Excluído, foco no letramento de uma população exposta simultaneamente ao português e ao espanhol.
20	BASSO, Thiago Olitta. **DIRETRIZES PARA ELABORAÇÃO**. 2016. Tese de Doutorado.	Diretrizes para elaboração de TCCs da escola	Excluído, foco na elaboração de teses.

	Universidade de São Paulo.	Politécnica da USP.	
21	DE OLIVEIRA, Fabiana; ARAÚJO, Tuane Francelino. O RECREIO NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS. **Olhar de Professor**, v. 22, p. 1-16, 2019.	Investigar a importância de se ouvir as crianças para organizar atividades lúdicas na educação infantil.	Excluído, foco na educação infantil.
22	ROGÉRIO, Pedro; ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. Um currículo em movimento: músicos em mobilidade geográfica e social.	Artigo escrito a partir da tese de doutoramento "A viagem como um princípio na formação do *habitus* dos músicos que na década de 1970 ficaram conhecidos como Pessoal do Ceará" elaborada por Pedro Rogério que efetua uma leitura pautada em Pierre Bourdieu sobre a formação de músicos cearenses e a sua relação com o deslocamento geográfico desses artistas pelo Brasil.	Excluído, foco na sociologia da cultura.

Para verificar as referências obtidas, utilizou-se a análise qualitativa, a qual de acordo com GODOY (1995, p. 21) pode ser aplicada em pesquisas documentais. Ainda de acordo com a autora:

> Considerando, no entanto, que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial. (GODOY, 1995, p. 21).

A partir das referências apontadas no Quadro 1, foi realizada a leitura dos objetivos de cada uma e pôde-se excluir aquelas que não possuíam temática relacionada à abordada neste trabalho. Além da temática, utilizou-se a escala PEDro para auxiliar na identificação de quais estudos poderiam ter validade interna e conter suficiente informação para que os resultados pudessem ser interpretados (APÊNDICE C). Ainda sobre a escala PEDro, pode-se acrescentar:

> A escala PEDro baseia-se na lista de Delphi, desenvolvida por Verhagen e colegas no Departamento de Epidemologia, da Universidade de Maastricht. A lista, na sua maior parte, baseia-se num “consenso de peritos” e não em dados empíricos. Incluíram-se na escala de PEDro dois itens adicionais, que não constavam da lista de Delphi (os itens 8 e 10 da escala de PEDro). (ESCALA de PEDro, 2010, n.p.)

Das 22 referências obtidas inicialmente, seis foram incluídas e consideradas para a elaboração da fundamentação teórica.

2.1 Problema e objetivos

O objetivo geral deste trabalho foi o de propor uma aula virtual em formato de vídeo para um conteúdo que trabalhe com a História e a Geografia, tendo como foco os conceitos de lugar e tempo, previsto para o 5º ano do Ensino Fundamental I.

Objetivos específicos

Para isso, o trabalho tem como objetivos específicos:

a) exploratórios: assistir a vídeos sugeridos pelo mediador, participar de reuniões quinzenais com o mediador e com a líder, assistir às reuniões quinzenais gerais do mediador, produzir anotações de todos os conteúdos

assistidos e lidos, elaborar as perguntas da entrevista, produzir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conhecer as realidades do ensino dos conceitos de tempo e de lugar vividas pelas professoras regentes do quinto ano da EMEF Professor Noé Azevedo a partir das entrevistas realizadas, identificar as principais atividades realizadas por essas professoras para desenvolver essa temática, levantar as principais facilidades e dificuldades no processo de ensino e aprendizagem desses conceitos, organizar o plano de ação para este trabalho, definir o problema de pesquisa, realizar a busca de referências por meio de uma revisão bibliográfica sistemática, definir o título, elaborar uma aula interativa por meio de ferramentas digitais e voltada para o ensino remoto;

b) descritivos: caracterizar as práticas diárias das professoras regentes dessa EMEF, traçar propostas para o ensino dos referidos conteúdos em situação de ensino remoto, caracterizar os objetivos das referências obtidas na revisão bibliográfica sistemática, produzir fichamentos das obras selecionadas para embasar este projeto;
c) explicativos: selecionar as referências relacionadas à temática deste trabalho, analisar as práticas pedagógicas das professoras regentes do quinto ano, verificar práticas alternativas ao ensino dos conceitos de tempo e de lugar, explicar esses conceitos de maneira contextualizada à realidade dos alunos e das alunas do quinto ano da EMEF Professor Noé Azevedo.

Pergunta-problema

O lugar em que se estuda, assim como o em que se reside, reflete, muitas vezes, o contexto social em que a pessoa está inserida. Dessa forma, é fundamental que ocorra a aprendizagem dos espaços de dentro e de fora da escola a fim de que ela seja mais significativa e contextualizada. Normalmente, é possível fazer uma saída de campo para o entorno da unidade escolar, promovendo um contato dos alunos com a comunidade e o bairro. Porém, em tempos de isolamento social, esta atividade deixou de ser viável. Assim, neste trabalho, pretende-se desenvolver uma maneira virtual de facilitar a apropriação e o contato das crianças com os arredores da escola. Portanto, a pergunta-

problema norteadora é: Como promover a aprendizagem dos conceitos de tempo e lugar por meio de videoaulas em tempos de pandemia?

2.2. Justificativa

As professoras entrevistadas relataram que costumavam trabalhar os conceitos de tempo e lugar de diversas maneiras, mas, que a presença física no espaço a ser trabalhado sempre fora um fator importante e relevante no processo de aprendizagem desses conteúdos.

Uma vez em isolamento social, uma das professoras relatou ser difícil abordar e trabalhar tais conteúdos, porque não haveria um ensino efetivamente contextualizado. Em consonância a isso, a pesquisa “Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil” realizada pelo Instituto Península revelou que 83% dos professores brasileiros, em média, ainda se sentem nada ou pouco preparados para o ensino remoto. A pesquisa fora realizada entre os dias 13 de abril e 14 de maio de 2020 com 7.734 mil professores de todo o país e foi divulgada pela Revista Atualidades Guia do Estudante de 22 de maio de 2020.

Desta forma, ao se trabalhar esses conceitos em uma videoaula, é necessário ter em mente que não basta transportar o modo de ensinar presencial para o virtual, uma vez que o ambiente escolar proporciona vivências e experiências únicas e diferentes das proporcionadas em casa. Esse pensamento também é defendido por Fredric Litto, da Associação Brasileira de Educação à Distância (ABED). Segundo ele, em entrevista ao Canal Uol Educação em 17 de abril de 2020:

> O aluno provavelmente vai ouvir dez minutos e desligar. Não dá para repetir (virtualmente) o ambiente da sala de aula presencial. Tem que fazer algo diferente, e esse 'diferente' pode ser enriquecedor e eficaz se for bem feito. O sucesso da aula presencial depende muito da inspiração do professor naquele dia, e a vantagem da boa aula remota é que isso não acontece, se tiver uma equipe por trás, pensando no conteúdo, no audiovisual, na avaliação a ser feita daquilo depois. (LITTO, 2020, n.p.)

Pensando nas escolas e nos professores, Litto sugere ainda que se pense em formas de enriquecer o aprendizado com conteúdos interativos e disponíveis

para qualquer um que tenha acesso à internet. Porém, quando não se tem acesso à internet ou este acesso é limitado, o desafio torna-se ainda maior. Segundo dados divulgados pelo Canal Uol Educação de 29 de maio de 2020, "de 3,7 milhões de alunos, somente 1,5 milhão consegue acessar as aulas. Isso cria desigualdade para quem já é desigual socialmente, ainda mais em meio a uma pandemia".

Dito isso, evidenciam-se as contribuições dessa pesquisa tanto para a comunidade residente do local em que o projeto fora pensado como para as professoras regentes do quinto ano da EMEF Professor Noé Azevedo. Pretende-se com este trabalho, contextualizar os alunos e as alunas por meio de um tour virtual, via *Google Maps*, pelo bairro onde está localizada a escola além da exposição e análise de imagens do local em tempos passados e auxiliar os educandos e as educandas nas aprendizagens dos conceitos de tempo e de lugar. A videoaula será enviada às professoras dessa unidade escolar, a qual poderão utilizá-la quando acharem mais conveniente, isto é, durante ou após a pandemia.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A revisão sistemática permitiu o acesso a artigos confiáveis e de conteúdo enriquecedor a este projeto, sendo que eles puderam ser incluídos nas três temáticas a seguir. A relevância das temáticas a este trabalho consiste no fato de que se pretende criar uma videoaula para promover a aprendizagem dos conteúdos de tempo e lugar com os educandos e as educandas do quinto ano do ensino fundamental. Desta forma, conhecer propostas didáticas existentes, ter conhecimento de características fundamentais à boa prática docente e utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação a serviço do ensino tornam-se essenciais para a criação do protótipo deste projeto.

3.1 Aplicação das disciplinas estudadas no Projeto Integrador

Para a construção teórica deste trabalho, também se buscou um diálogo com as disciplinas "Fundamentos e práticas no ensino de Geografia", "Fundamentos e práticas no ensino de História" e "Educação Mediada por

Tecnologias” oferecidas pelo curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP).

As disciplinas “Fundamentos e práticas no ensino de Geografia” e “Fundamentos e práticas no ensino de História” são disciplinas que caminham juntas, suas habilidades a serem desenvolvidas se encontram no decorrer da vida escolar do aluno e os conceitos de tempo e lugar, fundamentais no protótipo desenvolvido, são a base para o desenvolvimento de diversas competências. Os conceitos foram abordados no protótipo de forma interligada para possibilitar o trabalho interdisciplinar das professoras da EMEF Professor Noé Azevedo.

Na disciplina “Fundamentos e práticas no ensino de Geografia”, o professor Igor de Paula explica a necessidade de observar o lugar e trabalhar a descrição, permitindo assim que o estudante compreenda as mudanças em sua cidade. Ainda na mesma disciplina, entende-se que “Estudar a cidade é também trazer conceitos de um jeito mais lúdico para que a criança entenda as mudanças que ocorrem” (FUNDAMENTOS, 2019) e essa ludicidade foi aplicada por meio das escolhas dos recursos utilizados como o *Google Maps*, o qual permitiu uma breve “viagem” ao redor da escola, além de diversas falas da professora Rejane de Miranda Funes que facilitaram um olhar mais lúdico, podendo ser usada como exemplo nas aulas dos professores.

Para uma aprendizagem mais significativa dos alunos, uma das metodologias utilizadas no protótipo foi a contextualização dos conceitos partindo do local onde eles conhecem e têm vivencias: os estudos partiram do bairro Tremembé e da própria EMEF Prof. Noé Azevedo. Tal contextualização dialoga com Bergamaschi (2000, p. 2):

> considera-se que o ensino da História (e Geografia) deva partir do próximo para o distante, do simples para o complexo, do concreto para o abstrato. Então, estudar a família, a escola, o bairro, o município, o estado, o país e o mundo de forma crescente e segmentada passou a ser a organização canônica dos conteúdos, traduzindo-se proximidade espacial tão somente como concretude, simplicidade e facilidade para aprender. (BERGAMASCHI, 2000, p. 2)

O protótipo foi criado, desenvolvido e editado a partir de diversas ferramentas tecnológicas: recursos do *Google* e *QR code* foram aplicados com a finalidade de promover opções tecnológicas para os professores. Nas aulas da

disciplina “Educação Mediada por Tecnologias”, observaram-se os novos papéis que a tecnologia pode desenvolver a fim de proporcionar novos significados às relações de ensino e aprendizagem, como o uso de recursos audiovisuais e de ferramentas gratuitas disponíveis *on-line*, das quais as oferecidas pelo *Google* foram destacadas ao longo da disciplina. Além disso, essa disciplina proporcionou contribuições valiosas em relação à produção e edição de vídeos, sem as quais o protótipo desenvolvido neste trabalho não teria sido tão enriquecido, o que dificultaria que os objetivos aqui propostos fossem atingidos.

3.2 Sequências Didáticas

Para viabilização do protótipo, foram analisadas duas sequências didáticas que permitiram maior compreensão prática sobre os conceitos abordados no presente projeto. Os estudantes participantes das atividades são do quarto e quinto ano do ensino fundamental. Ambas propostas foram pautadas pela BNCC e construídas para desenvolvimento de habilidades na disciplina de geografia. As sequências didáticas apresentaram grande preocupação com a contextualização do aluno e, apesar de suas diferenças, trabalharam mapas e estudos no bairro.

No artigo de NICACIO (2019) é abordado o fato de muitos professores, assim como os seus alunos, desconhecerem o trajeto em torno da escola. Partindo dessa problemática, desenvolveram uma atividade que explora a arquitetura de Niterói (local do projeto) a partir da observação do entorno da escola. Para o desenvolvimento da atividade, foram utilizados recursos de mapas e imagens de satélite e a chamada alfabetização cartográfica foi aplicada. O resultado foi satisfatório e pôde-se perceber que o interesse dos alunos foi natural.

Já no Relato de prática intitulado “Quem somos nós?” de SANTOS (2019), a autora desenvolveu uma sequência de atividades voltada para o ensino de geografia tendo o espaço como foco. O início do projeto, induz o aluno ao autoconhecimento para que haja uma contextualização ainda mais ampla. A sequência abrange atividades de leitura e trabalho com mapas. Para desenvolvimento do conceito lugar/espaço, a professora trabalha não só o país Brasil, mas também os arredores da localização do aluno, permitindo a valorização e conhecimento do seu próprio bairro. Apesar do avanço em

determinadas habilidades, o projeto “Quem somos nós?” constatou algumas dificuldades em relação aos alunos de forma presencial. Ainda que a sequência de atividades não tenha atingido todo seu objetivo, agregou-se valor às experiências visto que há avanços significativos.

3.3 O “bom professor”

Os artigos de MORAES e SOUZA (2018) e no elaborado por CASTRO BUZZATO e CALIL (2019) têm como foco a formação de professores, especialmente os voltados ao ensino fundamental.

A pesquisa qualitativa desenvolvida por CASTRO BUZZATO e CALIL (2019) revelou práticas e hábitos comuns aos ditos “bons professores”. Tais características foram apontadas tanto pelos estudantes, como o fato das professoras serem “exigentes, possuírem domínio do conteúdo e terem boa interação com os estudantes” quanto pelas próprias professoras que, por meio de depoimentos e conversas, revelaram que superaram algumas dificuldades com apoio da escola e com a auto formação.

Já no artigo de MORAES e SOUZA (2018), o foco foi na formação continuada a partir de conteúdos de Geografia. Apesar de também se valer da pesquisa qualitativa, diferentemente do trabalho citado anteriormente, este foi desenvolvido a partir da observação e os resultados não mostraram mudanças significativas em relação à superação dos obstáculos diários vividos pelas professoras. Porém, esta pesquisa constatou, assim como a de CASTRO BUZZATO e CALIL (2019), que a fragilidade didático-metodológica das professoras, proveniente de uma formação continuada ineficaz, culminou em baixas aprendizagens dos estudantes.

3.4 Tecnologias a serviço da educação

Os artigos de GOLÇALVES e DE OLIVEIRA (2016) e de SALASAR (2019) revelaram que a tecnologia pode ser utilizada a fim de facilitar as aprendizagens dos conteúdos.

No trabalho de GOLÇALVES e DE OLIVEIRA (2016), evidenciou-se a dinâmica criada na relação entre a inovação na prática pedagógica e a melhoria no desempenho escolar dos alunos.

Já a pesquisa de SALASAR (2019) evidenciou como a criação de mapas mentais proporcionou o desenvolvimento de linguagens até então desconhecidas pelos estudantes bem como a aprendizagem de conteúdos geográficos de maneira mais significativa.

Desta forma, ficou claro que metodologias inovadoras proporcionaram um melhor aproveitamento das aulas pelos estudantes quando comparadas às metodologias tradicionais de “lousa e giz”.

4 RESULTADOS

A proposta deste trabalho foi a de criar uma videoaula a fim de auxiliar as professoras do quinto ano do ensino fundamental da EMEF Prof. Noé Azevedo no ensino remoto dos conceitos de tempo e de lugar nas disciplinas de história e geografia respectivamente.

A videoaula fora pensada de forma que fosse atrativa aos estudantes e proporcionasse seu protagonismo de modo que eles fossem ativos no processo de aprendizagem dos conceitos. Assim, uma apresentação (FIGURA 2) foi criada de modo a ilustrar mais facilmente os conceitos bem como facilitar a sua visualização. Além disso, durante toda a aula, era possível visualizar a professora que estava apresentando bem como seu nome, de modo que isso proporcionou um maior contato dela para com os alunos.

Figura 2 – Apresentação elaborada para a videoaula.

OUT
2020
Tempo e Lugar
Projeto Integrador IV – 2N.54
UNIVESP

1

Tempo
O que é o tempo?
• Uma grandeza ou medida artificial elaborada para quantificar e medir a duração de alguns acontecimentos (Le Goff , 2017)
Projeto Integrador IV - 2N.54 - UNIVESP
2

2

Lugar
O que é o lugar?
•O resultado das atividades humanas e das alterações exercidas em um determinado local e paisagem natural.
Projeto Integrador IV - 2N.54 - UNIVESP
3

3

Tremembé
Era uma fazenda da família Vicente de Azevedo, por isso o nome Fazendinha para a região.
Na década de 1910, os filhos de Pedro Vicente de Azevedo e Maria Amália Lopes de Azevedo criaram a Cia Villa Albertina de Terrenos, dando início ao loteamento em moldes urbanos.
Projeto Integrador IV - 2N.54 - UNIVESP
4

4

Tremembé
Quer saber mais?
Projeto Integrador IV - 2N.54 - UNIVESP
5

5

EMEF Prof. Noé Azevedo
Vamos para a escola?
Onde fica?
- País: Brasil
- Estado: São Paulo
- Cidade: São Paulo
- Bairro: Tremembé
Projeto Integrador IV - 2N.54 - UNIVESP
6

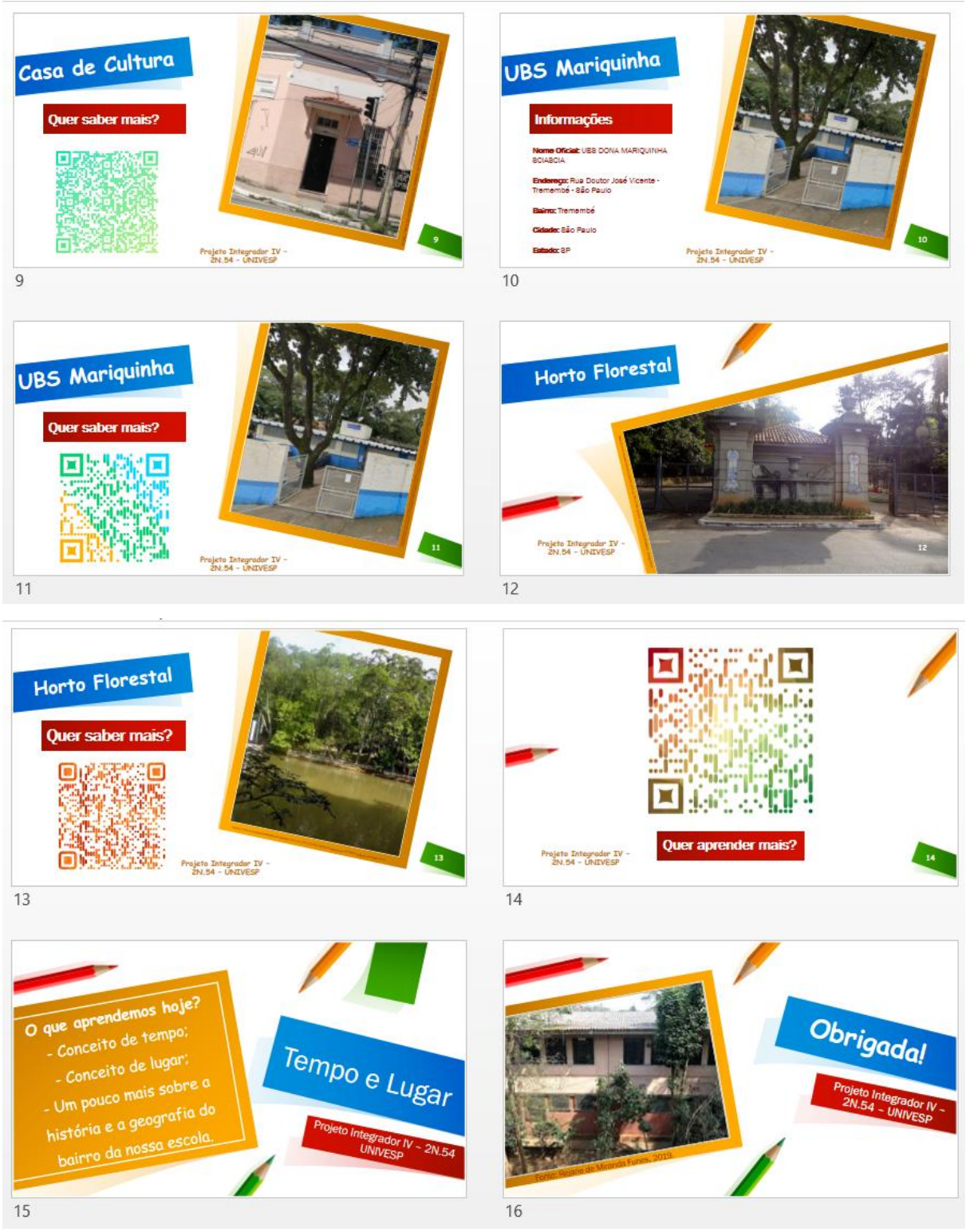
6

EMEF Prof. Noé Azevedo
Quer saber mais?
Quem foi Noé Azevedo?
- Advogado, jurista e professor de Direito;
- presidente da OAB-SP.
Projeto Integrador IV - 2N.54 - UNIVESP
7

7

Casa de Cultura
Curiosidades
• Já foi a Escola Estadual Arnaldo Barreto;
• Atividades para todas as idades e gostos culturais, além de eventos.
• Grafites dos artistas da zona norte Sapiens & Jok´s.
Projeto Integrador IV - 2N.54 - UNIVESP
8

8



Fonte: Própria, 2020.

Após a elaboração da apresentação, uma das integrantes deste grupo ofereceu-se para apresentar a videoaula por ela ser professora desta unidade

escolar e pensar que, desta forma, poderia haver um maior vínculo com os alunos.

Após gravação e edição da videoaula, esta foi colocada na plataforma *Youtube* e divulgada para as professoras entrevistadas neste trabalho e para o mediador do projeto. As professoras acharam a videoaula excelente, dinâmica, proporcionadora do protagonismo do aluno, com os conteúdos muito bem explicados e muito viável para ser usada por elas. Nas palavras da professora Karla, uma das entrevistadas neste projeto:

> Assisti sua aula sobre tempo e lugar e achei que a aula está ótima. As estratégias sobre o tema foram concretas para os alunos entenderem, o recurso utilizado que foi a tecnologia é algo que leva os alunos a se envolverem com a aula. No tema Lugar foi bem interessante esse passeio virtual entorno da escola. Parabéns!!

O mediador também considerou a videoaula boa, porém, solicitou que fosse acrescentado um fechamento (slide 15 da apresentação na FIGURA 2) a fim de que isso pudesse facilitar a aprendizagem dos alunos.

4.1 Protótipo Inicial

Como já fora mencionado, o protótipo inicial deste trabalho não contava com um fechamento das ideias abordadas na aula. O vídeo com a aula está disponível no *Youtube* em https://youtu.be/iD-qstTj2T0 (acesso em: 14 nov. 2020).

4.2 Protótipo Final

Após as sugestões do mediador, uma nova videoaula fora elaborada. Esta contém um fechamento dos conteúdos trabalhados na aula e também está disponível no *Youtube* em https://youtu.be/N2MgCDw0-Fc (acesso em: 14 nov. 2020).

5 CONSIDERAÇÕES

O objetivo geral deste trabalho foi o de propor uma aula virtual em formato de vídeo para um conteúdo que trabalhe com a História e a Geografia, tendo como foco os conceitos de lugar e tempo, previsto para o 5º ano do Ensino

Fundamental I para o público da EMEF Prof. Noé Azevedo. Dado que a escola se localiza na periferia de São Paulo e não há relatos na literatura de que trabalhos como o presente tenham sido feitos para tal unidade escolar, considerou-se importante a temática aqui tratada.

Para além de um trabalho inédito e de grande importância, uma vez que muitas escolas de periferia não são alvo de pesquisa acadêmica e poderiam ser de grande importância para a área da educação como um todo, este projeto procurou auxiliar professoras que se viram obrigadas a inovar frente à realidade da pandemia do novo coronavírus. A inovação nem sempre é um processo fácil, principalmente quando não se dispõe dos conhecimentos tecnológicos necessários para isso. Assim, a aula foi pensada com o intuito de fornecer estratégias dinâmicas e viáveis às professoras. Além disso, devido ao baixo acesso e à baixa adesão dos estudantes ao ensino remoto, buscou-se criar uma proposta que fosse atrativa e acessível ao maior número de pessoas possível.

Uma vez que as professoras assistiram à videoaula, elas se mostraram positivas e consideraram o material de excelente qualidade e facilitador das aprendizagens de seus alunos. Contudo, devido a questões burocráticas e de adequação do currículo por conta da pandemia, a videoaula ainda não pôde ser usada pelas professoras. Desta forma, esperam-se que mais resultados sejam obtidos uma vez que a proposta pedagógica deste trabalho for efetivamente utilizada. Será interessante, inclusive, obter *feedbacks* dos próprios alunos, levantando os pontos positivos e os negativos da aula. Portanto, consideram-se que mais estudos e pesquisas nesta área são fundamentais a fim de que se possa ter uma conclusão mais efetiva a respeito dos impactos do uso de videoaulas para auxiliar o ensino remoto nas escolas de ensino fundamental e, em particular, na EMEF Prof. Noé Azevedo.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. O tempo histórico nas primeiras séries do ensino fundamental. **Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da**

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, MG, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 12 out. 2020.

BROWN, Tim. **Design Thinking:** uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Tim Brown; tradução de Cristina Yamagami. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018. 272p.

CASTRO, Aldemar Araujo. Revisão sistemática e meta-análise. **Compacta: temas de cardiologia**. São Paulo: Lemos-Editorial, v. 3, n. 1, p. 5-9, 2001.

CASTRO BUZZATO, Márcia Maria de ; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. Bons professores, formação inicial e desafios: de quem estamos falando?. **Revista Cocar**. Pará: Editora da Universidade do Estado do Pará, v. 13, n. 27, p. 107-124, 2019.

MORAES, Ismael Donizete Cardoso de; SOUZA, Vanilton Camilo de. O conceito de lugar na formação continuada de professores dos anos iniciais. Universidade Federal de Goiás, Goiânia. **A Geografia na Contemporaneidade 2**, p. 25.2018.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Rio de Janeiro: **Educar em revista**, n. 24, p. 213- 225, 2004.

ESCALA de PEDro – Português (Brasil). 2010. Disponível em: https://www.pedro.org.au/wp-content/uploads/PEDro_scale_portuguese(brasil).pdf. Acesso em: 19 nov. 2020.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GONÇALVES, Susana Maria Paulino; OLIVEIRA, Isolina Rosa Pereira de. Mudança na Práxis-Estudo de uma Inovação Pedagógica Apoiada nas Tecnologias de Informação e Comunicação**. EduSer-Revista de educação**, v. 3, n. 1, 2016.

LE GOFF, Jacques. MEMÓRIA. História e memória/ Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão...[et al.]. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 2017.

FUNDAMENTOS e Práticas no Ensino de Geografia – Leitura da paisagem urbana. Professora responsável: Sônia Castellar; professor convidado: Igor de Paula. São Paulo: Universidade Virtual do Estado de São Paulo, 2019. 20 min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ISjjPeXYTJ0&feature=emb_logo. Acesso em: 18 nov. 2020.

MARQUES, Marilaine de Castro Pereira *et al*. Contribuições da Técnica de Ensino Brainstorming: Uma Experiência com Estudantes de uma Escola Estadual de Alta Floresta- MT. ID on line. **REVISTA DE PSICOLOGIA**, v. 11, n. 37, p. 318-328, 2017.

Oitenta e três por cento dos professores ainda se sentem despreparados para dar aulas online: Pesquisa do Instituto Península fala sobre desafios dos professores durante a quarentena e a adaptação para o ensino a distância. **Revista Atualidades Guia do Estudante**, 2020. Disponível em: https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/83-dos-professores-ainda-se-sentem- despreparados-para-dar-aulas-online/. Acesso em: 13 out. 2020.

Os desafios da educação à distância, adotada às pressas na quarentena. **Canal Uol Educação.** 2020. Disponível em: https://educacao.uol.com.br/noticias/bbc/2020/04/17/os-desafios-da- educacao-a-distancia-adotada-as-pressas-na-quarentena.htm. Acesso em: 13 out 2020.

NICACIO, Giulia Gonçalves A.; MARTINS, Jéssica Cardoso; DE OLIVEIRA BORGES, Juliana. A contribuição da alfabetização cartográfica para a melhor compreensão do espaço escolar nos anos iniciais do colégio de aplicação da UFF. **A contribuição da alfabetização cartográfica para a melhor compreensão do espaço escolar nos anos iniciais do colégio de aplicação da UFF**, p. 1-388–416. 2019.

SALASAR, Shakira Porciuncula; DA SILVA, Rebeca J. Nunes; SPIRONELLO, Rosangela Lurdes. Os mapas como linguagem e representação do espaço escolar por alunos do 5º ano do Ensino. **Anais do 14° Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 1457-1466, 2019.

SANTOS, Milton et al. O papel ativo da geografia: um manifesto. **Revista Território**, v. 5, n. 9, p. 103-109, 2000.

SANTOS, Paula Cristina Ortis dos. Quem somos nós?. 2019.

São Paulo: só metade dos alunos acessa aula online; professores relatam sobrecarga. **Canal Uol Educação.** 2020. Disponível em: https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/05/29/sp- metade-dos-alunos-acessam-aulas-on-line-professores-relatam-sobrecarga.htm. Acesso em: 13 out. 2020.

APÊNDICE A – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Guarulhos 1 - 2N.54

Prezada Professora,

Você está sendo convidado para participar da pesquisa com o tema de Conceito de Lugar e Tempo.
A sua participação nesta pesquisa se deve a você ser professor do ensino fundamental de nove anos e por ministrar aula para o quinto ano do ensino fundamental, desse modo, sua participação é voluntária.
Sua cooperação consiste, ao aceitar em colaborar com a pesquisa, em responder à entrevista on-line realizada via plataforma Google Meet.
Ao responder à entrevista, você não terá nenhum benefício imediato, mas terá a opção de receber uma cópia digital em pdf do protótipo finalizado. No entanto, os resultados desta pesquisa poderão permitir a compreensão dos conceitos de lugar e tempo nas disciplinas de história e geografia do referido ano escolar, quinto ano.
Sua resposta será enviada automaticamente aos responsáveis pela pesquisa, vinculados a Universidade Virtual do Estado de São Paulo, lotados na área da Licenciatura em Pedagogia.
Os conhecimentos resultantes deste estudo serão constituídos por levantamento bibliográfico, documental e dados estatísticos. Os sujeitos participantes não serão identificados. Dessa forma, podemos garantir que em nenhum momento durante os processos de análise e divulgação dos resultados os mesmos terão a identidade exposta. A pesquisa poderá ser divulgada em revistas especializadas e eventos nas áreas da Educação e Educação Especial e Inclusiva, livros, e se tornar um produto educacional. Os dados coletados constituirão um banco de dados que ficará sob a guarda dos pesquisadores do projeto, podendo, eventualmente, ser utilizados em pesquisas futuras.
Tratando-se de uma pesquisa que busca verificar os conceitos no que tange ao ensino nas disciplinas de história e geografia, os riscos passíveis de ocorrer são a manifestação de embaraço ou constrangimento ao responder à entrevista, ou ainda desgaste no raciocínio ao preencher o instrumento de pesquisa, o que pode demandar tempo no entendimento das questões, situações nas quais o participante poderá interromper ou desistir de participar.
A decisão em não participar da pesquisa não acarretará nenhum tipo de constrangimento. Além disso, o participante poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo ou dano. A qualquer momento, o participante poderá fazer perguntas aos pesquisadores, que têm a obrigação de prestar os devidos esclarecimentos. Caso não se sinta esclarecido, você pode procurar os responsáveis pela pesquisa.

Termo de compromisso dos pesquisadores

Garantimos que este Termo de Consentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões colocadas pelo participante.

Nome do participante: Jéssica Santos Lopes
Licenciando em Pedagogia
Universidade Virtual do Estado de São Paulo, Polo Guarulhos.
Av. Monteiro Lobato, 734 - Macedo, Guarulhos - SP, 07111-080
E-mail: 1822199@aluno.univesp.br

Nome do participante: Leandro Sousa Lopes
Licenciando em Pedagogia
Universidade Virtual do Estado de São Paulo, Polo Guarulhos.
Av. Monteiro Lobato, 734 - Macedo, Guarulhos – SP, 07111-080
E-mail: 1826903@aluno.univesp.br

Nome do participante: Michelle Souza Yoshihara Torres
Licenciando em Pedagogia
Universidade Virtual do Estado de São Paulo, Polo Guarulhos.
Av. Monteiro Lobato, 734 - Macedo, Guarulhos – SP, 07111-080
E-mail: 1835746@aluno.univesp.br

Nome do participante: Rejane de Miranda Funes
Licenciando em Pedagogia
Universidade Virtual do Estado de São Paulo, Polo Guarulhos.
Av. Monteiro Lobato, 734 - Macedo, Guarulhos – SP, 07111-080
E-mail: 1822975@aluno.univesp.br

Prof. Me. Abner Silva Xavier
Orientador – UNIVESP, Guarulhos
Universidade Virtual do Estado de São Paulo, Polo Guarulhos.
Av. Monteiro Lobato, 734 - Macedo, Guarulhos – SP, 07111-080
E-mail: abner.xavier@cursos.univesp.br

*Obrigatório

Endereço de e-mail *

Seu e-mail

Qual o seu nome? *

Sua resposta

Você declara que leu os detalhes descritos neste documento? *

- ◯ SIM
- ◯ NÃO

Você entende que é livre para aceitar ou recusar e que pode interromper sua participação a qualquer momento? *

- ◯ SIM
- ◯ NÃO

Você concorda que os dados coletados para o estudo sejam usados para os propósitos acima descritos? *

- ◯ SIM
- ◯ NÃO

Para participar da pesquisa, é necessário que você concorde com o termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Você concorda em participar desta pesquisa? *

- ◯ SIM
- ◯ NÃO

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

reCAPTCHA
Privacidade Termos

Este formulário foi criado em Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Denunciar abuso

Google Formulários

APÊNDICE B – PERGUNTAS ELABORADAS PARA AS ENTREVISTAS DAS PROFESSORAS

Entrevista – PI IV – Grupo 2N.54

1. Há quanto tempo você ministra aula para o Ensino Fundamental? E para o quinto ano?
2. O tempo pode ser definido como um meio artificial de se registrar acontecimentos e situações ordenadamente. Já o lugar é o resultado das ações e interações dos indivíduos sobre a paisagem natural. Você os aborda esses conceitos em sala de aula? Como?
3. Ainda em relação aos conceitos da questão anterior, quais são as principais facilidades? E as dificuldades?
4. Durante a pandemia, os professores estão ministrando aulas remotamente. Há dificuldade em ministrar aulas remotas?
5. Pensando nas aprendizagens dos conceitos de tempo e de lugar, há uma comparação em relação ao ensino presencial e ao remoto?

APÊNDICE C - PROTOCOLO DE REVISÃO SISTEMÁTICA

1 – Pergunta-problema de pesquisa?

Como promover a aprendizagem dos conceitos de tempo e lugar por meio de videoaulas em tempos de pandemia?

2 – Fonte (Base de dados)?

Google Acadêmico.

3 – Palavras-chave?

No campo “com todas as palavras”, os termos: “ensino”, “conceitos”, “lugar”, “tempo”, “história” e “geografia” foram inseridos. No campo “com a frase exata”, colocou-se “quinto ano”. Já no campo “com no mínimo uma das palavras”, utilizou-se “ensino fundamental”. Após isso, selecionou-se “em qualquer lugar do artigo” em “onde minhas palavras ocorrem”. Por fim, optou-se por exibir artigos com data entre 2016 e 2020.

4 – Tipos de trabalho?

( ) Dissertação

( ) Tese
( ) Monografias
(X) Artigos
(X) Relatórios Técnicos
(X) E-books

5 – Critérios de Inclusão?
Resumos com temática semelhante à deste trabalho.

6 – Critérios de Exclusão?
Resumo sem relação com o tema desenvolvido neste projeto.

7 – Critérios de qualidade dos estudos?
Há mais de 50 citações – 0 ou 1
Todas as palavras-chave se encontram em descritores (desC, BSV) – 0 ou 1
No resumo se encontra todas as palavras do título – 0 ou 1
Trabalho se encontra em outra base científica – 0 ou 1
Titulação acadêmica de um dos autores é de mestrado ou doutorado – 0 ou 1
0 – Ruim
1 – Regular
2 – Média
3 – Boa
4,5 – Excelente

MORAES, Ismael Donizete Cardoso de; SOUZA, Vanilton Camilo de. O conceito de Lugar na formação continuada de professores dos anos iniciais. **A Geografia na Contemporaneidade 2**, p. 25.2018.
Há mais de 50 citações – 0 ou 1 = 0
Todas as palavras-chave se encontram em descritores (desC, BSV) = 0
No resumo se encontra todas as palavras do título = 1
Trabalho se encontra em outra base científica= 1
Titulação acadêmica de um dos autores é de mestrado ou doutorado = 1
3 - Boa

SALASAR, Shakira Porciuncula; DA SILVA, Rebeca J. Nunes; SPIRONELLO, Rosangela Lurdes. Os mapas mentais como linguagem e representação do espaço escolar por alunos do 5º ano do ensino fundamental. **Anais do 14° Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 1457-1466, 2019.
Há mais de 50 citações – 0
Todas as palavras-chave se encontram em descritores (desC, BSV) – 0
No resumo se encontra todas as palavras do título – 0
Trabalho se encontra em outra base científica – 1
Titulação acadêmica de um dos autores é de mestrado ou doutorado – 1
2 - Média

SILVA, Elizelma Maria da et al. Quando geografia e literatura se articulam: o uso de livros literários e paradidáticos no trabalho com a temática “rio”. 2019.
Há mais de 50 citações – 0
Todas as palavras-chave se encontram em descritores (desC, BSV) – 0
No resumo se encontra todas as palavras do título – 0
Trabalho se encontra em outra base científica – 1
Titulação acadêmica de um dos autores é de mestrado ou doutorado – 0
1 – Regular

PALMA-SANTOS, Magno Clery da; MAKNAMARA, Marlécio. Experiência e formação docente nas pesquisas em ensino de Ciências e Biologia no Brasil. **Educação**, v. 42, n. 2, p. 340-350, 2019.
Há mais de 50 citações – 0
Todas as palavras-chave se encontram em descritores (desC, BSV) – 0
No resumo se encontra todas as palavras do título – 0
Trabalho se encontra em outra base científica – 1
Titulação acadêmica de um dos autores é de mestrado ou doutorado – 1
2 – Média

CARVALHO, Rubem Viana de. O lugar da coeducação nas práticas docentes, entre misturas e separações: quando fomentam e quando enfrentam as desigualdades de gênero.

Há mais de 50 citações – 0

Todas as palavras-chave se encontram em descritores (desC, BSV) – 0

No resumo se encontra todas as palavras do título – 0

Trabalho se encontra em outra base científica – 0

Titulação acadêmica de um dos autores é de mestrado ou doutorado – 0

0 – Ruim

NICACIO, Giulia Gonçalves A.; MARTINS, Jéssica Cardoso; DE OLIVEIRA BORGES, Juliana. A contribuição da alfabetização cartográfica para a melhor compreensão do espaço escolar nos anos iniciais do colégio de aplicação da UFF. **A contribuição da alfabetização cartográfica para a melhor compreensão do espaço escolar nos anos iniciais do colégio de aplicação da UFF**, p. 1-388–416. 2019.

Há mais de 50 citações – 0

Todas as palavras-chave se encontram em descritores (desC, BSV) – 0

No resumo se encontra todas as palavras do título – 0

Trabalho se encontra em outra base científica – 1

Titulação acadêmica de um dos autores é de mestrado ou doutorado – 1

2 – Média

FARIAS, Wendell. Potencialidades das áreas verdes das cercanias da escola municipal “São Pedro” do Parananema–Parintins–AM como espaço não formal de aprendizagem. 2018.

Há mais de 50 citações – 0

Todas as palavras-chave se encontram em descritores (desC, BSV) – 0

No resumo se encontra todas as palavras do título – 1

Trabalho se encontra em outra base científica – 1

Titulação acadêmica de um dos autores é de mestrado ou doutorado – 1

3 – Boa

GONZAGA, Magnus José Barros. O naturalismo presente na visão de professores sobre meio ambiente e as marcas da Educação Ambiental conservadora. **Revista Brasileira de Educação Ambiental** (RevBEA), v. 11, n. 1, p. 54-65, 2016.

Há mais de 50 citações – 0

Todas as palavras-chave se encontram em descritores (desC, BSV) – 0

No resumo se encontra todas as palavras do título – 0
Trabalho se encontra em outra base científica – 1
Titulação acadêmica de um dos autores é de mestrado ou doutorado – 1
2 – Média

KIST, Anna Christine Ferreira; SILVA FONTOURA, Mirieli da; MEURER, Ane Carine. A escola como espaço estratégico de transformação social: construindo espaços de formação continuada em educação do campo e educação ambiental crítica-são Gabriel/rs.
Há mais de 50 citações – 0
Todas as palavras-chave se encontram em descritores (desC, BSV) – 0
No resumo se encontra todas as palavras do título – 0
Trabalho se encontra em outra base científica – 1
Titulação acadêmica de um dos autores é de mestrado ou doutorado – 1
2 – Média

SANTOS, Paula Cristina Ortis dos. Quem somos nós?. 2019.
Há mais de 50 citações – 0
Todas as palavras-chave se encontram em descritores (desC, BSV) – 0
No resumo se encontra todas as palavras do título – 1
Trabalho se encontra em outra base científica – 1
Titulação acadêmica de um dos autores é de mestrado ou doutorado – 0
2 – Média

NASCIMENTO, Elzimar Pereira Ferraz; PADOVAN, Regina Célia; SOUZA VIEIRA, Marta de . Educação informal em povoado na tessitura da vida cotidiana. **Produção Acadêmica**, v. 2, n. 1, p. 87-100, 2016.
Há mais de 50 citações – 0
Todas as palavras-chave se encontram em descritores (desC, BSV) – 0
No resumo se encontra todas as palavras do título – 0
Trabalho se encontra em outra base científica – 1
Titulação acadêmica de um dos autores é de mestrado ou doutorado – 1
2 – Média

MADEIRO JÚNIOR, Israel Alves. Nível de desenvolvimento motor de crianças de 6 a 7 anos sem a presença de um professor de educação física na escola. 2018.
Há mais de 50 citações – 0
Todas as palavras-chave se encontram em descritores (desC, BSV) – 0
No resumo se encontra todas as palavras do título – 1
Trabalho se encontra em outra base científica –1
Titulação acadêmica de um dos autores é de mestrado ou doutorado – 0
2 – Média

CASTRO BUZZATO, Márcia Maria de; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. Bons professores, formação inicial e desafios: de quem estamos falando?. **Revista Cocar**, v. 13, n. 27, p. 107-124, 2019.
Há mais de 50 citações – 0
Todas as palavras-chave se encontram em descritores (desC, BSV) – 0
No resumo se encontra todas as palavras do título – 0
Trabalho se encontra em outra base científica – 1
Titulação acadêmica de um dos autores é de mestrado ou doutorado – 1
2 – Média

SANTOS, Márcia; SANTOS, Ceres. A Comunicação nos processos de certificação de comunidades quilombolas do Sertão do São Francisco: o caso do Alagadiço1.
Há mais de 50 citações – 0
Todas as palavras-chave se encontram em descritores (desC, BSV) – 0
No resumo se encontra todas as palavras do título – 0
Trabalho se encontra em outra base científica – 1
Titulação acadêmica de um dos autores é de mestrado ou doutorado – 1
2 – Média

GONÇALVES, Susana Maria Paulino; OLIVEIRA, Isolina Rosa Pereira de. Mudança na Práxis-Estudo de uma Inovação Pedagógica Apoiada nas Tecnologias de Informação e Comunicação. **EduSer-Revista de Educação**, v. 3, n. 1, 2016.

Há mais de 50 citações – 0
Todas as palavras-chave se encontram em descritores (desC, BSV) – 0
No resumo se encontra todas as palavras do título – 0
Trabalho se encontra em outra base científica – 1
Titulação acadêmica de um dos autores é de mestrado ou doutorado - 1
2 - Média

FRANCO, Pamela K. Ribeiro; RODRIGUES, Sheiza Gabriela Costa. Documentação, conservação e restauração.
Artigo não encontrado
Há mais de 50 citações – 0
Todas as palavras-chave se encontram em descritores (desC, BSV) – 0 ou 1
No resumo se encontra todas as palavras do título – 0 ou 1
Trabalho se encontra em outra base científica – 0
Titulação acadêmica de um dos autores é de mestrado ou doutorado – 0 ou 1 - autores não encontrados.

GUIMARÃES LACERDA, Wânia Maria; COSTA ROSA, Denise. Esforços educativos de avós em um território vulnerável da cidade de Viçosa (MG). **Revista Panorâmica online**, v. 24, 2018.
Há mais de 50 citações – 0
Todas as palavras-chave se encontram em descritores (desC, BSV) –0
No resumo se encontra todas as palavras do título – 1
Trabalho se encontra em outra base científica – 1
Titulação acadêmica de um dos autores é de mestrado ou doutorado – 1
3 – Boa

BACKES, Jose Licinio. School curriculum and the production of afro-descendants in a public school in Campo Grande (MS) with high basic education development index (IDEB) /O currículo e a produção de sujeitos afrodescendentes em uma escola pública estadual de Campo Grande (MS) com alto IDEB. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 38, n. 1, p. 49-57, 2016.
Há mais de 50 citações – 0
Todas as palavras-chave se encontram em descritores (desC, BSV) – 0

No resumo se encontra todas as palavras do título – 0
Trabalho se encontra em outra base científica – 1
Titulação acadêmica de um dos autores é de mestrado ou doutorado – 1
2 – Média

PAULA, Bruna Zorzan de; ANDRÉ, Tamara Cardoso; FERREIRA, Priscila Zorzan. Foz do Iguaçu Municipal Education Department planning description: An analysis of literacy in the bordering context. **Revista Psicopedagogia**, v. 37, n. 113, p. 183-193, 2020.
Há mais de 50 citações – 0
Todas as palavras-chave se encontram em descritores (desC, BSV) – 0
No resumo se encontra todas as palavras do título – 0
Trabalho se encontra em outra base científica – 1
Titulação acadêmica de um dos autores é de mestrado ou doutorado – 1
2 – Média

BASSO, Thiago Olitta. Diretrizes Para Elaboração. 2016. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
Há mais de 50 citações – 0
Todas as palavras-chave se encontram em descritores (desC, BSV) – 0
No resumo se encontra todas as palavras do título – 0
Trabalho se encontra em outra base científica – 1
Titulação acadêmica de um dos autores é de mestrado ou doutorado – 1
2 – Média

OLIVEIRA, Fabiana de; ARAÚJO, Tuane Francelino. O recreio na perspectiva das crianças. Olhar de Professor, v. 22, p. 1-16, 2019.
Há mais de 50 citações – 0
Todas as palavras-chave se encontram em descritores (desC, BSV) – 0
No resumo se encontra todas as palavras do título – 1
Trabalho se encontra em outra base científica – 1
Titulação acadêmica de um dos autores é de mestrado ou doutorado – 1
3 – Boa

ROGÉRIO, Pedro; ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. Um currículo em movimento: músicos em mobilidade geográfica e social.

Há mais de 50 citações – 0

Todas as palavras-chave se encontram em descritores (desC, BSV) – 0

No resumo se encontra todas as palavras do título – 0

Trabalho se encontra em outra base científica – 1

Titulação acadêmica de um dos autores é de mestrado ou doutorado – 1

2 – Média

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Guarulhos 1 - 2N.54

Prezada Professora,

Você está sendo convidado para participar da pesquisa com o tema de Conceito de Lugar e Tempo.
A sua participação nesta pesquisa se deve a você ser professor do ensino fundamental de nove anos e por ministrar aula para o quinto ano do ensino fundamental, desse modo, sua participação é voluntária.
Sua cooperação consiste, ao aceitar em colaborar com a pesquisa, em responder à entrevista on-line realizada via plataforma Google Meet.
Ao responder à entrevista, você não terá nenhum benefício imediato, mas terá a opção de receber uma cópia digital em pdf do protótipo finalizado. No entanto, os resultados desta pesquisa poderão permitir a compreensão dos conceitos de lugar e tempo nas disciplinas de história e geografia do referido ano escolar, quinto ano.
Sua resposta será enviada automaticamente aos responsáveis pela pesquisa, vinculados a Universidade Virtual do Estado de São Paulo, lotados na área da Licenciatura em Pedagogia.
Os conhecimentos resultantes deste estudo serão constituídos por levantamento bibliográfico, documental e dados estatísticos. Os sujeitos participantes não serão identificados. Dessa forma, podemos garantir que em nenhum momento durante os processos de análise e divulgação dos resultados os mesmos terão a identidade exposta. A pesquisa poderá ser divulgada em revistas especializadas e eventos nas áreas da Educação e Educação Especial e Inclusiva, livros, e se tornar um produto educacional. Os dados coletados constituirão um banco de dados que ficará sob a guarda dos pesquisadores do projeto, podendo, eventualmente, ser utilizados em pesquisas futuras.
Tratando-se de uma pesquisa que busca verificar os conceitos no que tange ao ensino nas disciplinas de história e geografia, os riscos passíveis de ocorrer são a manifestação de embaraço ou constrangimento ao responder à entrevista, ou ainda desgaste no raciocínio ao preencher o instrumento de pesquisa, o que pode demandar tempo no entendimento das questões, situações nas quais o participante poderá interromper ou desistir de participar.
A decisão em não participar da pesquisa não acarretará nenhum tipo de constrangimento. Além disso, o participante poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo ou dano. A qualquer momento, o participante poderá fazer perguntas aos pesquisadores, que têm a obrigação de prestar os devidos esclarecimentos. Caso não se sinta esclarecido, você pode procurar os responsáveis pela pesquisa.

Termo de compromisso dos pesquisadores

Garantimos que este Termo de Consentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões colocadas pelo participante.

Nome do participante: Jéssica Santos Lopes
Licenciando em Pedagogia
Universidade Virtual do Estado de São Paulo, Polo Guarulhos.
Av. Monteiro Lobato, 734 - Macedo, Guarulhos - SP, 07111-080
E-mail: 1822199@aluno.univesp.br

Nome do participante: Leandro Sousa Lopes

https://docs.google.com/forms/d/1Xs7ytuu82D0lrwFBPthpV2FTlDxsmZZJ-3pe_NMo9rU/edit#response=ACYDBNjH-CIQ0C10rxKo4FkQCOYoNe... 1/3

ANEXO – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO RESPONDIDO PELAS PROFESSORAS

Licenciando em Pedagogia
Universidade Virtual do Estado de São Paulo, Polo Guarulhos.
Av. Monteiro Lobato, 734 – Macedo, Guarulhos - SP, 07111-080
E-mail: 1826903@aluno.univesp.br

Nome do participante: Michelle Souza Yoshihara Torres
Licenciando em Pedagogia
Universidade Virtual do Estado de São Paulo, Polo Guarulhos.
Av. Monteiro Lobato, 734 – Macedo, Guarulhos - SP, 07111-080
E-mail: 1835746@aluno.univesp.br

Nome do participante: Rejane de Miranda Funes
Licenciando em Pedagogia
Universidade Virtual do Estado de São Paulo, Polo Guarulhos.
Av. Monteiro Lobato, 734 – Macedo, Guarulhos - SP, 07111-080
E-mail: 1822975@aluno.univesp.br

Prof. Me. Abner Silva Xavier
Orientador – UNIVESP, Guarulhos
Universidade Virtual do Estado de São Paulo, Polo Guarulhos.
Av. Monteiro Lobato, 734 – Macedo, Guarulhos - SP, 07111-080
E-mail: abner.xavier@cursos.univesp.br

Endereço de e-mail *

ignespestana@hotmail.com

Qual o seu nome? *

Maria Ignes Pestana

Você declara que leu os detalhes descritos neste documento? *

- (●) SIM
- ( ) NÃO

Você entende que é livre para aceitar ou recusar e que pode interromper sua participação a qualquer momento? *

- (●) SIM
- ( ) NÃO

Você concorda que os dados coletados para o estudo sejam usados para os propósitos acima descritos? *

- (●) SIM
- ( ) NÃO

Para participar da pesquisa, é necessário que você concorde com o termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Você concorda em participar desta pesquisa? *

- (●) SIM
- ( ) NÃO

Este formulário foi criado em Universidade Virtual do Estado de São Paulo.

Google Formulários

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Guarulhos 1 - 2N.54

Prezada Professora,

Você está sendo convidado para participar da pesquisa com o tema de Conceito de Lugar e Tempo.
A sua participação nesta pesquisa se deve a você ser professor do ensino fundamental de nove anos e por ministrar aula para o quinto ano do ensino fundamental, desse modo, sua participação é voluntária.
Sua cooperação consiste, ao aceitar em colaborar com a pesquisa, em responder à entrevista on-line realizada via plataforma Google Meet.
Ao responder à entrevista, você não terá nenhum benefício imediato, mas terá a opção de receber uma cópia digital em pdf do protótipo finalizado. No entanto, os resultados desta pesquisa poderão permitir a compreensão dos conceitos de lugar e tempo nas disciplinas de história e geografia do referido ano escolar, quinto ano.
Sua resposta será enviada automaticamente aos responsáveis pela pesquisa, vinculados a Universidade Virtual do Estado de São Paulo, lotados na área da Licenciatura em Pedagogia.
Os conhecimentos resultantes deste estudo serão constituídos por levantamento bibliográfico, documental e dados estatísticos. Os sujeitos participantes não serão identificados. Dessa forma, podemos garantir que em nenhum momento durante os processos de análise e divulgação dos resultados os mesmos terão a identidade exposta. A pesquisa poderá ser divulgada em revistas especializadas e eventos nas áreas da Educação e Educação Especial e Inclusiva, livros, e se tornar um produto educacional. Os dados coletados constituirão um banco de dados que ficará sob a guarda dos pesquisadores do projeto, podendo, eventualmente, ser utilizados em pesquisas futuras.
Tratando-se de uma pesquisa que busca verificar os conceitos no que tange ao ensino nas disciplinas de história e geografia, os riscos passíveis de ocorrer são a manifestação de embaraço ou constrangimento ao responder à entrevista, ou ainda desgaste no raciocínio ao preencher o instrumento de pesquisa, o que pode demandar tempo no entendimento das questões, situações nas quais o participante poderá interromper ou desistir de participar.
A decisão em não participar da pesquisa não acarretará nenhum tipo de constrangimento. Além disso, o participante poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo ou dano. A qualquer momento, o participante poderá fazer perguntas aos pesquisadores, que têm a obrigação de prestar os devidos esclarecimentos. Caso não se sinta esclarecido, você pode procurar os responsáveis pela pesquisa.

Termo de compromisso dos pesquisadores

Garantimos que este Termo de Consentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões colocadas pelo participante.

Nome do participante: Jéssica Santos Lopes
Licenciando em Pedagogia
Universidade Virtual do Estado de São Paulo, Polo Guarulhos.
Av. Monteiro Lobato, 734 - Macedo, Guarulhos - SP, 07111-080
E-mail: 1822199@aluno.univesp.br

Nome do participante: Leandro Sousa Lopes

Licenciando em Pedagogia
Universidade Virtual do Estado de São Paulo, Polo Guarulhos.
Av. Monteiro Lobato, 734 – Macedo, Guarulhos - SP, 07111-080
E-mail: 1826903@aluno.univesp.br

Nome do participante: Michelle Souza Yoshihara Torres
Licenciando em Pedagogia
Universidade Virtual do Estado de São Paulo, Polo Guarulhos.
Av. Monteiro Lobato, 734 – Macedo, Guarulhos - SP, 07111-080
E-mail: 1835746@aluno.univesp.br

Nome do participante: Rejane de Miranda Funes
Licenciando em Pedagogia
Universidade Virtual do Estado de São Paulo, Polo Guarulhos.
Av. Monteiro Lobato, 734 – Macedo, Guarulhos - SP, 07111-080
E-mail: 1822975@aluno.univesp.br

Prof. Me. Abner Silva Xavier
Orientador – UNIVESP, Guarulhos
Universidade Virtual do Estado de São Paulo, Polo Guarulhos.
Av. Monteiro Lobato, 734 – Macedo, Guarulhos - SP, 07111-080
E-mail: abner.xavier@cursos.univesp.br

Endereço de e-mail *

kcristinarosa@gmail.com

Qual o seu nome? *

KarlaCristina Rosa de Andrade

Você declara que leu os detalhes descritos neste documento? *

- (●) SIM
- ( ) NÃO

Você entende que é livre para aceitar ou recusar e que pode interromper sua participação a qualquer momento? *

- (●) SIM
- ( ) NÃO

Você concorda que os dados coletados para o estudo sejam usados para os propósitos acima descritos? *

- (●) SIM
- ( ) NÃO

Para participar da pesquisa, é necessário que você concorde com o termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Você concorda em participar desta pesquisa? *

- (●) SIM
- ( ) NÃO

Este formulário foi criado em Universidade Virtual do Estado de São Paulo.

Google Formulários

A ESCOLA QUE INCLUI: EJA E A PRÁTICA DOCENTE

Sabrina Magda Lúcio da Silva

RESUMO

Serão analisadas as dificuldades destes alunos no decorrer de seus estudos, a faixa etária predominante, e ainda serão apresentados os tipos de aulas, assim como horários e o grau de dificuldade destes alunos.

Palavras-chave: Educação, Jovens, Adultos, Inclusão.

INTRODUÇÃO

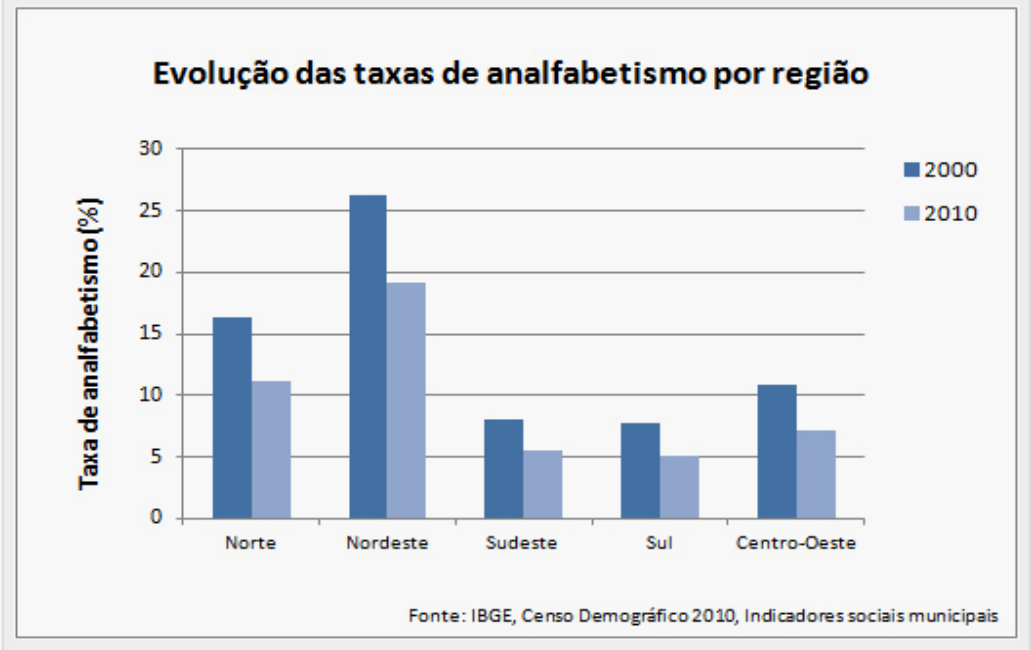
O Ensino de Jovens e Adultos no Brasil (EJA) está inserido na meta do Estado brasileiro tem como um de seus objetivos principais diminuírem o analfabetismo e propor aos jovens e adultos que não puderam estudar na idade correta e não concluíram os estudos durante o Ensino fundamental e o Ensino Médio, além de proporcionar á população um Ensino de qualidade, mesmo á aqueles menos favorecidos economicamente, provando que a dedicação dos professores não é somente na escola com os alunos na idade certa e sim com todos independentemente de sua idade. Cada Capítulo deste trabalho apresentará sobre o EJA, seus aspectos características e tipos.

CAPÍTULO 1 EJA – JOVENS

Segundo MEC, o número de adolescentes entre 15 e 17 anos no Ensino Fundamental é alarmante, mas porque estes adolescentes estão se ausentando das aulas na idade correta? Quais os motivos? Abaixo serão apresentados os motivos e o porquê deste estudo tardio, levando-os a integrar-se no EJA.

Em 2007, o Conselho Nacional de Educação (CNE) discutiu a possibilidade de elevar para 18 anos a idade mínima para o ingresso no Ensino Fundamental da EJA, onde atualmente é de 15 anos. Esta medida, que tinha como objetivo proibir o ingresso de adolescentes na modalidade, não foi aprovado pelo MEC. (REVISTA ESCOLA, 2014).

O gráfico abaixo mostra declínio nas taxas de analfabetismo por faixa etária e região do Brasil.



Fonte: IBGE (2010).

O gráfico acima evidencia que a taxa de analfabetismo reduziu de maneira significativa, o que favorece as margens de análise e índices de nosso país além do que isto melhora os níveis econômicos e ainda significa que mais pessoas estão estudando e aprendendo cada vez mais.

1.1 Faixa Etária: 15 á 17 anos

Os principais motivos para o ingresso tardio destes alunos na escola foram listados segundo Brunel (2014), são:

Vulnerabilidade: Acesso a drogas, exploração sexual, violência e pobreza extrema, os levam a abandonar os estudos mais cedo, e quando voltam estão enquadrados para o EJA.

Trabalho cedo: Muitos jovens têm que ajudar em casa com as despesas e acabam tendo que trabalhar em período integral, ocasionando em faltas e falta de tempo ou somente o período noturno para os estudos, enquadrando-se novamente no EJA.

Gravidez precoce: Muitas alunas para cuidar dos seus filhos, acabam não retornando para a escola após a maternidade e retornam anos depois, quando seus filhos já estão maiores e desta maneira acabam incluindo-se no EJA.

Desmotivação: Com as faltas, e com as bagunças em sala de aula e reprovações deixam os alunos desmotivados e fazem com que eles não voltem para as salas de aula. (REVISTA ESCOLA, 2014)

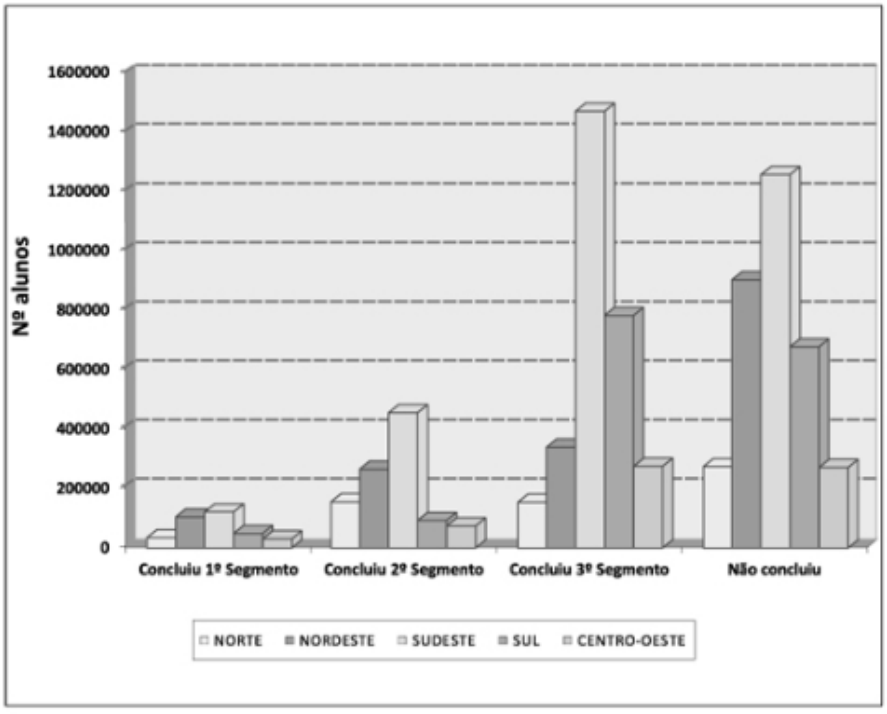
Em análises aos estudos verifica-se a importância dos governos municipal, estadual e federal precisam atuar em conjunto com as Secretarias de Educação para atacar os problemas relacionados à vulnerabilidade, à gravidez na adolescência e ao ingresso precoce no mercado de trabalho. E as Secretarias, junto com as escolas, devem trabalhar para reduzir o tamanho das turmas para atender todos de modo adequado, assegurar o transporte escolar, selecionar material didático específico e garantir a formação dos professores.

CAPÍTULO 2 EJA – ADULTOS

"Educação mesmo que tardia", foi à frase utilizada por alunos do EJA de uma comunidade, e estampada em suas camisetas reflete exatamente o que diz neste trabalho, ou seja, nunca é tarde para recomeçar ou começar, e os adultos e até mesmo idoso tem como todos os jovens o direito aos estudos e possuem as mesmas capacidades de aprendizado mesmo que de maneiras diferentes. (SANTOS, 2003)

Os motivos que levam os adultos a voltarem aos estudos é a obrigação com os filhos, com intuito de incentivá-los e com obrigações da casa, já na terceira idade, estas obrigações diminuem e com os filhos criados a disponibilidade de tempo é ainda maior, e eles voltam aos estudos. Os adultos acabam criando vínculos na escola, laços de amizade e até mesmo retornam para o mercado de trabalho.

O gráfico abaixo mostra o número de alunos que concluíram os seus cursos no EJA e a sua situação curricular, nos últimos sete anos:



Fonte: IBGE, 2014.

O gráfico acima mostra que em todas as etapas concluídas o Sudeste tem números mais expressivos tanto com relação á conclusão, que foram os que mais concluíram nos segmentos informados e também o com maior número de adultos que não concluíram. O EJA atua exatamente para extinguir esses números e baixar cada vez mais com mais adultos na escola, estudando mesmo aqueles que não tiveram condições, afinal o EJA, oferece gratuitamente acesso a todos que queiram aprender.

No EJA de adultos é oferecido:

a. Alfabetização:
b. Básica
c. Complementar
d. Final

Os antigos Cursos Supletivos particulares, que até alguns anos eram a única opção para que jovens e adultos cursassem principalmente o Ensino Médio (2º grau na época), não são tão vistos como antigamente, pois o EJA conforme citado é gratuito e muitas dessas Instituições de Supletivos são pagas. Ao final do curso de supletivo muitas vezes o aluno, retira diretamente o seu diploma sem ao menos testar seus conhecimentos com provas e exames que o aprovem.

Após muitas denúncias de fraudes e venda de diplomas falsos a LDB, em seu artigo 38º, afirma que:

> *"os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular".*

No mesmo artigo, é definida a idade mínima para a realização dos exames:

a. Maiores de 15 anos podem prestar exames para a conclusão do Ensino Fundamental.
b. Maiores de 18 anos podem prestar exames para a conclusão do Ensino Médio.

Desta maneira, as fraudes acabam não existindo mais e realmente se comprova se o aluno aprendeu ou não.

2.1 Faixa Etária

Fonte: Revista Escola (2014).

Sempre muito empenhados para os adultos no EJA, estudar significa ampliar os horizontes, e ganhar novas oportunidades.

Corresponde à faixa etária a partir dos 19 anos, até a terceira idade, os motivos que os levam á parar os estudos podem ser os mesmos citados no capítulo acima entre os jovens, mas voltam com o mesmo objetivo, aprender.

Para entender a faixa etária entre jovens e adultos segue abaixo a organização, segundo Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal:

1º segmento/ Ensino Fundamental – Anos Iniciais: duração de quatro semestres, com carga horária de 1.600 (mil e seiscentas) horas.

2º segmento/ Ensino Fundamental – Anos Finais: duração de quatro semestres, com carga horária de 1.600 (mil e seiscentas) horas.

3º segmento/ Ensino Médio: duração de três semestres, com carga horária de 1.200 (mil e duzentas) horas.

As pessoas que se formam nessa modalidade de educação, assim como as formadas pelo ensino regular, podem apresentar desempenho satisfatório no mercado de trabalho, assim como na continuidade dos estudos, inclusive no Ensino Superior.

CONCLUSÃO

A educação de Jovens e Adultos é uma grande possibilidade que pode contribuir para efetivar um caminho e desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades, os professores são responsáveis nesta etapa em promover responsabilidade social e educacional.

Essa pesquisa possibilitou refletir a importância que o professor deve dar ao conhecimento que o aluno traz do dia a dia para então criar uma metodologia de trabalho. Não “se trata de ‘receitas prontas” cada sala de aula, cada aluno é diferente em diversos aspectos e para que essa individualidade seja levada em consideração, é preciso que a metodologia usada seja também diversificada, para o grupo como um todo.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, F., T., O., SILVA, G., E., A. O Trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos: Reflexões Tecidas a partir da Consideração dos Sujeitos. Locus Educacional, Natal, RN, Volume II, 2009.

ARBACHE, Ana Paula Bastos. A formação do educador de pessoas jovens e adultos numa perspectiva multicultural crítica. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora, 2001.

ARROYO, Miguel. Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Secretaria da Educação, 2006.

ATHENA. Revista Científica de Educação, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª séries: documento introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1997

BRUNEL, Carmen, Jovens Cada Vez Mais Jovens na Educação de Jovens e Adultos, 96 págs., Ed. Mediação, 2014.

EDUCAÇÃO, Ministério. Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. A Educação na Cidade: prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres; notas de Vicente Chel. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. A Educação como pratica da liberdade. 23ª Ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 10ª ed. São Paulo. Paz e Terra. 2002.

_____. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 32ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, M. (2003) Um cenário possível da educação de jovens e adultos no Brasil. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

_____. Educação de Jovens e Adultos (Teoria, Prática e Proposta), 4ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

IRELAND, Timothy. A EJA tem agora objetivos maiores que a alfabetização. Nova escola. São Paulo. N. 223, p. 36 – 40, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2003) Mapa do analfabetismo no Brasil. Brasília: MEC/INEP.

MOURA, Tânia Maria de Melo. A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos. Biblioteca da USP.

ROMÃO, J.E. (2001) Compromissos do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, M. & ROMÃO, J.E. (org.) Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.

SANTOS, Gêovania Lucia D., Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA, Artigo da Universidade Estadual de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Scielo, 2003.

SITE: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Visualizado em 23/10/2014, ás 11:00.

SITE: http://portal.mec.gov.br/index.php. Visualizado em 24/10/2014, ás 14:52.

SOUSA, L., S., LOPES, S., P., EJA, Uma Educação Possível ou mera Utopia? Graduada em Pedagogia e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Internacional de Lisboa, Profª da Faculdade Santa Terezinha e Faculdade Michelangelo Lisboa, Portugal, 2013.

VYGOTSKY: A NEUROCIÊNCIA COMO FERRAMENTA DA APRENDIZAGEM

Sueli de Fátima Ferreira Moreira

RESUMO

Para Vygotsky, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem é muito importante, valorizando a ação pedagógica, a intervenção além do fato da aprendizagem promover o desenvolvimento (OLIVEIRA 1997). Para ele aprender é necessário e fundamental para estabelecimento das funções psicológicas superiores. As pessoas se desenvolvem, de certa forma, em razão da maturidade do organismo individual, porém, quem provoca a interiorização? é o aprendizado que provoca a interiorização da função psíquica.

Palavras-chave: aprendizagem; neurociência.

DESENVOLVIMENTO

Dessa forma, compreender a razão pela qual a criança não aprende, está relacionado com a análise do processo contrário, ou seja, de que forma ela aprende. Obter sucesso no processo de aprendizagem está diretamente ligado à integração do material que deve ser aprendido à uma atividade que tenha sentido para a criança, envolvendo objetos que ela perceba (VYGOTSKY, 2001).

A criança deve sentir-se atraída pelos objetos a serem assimilados, pois metodologias quem solicitam somente o pedir que “preste atenção”, o “concentre-se” ou o “lembre-se”, pouco provavelmente terão algum sucesso. Em ações protagonizadas por elas, crianças pequenas podem concentrar-se e lembrar-se de ações, porém, frequentemente demandarão assistência de alguém com maior aptidão intelectual (WOOD, 2003). É preciso uma compreensão profunda do desenvolvimento dos conhecimentos científicos no interior da criança, o que implica entender como a criança adquire, processa e assimila informações científicas e conceitos científicos que são transmitidos na

escola. Saber o que acontece no cérebro infantil no decorrer do processo de aprendizagem (VYGOTSKY, 2001).

Ainda segundo Vygotsky (2001), estudos têm mostrado que o cérebro infantil está em constante desenvolvimento e é altamente plástico. Isso significa que as experiências e os estímulos que as crianças recebem têm um impacto direto na formação de suas estruturas cerebrais e nas conexões entre os neurônios. Ao aprender conceitos científicos na escola, as crianças estão construindo conhecimentos e criando conexões neurais relacionadas a esses conceitos.

É importante que as estratégias de instrução considerem essa plasticidade cerebral, oferecendo experiências significativas que estimulem a formação dessas conexões. E, ainda, que se compreenda a relação entre a assimilação da informação e o desenvolvimento interno de um conceito científico na consciência da criança. A assimilação refere-se à incorporação de novas informações aos conhecimentos prévios da criança, enquanto o desenvolvimento interno de um conceito científico envolve a construção de uma compreensão mais profunda e elaborada desse conceito (VYGOTSKY, 2001).

Vygotsky (2001) defende, também, que instruir eficazmente as crianças em relação ao conhecimento sistemático, demanda a criação de um ambiente de aprendizagem que estimule a curiosidade e o pensamento crítico, o que envolve apresentar informações científicas de forma clara e acessível, por meio de atividades práticas, experimentação, exemplos do cotidiano e discussões orientadas. Além de se considerar a importância de incentivar a criança a construir seu próprio conhecimento, por meio de atividades que promovam a investigação e a descoberta, o que permite que a criança assimile a informação de forma mais significativa e desenvolva uma compreensão mais aprofundada dos conceitos científicos.

Para Vygotsky (2001), um conceito é mais do que ligações associativas formadas pela memória; mais do que apenas um hábito mental: é um complexo e autêntico ato de pensamento que não se pode ensinar somente repetindo permanentemente, só podendo ser atingido, de fato, quando o desenvolvimento mental da criança atingir o nível necessário. Expandir conceitos pressupõe que diversas funções intelectuais se desenvolvam, entre elas a abstração, a atenção deliberada, a memória lógica e a capacidade para comparar e diferenciar, que

são processos psicológicos com uma complexidade que não são dominadas apenas por meio da aprendizagem inicial. Verifica-se na experiência prática que não é possível ensinar os conceitos de modo direto (VYGOTSKY, 2001).

Ao considerar a zona de desenvolvimento proximal da teoria de Vygotsky, entende-se que ao fazer com que o aluno se lembre do que fez antes e de qual é o objetivo a alcançar, o professor o auxiliará a manter seu lugar na tarefa sem que fique totalmente alheio na atividade imediata. Desta forma, essas ações servem para organizar e estruturar as atividades do aluno orientado por quem tem mais perícia (OLIVEIRA, 1997).

Segundo Wood (2003) ao auxiliar uma criança na estruturação de suas atividades, o professor a está auxiliando naquilo que ela ainda não pode fazer sozinha, até que ela esteja tão familiarizada com o que a tarefa exige, que desenvolva perícia local e experimente por si só. Vygotsky considera que as atividades externas e sociais são aos poucos internalizadas, conforme ela regula sua atividade intelectual.

A neurociência tem contribuído para a compreensão dos fatores que influenciam o bem-estar emocional das crianças na primeira infância. o cérebro infantil é altamente sensível ao ambiente emocional, e que eventos estressantes podem ter um impacto negativo no desenvolvimento cerebral e na saúde mental da criança (FACCI; LEONARDO; SOUZA, 2019).

É fundamental a compreensão de como o ensino impulsiona o desenvolvimento das competências cognitivas, diante da formação de conceitos e crescimento do pensamento teórico, e as formas pelas quais os estudantes melhoram e potencializam a aprendizagem. Saber como fazer, para instigar a capacidade dos alunos de investigar, auxiliando-os no desenvolvimento de competências e habilidades mentais (LIBÂNEO, 2004).

Ainda segundo Libâneo (2004) uma prática docente direcionada à formar pessoas críticas e pensantes deve enfatizar estratégias pelas quais os estudantes internalizem conceitos, competências e habilidades do pensar, formas para lidar com a realidade, resolver problemas, decidir e elaborar estratégias para agir. Um indicador confiável de interesse e potencial é a concentração (KEOGH, 2009).

Na visão de Blank, Rose e Berlin (1978), há educadores que consideram que os questionamentos dos professores são poderosos instrumentos

incentivadores para que os alunos, sejam crianças ou adolescentes, ouçam e pensem, Porém, para que se efetive, é preciso que seu caráter seja apropriado, assim como seja correto seu nível de exigência, para que os alunos de fato delas se beneficiem. As autoras citadas consideram que questões do tipo: "como isto se chama?" implicam em um nível de exigência relativamente "baixo", permitindo respostas bastante restrita, possivelmente somente uma palavra; enquanto: "por que isso aconteceu?" exige mais reflexão e explicação, e ainda: "o que você pensa a respeito de...?" pode suscitar respostas diversas, que exigem raciocínio analítico e informação

As habilidades cognitivas e a forma de pensar de uma pessoa são influenciadas pelas atividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que ele se desenvolve, bem como pela história da sociedade em que vive e sua história pessoal. Todos esses fatores interagem de forma complexa para moldar a cognição humana (VYGOTSKY, 2001).

Segundo Cosenza e Guerra (2011), o cérebro possui características específicas de aprendizado que devem ser consideradas para se obter sucesso nas estratégias de aprendizagem. Essas estratégias devem levar em conta os processos de repetição, elaboração e consolidação, que são fundamentais para o fortalecimento das conexões neurais e para a fixação do conhecimento. A repetição é um processo importante para o cérebro, pois ajuda a fortalecer as conexões neurais relacionadas ao aprendizado. Ao revisar e praticar o conteúdo várias vezes, o cérebro é estimulado a criar sinapses mais fortes, o que contribui para a consolidação do conhecimento na memória.

A elaboração é outra estratégia que favorece o processo de aprendizagem. Ao relacionar o conteúdo novo com informações já conhecidas e criar conexões entre os diferentes conceitos, o cérebro é desafiado a pensar de forma mais profunda e a compreender melhor o que está sendo aprendido. Além disso, é importante utilizar diferentes canais de acesso ao cérebro e de processamento da informação. O cérebro possui diversas regiões responsáveis por diferentes habilidades cognitivas, como a linguagem, a percepção visual e a memória. Utilizar diferentes formas de apresentar a informação, como textos, imagens, vídeos e atividades práticas, permite ativar essas diferentes regiões e facilitar a compreensão e a retenção do conteúdo.

A comunicação entre educadores e neurocientistas precisa, necessariamente, ser via de mão dupla, para que estejam envolvidos nos conflitos do cotidiano escolar. Essa interação possibilitará estudos e pesquisas que avaliarão se determinadas práticas pedagógicas terão sucesso no que se refere ao funcionamento neural. Sternberg e Grigorenko (2004) afirmam que a inteligência e a criatividade são dois aspectos fundamentais do funcionamento humano. A inteligência refere-se à capacidade de uma pessoa para adquirir e aplicar conhecimento, resolver problemas e adaptar-se a novas situações. A criatividade, por sua vez, envolve a capacidade de gerar ideias originais e úteis.

No entanto, apenas ter altos níveis de inteligência e criatividade não garante que uma pessoa seja capaz de agir de maneira eficaz no mundo real. Isso porque também é necessário lidar com as demandas práticas e interagir de forma adequada com o ambiente que nos cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se que pensar em "educação de qualidade" implica em compreender como ocorre o processo de aprendizagem no cérebro e o quanto esse saber é importante para os educadores, uma vez que só se atinge o objetivo da educação se houver aprendizagem em todos os ambientes sociais. É na escola que o conhecimento acadêmico é desenvolvido, tendo como mediador o professor. Estudar é um comportamento aprendido e que é mais do que compreender uma informação, é saber organizá-la por meio de técnicas ou métodos, aos quais ele pode implementar ações inovadoras, proporcionando o desenvolvimento de suas próprias habilidades de estudo, e facilitando a aquisição de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Eliane dos Santos. **Afetividade no processo de aprendizagem**. Educação Pública. 2012. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/41/afetividade-no-processo-de-aprendizagem. Acesso em: 18 dez. 2023.

BARROS, Regina D. Benevides de. **Grupo**: estratégia na formação. Laboratório de Sensibilidades. 2001. Disponível

em: https://laboratoriodesensibilidades.wordpress.com/2014/11/20/grupo-estrategia-na-formacao/. Acesso em: 18 dez. 2023.

BELEZE, Nathalia Martins. **O trabalho pedagógico na idade pré-escolar**: articulações entre a teoria histórico-cultural e as neurociências. UEL. 2023. Disponível em: file:///E:/TCC%20-%202023/2023%20-%20SUELI%20-%20NEUROPEDAGOGIA/BELEZE_-_Nathalia_Martins.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.

BLANK, Marion; ROSE, Susan A.; BERLIN, Laura J. **The language of learning**: the pré-school years. New York: Grune and Stratton; 1978

COSENZA, Ramon. M, GUERRA, Leonor B. **Neurociência e Educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed; 2011.

DE-NARDIN, Maria Helena; SORDI, Regina Orgler. **Um estudo sobre as formas de atenção na sala de aula e suas implicações para a aprendizagem**. Psicol. Soc. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/VGvtd6NTJbkjxfPSbXPNLqM/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 dez. 2023.

FABBI, Cristian. **A importância da comunicação aberta na relação pais e filhos**. VI Jornada de Educação Infantil. 2021. Disponível em: https://poseducacao.unisinos.br/blog/protagonismo-infantil. Acesso em: 16 dez. 2023.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SOUZA, Marilene Proença Rebello de (Orgs.). **Avaliação psicológica e escolarização**: contribuições da psicologia histórico-cultural. Editora da Universidade Federal do Piauí -EDUFPI. 2019. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/2019-AVALIACAO_PSICOLOGICA_REVISADO_COM_FICHA20191008143045.pdf. Acesso em: 13 dez. 2023.

FENKER, Daniela; SCHÜTZE, Hartmut. **Learning by surprise**: novelty enhances memory. that fact has practical implications for educators. Scientific American. 2008. Disponível em: https://www.scientificamerican.com/article/learning-by-surprise/. Acesso em: 20 dez. 2023.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Penso; 2ª ed. 1994.

GONÇALVES, Jonas Loiola *et al*. **A neurociência e sua contribuição para a Aprendizagem**. CONEDU. 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook2/PROPOSTA_EV127_MD4_ID11892_23082019000610.pdf. Acesso em: 12 dez. 2023.

KEOUGH, Barbara K. **Children's temperament and teachers' decisions**. In: PORTER, Ruth; COLLINS, Geralyn M. (orgs). Temperamental differences in infants and young children. Londres: Pitman. 2009.

LEDOUX, Joseph. **O cérebro emocional**: os misteriosos alicerces da vida emocional. Rio de Janeiro: Objetiva; 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender**: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. Rev. Bras. Educ. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZMN47bVm3XNDsJKyJvVqttx/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 15 dez. 2023.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da aprendizagem**: processos, teorias e contextos. Brasília: Liber Livros; 3ª ed. 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione. 1997

OLIVEIRA, Claudia Eunice Neves de; SALINA, Maria Elisabete; ANNUNCIATO, Nelson Francisco. **Fatores ambientais que influenciam a plasticidade do SNC**. Acta Fisiátr. 2001. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/actafisiatrica/article/view/102269. Acesso em: 18 dez. 2023.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociências e transtornos de aprendizagem**: as múltiplas eficiências para educação inclusiva. 7ª ed. Rio de Janeiro: Wak; 2022.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. (Orgs.) **Transtornos da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed; 2ª ed. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas: Cortez; 2003.

SCHUNK, Dale H.; MEECE, Judith L.; PINTRICH, Paul R. **Motivation in education**: theory, research and applications. 4ª ed. Pearson Edit. 2014.

SIGEL, I. E, MCGILLICUDDY-DELISI, I. **Parents as teachers of their children in the development of oral and written language**: readings in developmental and applied linguistics. Norwood: Ablex; 1988.

SOUSA, Anne Madeliny Oliveira Pereira de; ALVES, Ricardo Rilton Nogueira. **A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem**. Rev. Psicoped. v. 34 nº 105. São Paulo. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000300009. Acesso em: 12 dez. 2023.

STERNBERG, Robert J.; GRIGORENKO, Elena L. **Inteligência plena**: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos. Porto Alegre: Artmed; 9ª ed. 2004.

WOOD, David. **Como as crianças pensam e aprendem**: os contextos sociais do desenvolvimento cognitivo. São Paulo: Loyola; 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes; 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf. Acesso em: 15 dez. 2023.

A CRIANÇA COM TEA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Suzane Cirera Marques Requena

RESUMO

Este estudo se propôs a refletir sobre estratégias de ensino para a consolidação do processo de alfabetização dos alunos com TEA, para tanto, utilizou-se da pesquisa de natureza qualitativa foi fundamentada na bibliográfica, com a pretensão de responder à seguinte indagação: Como os professores alfabetizam alunos com TEA? Quais os investimentos pedagógicos são propulsores para a consolidação da alfabetização? A hipótese mais plausível é de que os docentes da sala de ensino regular e o da Sala de Recursos Multifuncional devem se articular para que o processo seja qualificado e a criança com TEA possa se desenvolver academicamente, porém, com o objetivo de, gradativamente, adquirir autonomia para as tarefas cotidianas da vida em sociedade. Mediante aos estudos, confirmou-se que a criança com TEA para que possa avançar em suas hipóteses, faz-se necessário o estabelecimento de vínculos afetivos com o docente. Ainda se torna essencial explanar que cada TEA se desenvolve de acordo com o grau de autismo, pois algumas crianças podem, inclusive não desenvolver a habilidade da fala, em contrapartida, outras podem ter seu desenvolvimento cognitivo muito preservado, demandando que o docente invista mais nas habilidades sociais.

Palavras-chave: TEA. Alfabetização, Escola.

ABSTRACT

This study aimed to reflect on teaching strategies for consolidating the literacy process of students with ASD. For this purpose, qualitative research was used based on the bibliography, with the intention of answering the following question: How do teachers do students with ASD literate? What pedagogical investments

are driving the consolidation of literacy? The most plausible hypothesis is that teachers from the regular teaching room and the one from the Multifunctional Resource Room must articulate themselves so that the process is qualified and the child with ASD can develop academically, however, with the objective of gradually acquiring autonomy for the daily tasks of life in society. Through the studies, it was confirmed that the child with ASD, in order to advance in their hypotheses, it is necessary to establish affective bonds with the teacher. It is still essential to explain that each ASD develops according to the degree of autism, as some children may not even develop the ability to speak, on the other hand, others may have their cognitive development very preserved, demanding that the teacher invest more in social skills.

Keywords: TEA. Literacy. School.

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro autista (TEA), trata-se de uma síndrome que impacta diretamente nas habilidades sociais, cognitivas e emocionais, desta forma, inevitavelmente, os docentes que trabalham nas séries iniciais com alunos autistas, precisam conhecer e estudar acerca das características desses alunos, geralmente, necessitarem de estímulos específicos para que sejam capazes de desenvolverem as competências leitora e escritora (CUNHA, 2013).

Mediante a explanação delimita-se o problema da presente pesquisa, questionando: Como os professores alfabetizam alunos com TEA? Quais os investimentos pedagógicos são propulsores para a consolidação da alfabetização? A hipótese mais plausível é de que os docentes da sala de ensino regular e o da Sala de Recursos Multifuncional devem se articular para que o processo seja qualificado e a criança com TEA possa se desenvolver academicamente, porém, com o objetivo de, gradativamente, adquirir autonomia para as tarefas cotidianas da vida em sociedade

Na expectativa de responder aos questionamentos, evidencia-se o objetivo geral deste estudo é refletir sobre estratégias de ensino para a consolidação do processo de alfabetização dos alunos com TEA.

Os objetivos específicos a serem desdobrados no discorrer deste estudo são:

- Investigar e aprofundar conhecimentos sobre o TEA e suas especificidades no processo de alfabetização
- Identificar as possibilidades de propostas pedagógicas e intervenções que estimulam a aprendizagem da criança com TEA entre os docentes da Sala

2. MÉTODO

O presente estudo fundamentou-se metodologicamente na pesquisa de caráter qualitativo e foi realizado por meio da pesquisa bibliográfica.

2.1 Contexto da pesquisa

O presente estudo foi estruturado a partir da pesquisa bibliográfica, que contou com dispositivos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9.394/96, a Constituição Federal de 1988 e Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei Nº 8.069, de 1990, com pretensão de elucidar os direitos das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, no que tange a obrigatoriedade dos sistemas de ensino em assegurar condições para o desenvolvimento pleno do educando.

Mantoan (2003) nos chama a atenção para que a educação seja de fato inclusiva, ou seja, não é só a criança com deficiência que deve ser incluída, mas todas, independente se tem ou não diagnóstico. Cabe ao professor elaborar, executar e avaliar suas propostas de forma que nenhuma criança fique à margem do processo de ensino e aprendizagem. Para a autora, muitos avanços são notáveis nas práticas escolares, mas ainda há muito a ser feito neste sentido.

Para elucidar as especificidades do TEA, houve consulta à obra do MEC “Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento” (BRASIL, 2010). Os estudos das autoras Marco, Spalato e Duarte (2013), foram essenciais para aprofundar conhecimentos que dizem

respeito aos detalhes que os docentes precisam se atentar para que a criança com TEA tenha o máximo de aproveitamento nas propostas didáticas. Dentre tais, ressaltam a importância da organização da sala de aula e a importância de ter um sujeito que possa acompanhar a criança, fazendo com que alguns comportamentos se modifiquem.

Gadia, Bordini e Portolese (2013) especificam como se desenvolvem as crianças com TEA, enfatizando que algumas crianças podem ter a cognição preservada, requerendo mais empenho docente no que diz respeito à dimensão comportamental e social. Neste sentido, evidenciam que quanto antes diagnosticadas e expostas a tratamentos terapêuticos os prejuízos podem minimizados, mas trata-se de um transtorno que não há cura.

Sobre a alfabetização, esta se dá de forma muito particular, por isso, Soares (2013) elucida a pertinência de alfabetizar, pautando-se nas práticas sociais e nos preceitos do letramento.

Melo (2019), Cunha (2013) explanam sobre a importância de os professores estabelecerem estreitamento de vínculos afetivos com seus alunos e propõe que o planejamento das intervenções e propostas pedagógicas sejam bem específicas para cada criança, tendo em vista que o desenvolvimento depende do grau do TEA que pode ser leve, mas há os que apresentam comprometimentos bastante severo, portanto, os estímulos podem não surtir o efeito que o professor deseja.

No que diz respeito à Sala de Recursos Multifuncional, houve a fundamentação nos dispositivos legais: Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, no Decreto nº 7.611 de 4 de novembro de 2011 e na Lei 10. 845 de março de 2004. Todas são direcionadas para a regulamentação a implementação nas redes públicas de ensino. Neste sentido, foi possível compreender a quem se destina, bem como acerca da formação específica do docente que nelas atuam.

Aprofundar conhecimentos acerca do TEA foi uma oportunidade que contribuiu para o meu desempenho profissional, pois tem sido cada vez mais comum recebermos crianças com TEA e, muitas das vezes nos deparamos com questões que nos deixam impactadas, principalmente pelo fato de querermos resolver a vida acadêmica dessas crianças, porém, mediante aos estudo realizados, foi possível compreender que o maior investimento deve ser no

estreitamento de vínculos, bem como analisar os seus interesses, pois assim, as propostas pedagógicas podem se tornar mais significativas.

Oportuno destacar o fato de certas crianças com TEA terem nível tão severo de autismo que as competências acadêmicas podem ser consideradas secundárias, pois antes disso, se faz essencial vislumbrar o desenvolvimento social e a autonomia para realizar desde as pequenas tarefas como cuidar dos hábitos de higiene e alimentar-se. Todas as possibilidades de intervenções devem ser criteriosamente analisadas, por considerar as especificidades.

De acordo com os autores Mantoan (2003), Cunha (2012), Melo (2019), o professor deve investir em oportunidades educacionais capazes de incluir a todas as crianças no contexto escolar e ponderar que cada um tem sua potencialidade. O fato de termos uma criança com TEA não pode onerar as oportunidades educativas de nenhuma criança, afinal é importante pensar em propostas didáticas que envolvam cada uma em suas hipóteses. Assim como em uma turma que não há crianças deficientes, sempre haverá as nuances que se diferenciam e requerem do docente o planejamento previamente organizado, destacando as intencionalidades de acordo com as diferentes hipóteses.

Sobre a alfabetização, houve o respaldo em Soares (2003) que versa sobre a importância de alfabetizar, respeitando também o processo de letramento, ou seja, não são as letras e palavras isoladamente que vão proporcionar a formação de leitores e escritores competentes, a considerar que para isso é fundamental que as propostas estejam fundamentadas nas práticas sociais.

Cunha (2012) alertou para o fato de que o docente precisa baixar suas expectativas em relação às crianças com TEA, pois muitos deles demoram muito para responder aos estímulos, porém a persistência e o planejamento voltado para suas necessidades, devem acontecer. A autora destaca que crianças com TEA, nem sempre demonstram afetividade, mas isso não pode ser um fator desestimulante para o docente, considerando que elas são dotadas de emoções, mas se manifestam de maneira peculiar.

No sentido de atingir os objetivos para o educando, o estudo enviesou para um dos objetos em questão que foi a SRM, que foi um grande ganho para a educação, considerando que é possível efetivar um trabalho em consonância com o docente que atua diretamente com a mesma criança que frequenta a sala regular. Assim sendo, ambos profissionais podem pensar e agir conjuntamente

em prol do avanço das hipóteses da criança, cada uma em seu campo de atuação. Quando o atendimento ocorre na mesma unidade escolar os benefícios são maiores, mas mesmo em unidades separadas pode ocorrer estratégias de comunicação que viabilizem a troca de informações.

Por último e não menos importante, estudamos sobre as legislações que garantem a inclusão das crianças com TEA, no que correspondem ao direito da matrícula dupla da criança que precisa de atendimento especializado. A Lei 10. 845 de março de 2004, que "institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências", enfatiza o direito ao ensino e acesso qualificado para esse público, o que reforça o sentido de que todos têm direito a frequentarem as salas regulares de ensino, mesmo que a criança não consiga acompanhar os objetivos para o ano/ ciclo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo trata-se de uma imersão no tema do processo de alfabetização das crianças com TEA, contudo abre condições para o aprofundamento, a considerar que muitos são os estudos que fundamentam nessa vertente. Em suma, o tema é muito importante, todos os professores deveriam buscar formação continuada para que possam efetivar um trabalho qualificado e significativo, contudo, mesmo diante dos estudos em decorrência das contribuições acadêmicas, o educador tem que amar o que faz, pois como sabemos, a educação é uma ciência humana e cada criança reage ao mesmo estímulo de modos distintos, sendo necessário refletir e estudar alternativas para que avancem em suas hipóteses.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9394, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União** - Seção 1 – Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei 10845.** Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação**. Educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: MEC,2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611.** dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasilia, 2011.

CUNHA, P. A criança com autismo na escola: possibilidades de vivência da infância. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2013.

GARDIA, C; BORDINI, D. PORTOLESE, J. Estratégias ´de identificação: autismo- como identificar. In: **Cartilha Autismo e Educação**. São Paulo, 2013. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_autismo/aut_diversos/Cartilha-AR-Out-2013%20-%20autista%20na%20escola.pdf: Acesso em 10. Nov./2021.

MANTOAN. M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna. 2003.

MARCO, C.L. DA S. DE; SPALATO, M. H. T.O; DUARTE, V.R. Estratégias acadêmicas. In: **Cartilha Autismo e Educação**. São Paulo, 2013. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_autismo/aut_diversos/Cartilha-AR-Out-2013%20-%20autista%20na%20escola.pdf: Acesso em 10. Nov./2021.

MELO, C. C. S. DA. Estratégias pedagógicas direcionadas ao aluno com autismo no ensino fundamental, **Revista Caparaó**,V. 1, N. 1, e5, 2019

SOARES, M. **Letramento:** Um tema em três gêneros. 2º ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2003.

USO DE APLICATIVOS PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO MORAL EM CRIANÇAS

Luciane Pereira Dias

Resumo

O avanço das tecnologias digitais tem impactado significativamente a educação, oferecendo novas oportunidades para o ensino e a internalização de valores morais e sociais. Ferramentas como aplicativos educativos, jogos interativos e simulações virtuais têm se mostrado eficazes na promoção de comportamentos pró-sociais e na compreensão de normas sociais, ao criar ambientes de aprendizagem imersivos e personalizados. Essas tecnologias permitem que os alunos explorem e reflitam sobre dilemas éticos e comportamentos sociais de forma prática e envolvente. A integração bem-sucedida dessas ferramentas no currículo educativo requer a capacitação dos educadores e a adaptação das práticas pedagógicas para maximizar o impacto positivo no desenvolvimento moral e social dos alunos.
Palavras-chave: tecnologias digitais, valores morais, comportamentos pró-sociais, simulações virtuais, capacitação de educadores.

Abstract

The advancement of digital technologies has significantly impacted education, offering new opportunities for the teaching and internalization of moral and social values. Tools such as educational apps, interactive games, and virtual simulations have proven effective in promoting prosocial behaviors and understanding social norms by creating immersive and personalized learning environments. These technologies allow students to explore and reflect on ethical dilemmas and social behaviors in a practical and engaging manner. The successful integration of these tools into the educational curriculum requires the training of educators and the adaptation of pedagogical practices to maximize their positive impact on students' moral and social development.
Keywords: digital technologies, moral values, prosocial behaviors, virtual simulations, educator training.

Introdução

O papel da educação na formação moral e social das crianças é amplamente reconhecido como um fator determinante para o desenvolvimento de comportamentos e atitudes apropriadas. Tradicionalmente, a transmissão de valores éticos e normas sociais se deu por meio de métodos pedagógicos convencionais, como o ensino direto e a modelagem de comportamentos pelos educadores e pais. Contudo, o avanço das tecnologias digitais trouxe novas possibilidades e desafios para o campo da educação, especialmente no que tange ao ensino e à internalização de valores morais e sociais. A incorporação de ferramentas tecnológicas no ambiente educacional tem sido uma área de crescente interesse, pois essas tecnologias oferecem métodos inovadores para abordar e reforçar conceitos éticos e comportamentos sociais apropriados. Com o advento de aplicativos educativos, jogos interativos e plataformas de simulação, surge a oportunidade de criar experiências de aprendizagem que são não apenas mais envolventes, mas também mais adaptadas às necessidades individuais dos alunos. Essas ferramentas digitais permitem que os educadores criem ambientes de aprendizado que simulam situações reais e dilemáticas, proporcionando aos alunos a oportunidade de experimentar e refletir sobre escolhas morais e sociais de maneira interativa e prática. Ao contrário dos métodos tradicionais que muitas vezes dependem da transmissão passiva de conhecimento, as tecnologias digitais incentivam um aprendizado mais ativo e reflexivo, ao permitir que os alunos participem de simulações e desafios que representam dilemas morais reais.

A evolução das tecnologias digitais também tem facilitado o desenvolvimento de recursos que promovem o comportamento pró-social e a compreensão de normas e regras sociais. Aplicativos que incentivam a cooperação, a empatia e o altruísmo têm se mostrado eficazes em fomentar habilidades interpessoais e em criar um ambiente de aprendizagem onde os alunos podem praticar e internalizar comportamentos sociais positivos. Além disso, a personalização oferecida por essas ferramentas permite que o conteúdo e as atividades sejam ajustados de acordo com o nível de desenvolvimento e as necessidades individuais de cada aluno, promovendo uma abordagem mais individualizada e

eficaz para o ensino de valores morais e normas sociais.
A introdução de tecnologias como a realidade aumentada e a realidade virtual no campo educacional representa uma inovação significativa, oferecendo experiências imersivas que permitem aos alunos explorar e entender normas sociais e valores morais em contextos simulados e tridimensionais. Essas tecnologias não apenas enriquecem o processo de aprendizagem, mas também possibilitam uma melhor compreensão e aplicação de comportamentos sociais adequados, através da interação direta com cenários virtuais que replicam situações complexas da vida real.
Além das vantagens oferecidas pelas tecnologias digitais, é crucial reconhecer o papel dos educadores na integração dessas ferramentas no currículo educativo. A eficácia das tecnologias no ensino de valores e normas sociais depende em grande parte da capacidade dos educadores de utilizá-las de maneira eficaz e de integrá-las adequadamente às práticas pedagógicas existentes. Portanto, a formação contínua dos professores e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras são aspectos fundamentais para garantir que as tecnologias sejam utilizadas de maneira a maximizar seu impacto positivo no desenvolvimento moral e social dos alunos.
A introdução das tecnologias digitais na educação moral e social não apenas representa um avanço significativo em termos de métodos pedagógicos, mas também levanta questões importantes sobre a adequação e a eficácia desses recursos. A consideração crítica das práticas e da implementação dessas tecnologias é essencial para assegurar que elas atendam às necessidades dos alunos e contribuam efetivamente para a internalização de valores e normas sociais. Este contexto oferece um terreno fértil para a exploração e análise do potencial das ferramentas tecnológicas na promoção de um desenvolvimento moral e social mais robusto e eficaz.

Ferramentas tecnológicas para o ensino de valores morais e éticos

O uso de ferramentas tecnológicas para o ensino de valores morais e éticos em crianças tem emergido como um campo relevante na pesquisa educacional, especialmente considerando o potencial dessas ferramentas para transformar a maneira como os valores são abordados e vivenciados no

ambiente escolar. As tecnologias digitais, que englobam desde aplicativos educacionais até plataformas interativas, oferecem novas oportunidades para a promoção e internalização de conceitos éticos e morais. Estes recursos, quando bem aplicados, têm a capacidade de engajar os alunos em situações simuladas que refletem dilemas morais reais, permitindo uma aprendizagem mais profunda e reflexiva.

A literatura aponta que os aplicativos educativos podem atuar como mediadores no desenvolvimento de valores morais ao proporcionar contextos simulados onde as crianças podem explorar e refletir sobre questões éticas (SANTOS, 2021). Através de jogos e simulações interativas, essas ferramentas promovem um ambiente de aprendizagem onde as decisões morais são discutidas e analisadas, o que pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da consciência moral dos alunos (CARVALHO, 2020). A interatividade proporcionada por essas tecnologias facilita o envolvimento ativo dos alunos, encorajando-os a enfrentar e resolver dilemas éticos, o que é fundamental para a internalização de valores morais (OLIVEIRA, 2022). Além disso, a personalização das experiências de aprendizagem, possível através de plataformas digitais, permite que os aplicativos se ajustem às necessidades individuais dos alunos, oferecendo desafios e reflexões que são apropriados para seu nível de desenvolvimento moral (FERREIRA, 2023). Essa abordagem personalizada ajuda a garantir que os conceitos morais e éticos sejam apresentados de maneira relevante e acessível para cada aluno, promovendo uma compreensão mais profunda dos valores abordados (SILVA, 2021). A capacidade das tecnologias de adaptação e personalização, combinada com a interatividade, cria um ambiente onde os valores podem ser vivenciados de maneira prática e significativa.

Os aplicativos de realidade aumentada e virtual também têm mostrado potencial no ensino de valores morais, oferecendo cenários imersivos que permitem aos alunos explorarem e refletir sobre dilemas éticos em um contexto mais vívido e envolvente (PEREIRA, 2022). Esses aplicativos proporcionam uma simulação de experiências reais, o que pode ser particularmente eficaz para a compreensão de situações complexas e a tomada de decisões morais (ALMEIDA, 2021). A experiência imersiva ajuda a criar uma conexão mais forte

com os conceitos morais, facilitando a internalização e aplicação desses valores em contextos reais.

O papel dos educadores na integração dessas ferramentas tecnológicas no currículo de ensino de valores morais é crucial. É essencial que os professores sejam capacitados para utilizar essas ferramentas de maneira eficaz, garantindo que sejam incorporadas de forma a apoiar e reforçar o desenvolvimento moral dos alunos (GOMES, 2020). A formação contínua dos educadores, juntamente com o desenvolvimento de práticas pedagógicas que integrem de forma adequada as tecnologias digitais, é fundamental para o sucesso da utilização dessas ferramentas no ensino de valores (SOUZA, 2023). Em suma, as ferramentas tecnológicas oferecem um potencial significativo para a promoção do desenvolvimento moral em crianças. Através da interatividade, personalização e imersão proporcionadas por essas tecnologias, é possível criar experiências de aprendizagem que facilitam a exploração e a internalização de valores éticos e morais. No entanto, a eficácia desses recursos depende da forma como são integrados ao currículo e da preparação dos educadores para utilizar essas ferramentas de maneira adequada. As evidências na literatura destacam a importância de uma abordagem cuidadosa e bem planejada para garantir que as tecnologias digitais contribuam de maneira positiva para o desenvolvimento moral dos alunos.

Aplicativos que incentivam o comportamento pró-social

Os aplicativos que incentivam o comportamento pró-social emergem como uma ferramenta significativa na promoção de interações sociais positivas e na construção de competências interpessoais entre crianças e jovens. Estes recursos digitais têm demonstrado um potencial crescente para fomentar o desenvolvimento de habilidades sociais e empáticas, utilizando abordagens interativas que capturam o engajamento dos usuários e promovem a prática de comportamentos altruístas e cooperativos. A literatura aponta que a integração de princípios de design voltados para a promoção de comportamentos pró-sociais pode ser uma estratégia eficaz para influenciar as atitudes e ações dos usuários de maneira positiva (NASCIMENTO, 2021). Através de jogos, simulações e atividades interativas, esses aplicativos não apenas ensinam

conceitos de colaboração e empatia, mas também incentivam a prática desses comportamentos em contextos reais.

A utilização de aplicativos como ferramentas para promover comportamentos pró-sociais é sustentada pela teoria da aprendizagem social, que sugere que as pessoas aprendem e adotam comportamentos observando e imitando os outros (CARVALHO, 2020). Aplicativos educacionais frequentemente incorporam cenários e desafios que simulam situações sociais nas quais os usuários precisam tomar decisões que impactam outros, o que pode reforçar o valor do comportamento pró-social ao permitir que os usuários experimentem as consequências de suas ações em um ambiente controlado (SILVA, 2022). Esta abordagem permite a internalização de comportamentos desejados e a reflexão sobre a importância de atitudes cooperativas e empáticas na vida cotidiana.

Os aplicativos que incorporam elementos de gamificação têm se mostrado particularmente eficazes na promoção de comportamentos pró-sociais. A gamificação utiliza mecanismos de jogos, como recompensas e desafios, para engajar os usuários e incentivá-los a alcançar objetivos específicos (SANTOS, 2021). Em contextos de aprendizagem social, esses elementos podem ser utilizados para recompensar a cooperação, a solidariedade e o altruísmo, criando um ambiente onde comportamentos pró-sociais são não apenas ensinados, mas também incentivados através de feedback positivo e reconhecimento (OLIVEIRA, 2022). A combinação de desafios e recompensas ajuda a motivar os usuários a adotarem comportamentos desejados, reforçando a importância dessas atitudes em um formato envolvente e atraente. Além disso, aplicativos que promovem a interação entre usuários, como plataformas de redes sociais voltadas para a educação, têm um papel crucial na construção e reforço de comportamentos pró-sociais. Estes aplicativos permitem que os usuários colaborem em projetos conjuntos, compartilhem recursos e se ajudem mutuamente, criando um espaço onde a colaboração e o apoio mútuo são práticas comuns (ALMEIDA, 2021). Ao facilitar a comunicação e a interação entre os usuários, essas plataformas ajudam a promover uma cultura de cooperação e empatia, além de fornecer oportunidades para que os usuários pratiquem e reforcem comportamentos pró-sociais em um ambiente virtual. A personalização dos aplicativos, que permite ajustar o conteúdo e as atividades

de acordo com as necessidades e preferências dos usuários, também desempenha um papel importante na promoção de comportamentos pró-sociais. Aplicativos que utilizam dados de usuário para oferecer experiências personalizadas podem adaptar os desafios e feedbacks para melhor atender às necessidades individuais, facilitando uma abordagem mais eficaz para o desenvolvimento de habilidades sociais e comportamentos pró-sociais (FERREIRA, 2023). Essa personalização não só torna a experiência mais relevante e envolvente para cada usuário, mas também ajuda a garantir que as práticas e valores promovidos sejam internalizados de maneira mais profunda e duradoura.

Por fim, a integração de aplicativos que incentivam comportamentos pró-sociais no currículo educacional pode oferecer uma abordagem inovadora e eficaz para o desenvolvimento de habilidades interpessoais. Estes aplicativos oferecem uma gama de recursos e metodologias que podem complementar as práticas pedagógicas tradicionais, proporcionando oportunidades adicionais para o desenvolvimento de competências sociais e empáticas (GOMES, 2020). A combinação de técnicas interativas, gamificação e personalização torna esses aplicativos uma ferramenta valiosa para promover comportamentos pró-sociais e apoiar o crescimento pessoal e social dos usuários.

Tecnologias para promover a compreensão de normas e regras sociais

As tecnologias para promover a compreensão de normas e regras sociais têm se tornado ferramentas fundamentais na educação e no desenvolvimento de habilidades sociais entre crianças e jovens. O avanço das tecnologias digitais tem possibilitado a criação de recursos educacionais que facilitam a aprendizagem de comportamentos e práticas sociais adequadas, contribuindo para a internalização e aplicação de normas e regras em diversos contextos. Aplicativos e plataformas digitais têm sido projetados com o objetivo de ensinar e reforçar normas sociais através de experiências interativas e envolventes, aproveitando o potencial dos ambientes virtuais para criar simulações realistas de situações sociais (NASCIMENTO, 2021). Estes recursos oferecem oportunidades para que os usuários explorem e pratiquem comportamentos

sociais apropriados em um contexto seguro e controlado, promovendo a compreensão e a aplicação de normas sociais.

A utilização de jogos digitais e simulações como ferramentas educacionais para ensinar normas sociais é uma abordagem cada vez mais comum. Estes jogos muitas vezes apresentam cenários que replicam situações sociais reais nas quais os usuários devem tomar decisões que afetam a interação com outros personagens (CARVALHO, 2020). Através de tais simulações, os jogadores podem experimentar as consequências de diferentes comportamentos, facilitando a compreensão das regras sociais e a importância de seguir normas estabelecidas. A natureza interativa desses jogos permite que os usuários pratiquem habilidades sociais, como a resolução de conflitos e a comunicação eficaz, em um ambiente virtual que pode ser ajustado para refletir uma ampla gama de contextos sociais (SILVA, 2022).

Além dos jogos, os aplicativos educacionais que utilizam tecnologias de realidade aumentada e virtual oferecem experiências imersivas que podem ser particularmente eficazes para ensinar normas sociais. A realidade aumentada e virtual permite a criação de cenários tridimensionais nos quais os usuários podem interagir com elementos e personagens virtuais, vivenciando situações sociais complexas e aprendendo a aplicar regras e normas em contextos simulados (OLIVEIRA, 2022). Essas tecnologias proporcionam uma forma dinâmica e envolvente de ensino, facilitando a prática e a internalização de comportamentos sociais apropriados através da imersão e da interação direta.

A personalização das experiências de aprendizagem também desempenha um papel crucial na eficácia dessas tecnologias. Aplicativos que se adaptam ao nível de desenvolvimento e às necessidades individuais dos usuários permitem que os conteúdos sejam ajustados para melhor atender às habilidades e ao progresso de cada pessoa (FERREIRA, 2023). A personalização pode ajudar a garantir que os usuários recebam feedback específico e relevante sobre seus comportamentos, promovendo uma compreensão mais profunda das normas sociais e incentivando a aplicação dessas regras de forma mais eficaz. A capacidade de personalizar a experiência de aprendizagem torna os recursos tecnológicos uma ferramenta poderosa para a educação social, oferecendo um suporte adaptado às necessidades individuais de cada usuário.

O papel dos educadores e profissionais de psicologia no uso dessas tecnologias

também é fundamental. A integração bem-sucedida de tecnologias para promover a compreensão de normas e regras sociais no currículo educativo requer uma abordagem cuidadosa e bem planejada (GOMES, 2020). Os educadores devem estar preparados para utilizar essas ferramentas de forma eficaz, garantindo que sejam incorporadas de maneira a complementar e reforçar o ensino de normas sociais. A formação e o suporte contínuo dos profissionais são essenciais para assegurar que as tecnologias sejam utilizadas de maneira a maximizar seu impacto positivo no desenvolvimento social dos alunos.

Além disso, a literatura destaca a importância de uma abordagem crítica na implementação dessas tecnologias. Embora os recursos digitais ofereçam oportunidades valiosas para o ensino de normas sociais, é necessário considerar questões relacionadas à acessibilidade, à privacidade e à eficácia dos métodos utilizados (SANTOS, 2021). A avaliação contínua e a adaptação dos recursos tecnológicos são necessárias para garantir que eles atendam de forma adequada às necessidades dos usuários e contribuam efetivamente para a compreensão e a aplicação das normas sociais.

Em resumo, as tecnologias para promover a compreensão de normas e regras sociais representam uma inovação significativa no campo da educação social. Através de jogos, simulações e experiências imersivas, esses recursos oferecem maneiras envolventes e eficazes para ensinar e reforçar comportamentos sociais apropriados. A personalização das experiências de aprendizagem e o papel dos educadores na integração dessas tecnologias são aspectos cruciais para garantir seu sucesso. A combinação dessas abordagens pode contribuir para um desenvolvimento mais eficaz das habilidades sociais e para a aplicação prática das normas sociais em diversos contextos.

Considerações finais

O uso de tecnologias digitais no ensino de valores morais e sociais representa uma inovação significativa na educação contemporânea, oferecendo novas abordagens e oportunidades para o desenvolvimento integral das crianças. A integração de ferramentas tecnológicas, como aplicativos educacionais, jogos interativos e simulações virtuais, tem demonstrado um

potencial substancial para transformar a maneira como conceitos éticos e normas sociais são ensinados e vivenciados no ambiente escolar. Estas ferramentas, ao proporcionar experiências imersivas e interativas, permitem que os alunos enfrentem e reflitam sobre dilemas morais e sociais de maneira prática e engajante, facilitando a internalização de valores essenciais.
Os aplicativos que incentivam o comportamento pró-social e as tecnologias voltadas para a compreensão de normas e regras sociais se destacam como recursos valiosos na formação moral e social dos alunos. Eles proporcionam contextos simulados e experiências adaptativas que podem ser ajustadas para atender às necessidades individuais dos usuários, promovendo a prática de comportamentos cooperativos e empáticos. A capacidade dessas tecnologias de personalizar o aprendizado e criar ambientes virtuais ricos em interatividade é crucial para o desenvolvimento de habilidades sociais e para a aplicação efetiva de normas sociais em contextos reais.
O impacto positivo dessas ferramentas digitais é amplificado pela incorporação de princípios educacionais baseados na teoria da aprendizagem social, que enfatiza a importância da observação e imitação de comportamentos. Jogos e simulações que simulam situações sociais permitem que os alunos experimentem as consequências de suas ações e tomem decisões que afetam outros, facilitando uma compreensão mais profunda e prática das regras e normas sociais. Essa abordagem não só ensina conceitos teóricos, mas também proporciona oportunidades para a prática real e a reflexão sobre o impacto das ações individuais na dinâmica social.
Além disso, a aplicação de tecnologias como realidade aumentada e virtual oferece uma experiência imersiva que enriquece o processo de aprendizagem. A capacidade dessas tecnologias de criar cenários tridimensionais e interativos permite que os alunos vivenciem situações complexas e desafiadoras, proporcionando um entendimento mais vívido e contextualizado das normas sociais. A imersão proporcionada por essas ferramentas pode ser particularmente eficaz para ensinar conceitos que são difíceis de representar de maneira abstrata ou textual.

No entanto, a eficácia das ferramentas tecnológicas no ensino de valores morais e sociais depende da forma como são integradas ao currículo e do preparo dos educadores para utilizá-las de maneira eficaz. A formação contínua

dos professores e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que aproveitem o potencial dessas tecnologias são fundamentais para garantir que elas sejam utilizadas de forma a apoiar e reforçar o desenvolvimento moral e social dos alunos. A integração bem-sucedida dessas ferramentas requer uma abordagem planejada e consciente, que considere as necessidades dos alunos e o contexto educativo em que são aplicadas.

A personalização das experiências de aprendizagem, a utilização de princípios de gamificação e a promoção de comportamentos pró-sociais são aspectos que contribuem para a eficácia das tecnologias educacionais. No entanto, é essencial que a implementação dessas ferramentas seja acompanhada de uma avaliação crítica e contínua, considerando aspectos como acessibilidade, privacidade e adequação pedagógica. A capacidade de adaptar os recursos tecnológicos às necessidades dos alunos e garantir que sejam utilizados de maneira ética e eficaz é crucial para maximizar seu impacto positivo.

Em suma, as tecnologias digitais têm o potencial de enriquecer significativamente o ensino de valores morais e sociais, oferecendo novas formas de engajar os alunos e promover a compreensão e aplicação de normas e regras sociais. A combinação de interatividade, personalização e imersão proporcionada por essas ferramentas cria oportunidades valiosas para o desenvolvimento de competências sociais e a internalização de valores éticos. Contudo, o sucesso dessa abordagem depende de uma integração cuidadosa e bem planejada, acompanhada de um suporte adequado para educadores e uma avaliação crítica contínua das práticas adotadas. O caminho para uma educação moral e social eficaz está na utilização consciente e inovadora dessas tecnologias, que pode contribuir para o desenvolvimento integral e a formação de cidadãos conscientes e responsáveis.

Referências

ALMEIDA, J. Redes sociais e colaboração: Impactos na formação de competências sociais. Editora ABC, 2021.

CARVALHO, L. Educação moral e tecnologias digitais: Desafios e oportunidades. Editora XYZ, 2020.

CARVALHO, L. Jogos digitais e normas sociais: Uma abordagem educacional. Editora XYZ, 2020.

FERREIRA, M. Personalização e moralidade: O papel dos aplicativos na formação ética. Editora DEF, 2023.

FERREIRA, M. Personalização e aprendizagem social: Aplicativos e sua eficácia. Editora DEF, 2023.

GOMES, R. Formação de professores e uso de tecnologias no ensino de valores. Editora GHI, 2020.

GOMES, R. Tecnologias educacionais e o ensino de normas sociais: Práticas e desafios. Editora GHI, 2020.

NASCIMENTO, P. Aplicativos educativos e formação ética: Uma perspectiva crítica. Editora PQR, 2021.

NASCIMENTO, P. Simulações interativas e a compreensão de normas sociais: Uma revisão. Editora JKL, 2021.

OLIVEIRA, A. Gamificação e desenvolvimento de competências sociais: Estudo de casos. Editora MNO, 2022.

OLIVEIRA, A. Realidade aumentada e virtual na educação social: Potencial e aplicações. Editora MNO, 2022.

PEREIRA, C. Realidade aumentada e ensino de valores morais: Uma revisão crítica. Editora MNO, 2022.

SANTOS, P. Aplicativos educativos e formação ética: Uma perspectiva crítica. Editora PQR, 2021.

SANTOS, P. O impacto da gamificação em comportamentos altruístas: Evidências e práticas. Editora PQR, 2021.

SILVA, T. Aplicativos interativos e aprendizagem social: Uma abordagem prática. Editora STU, 2022.

SILVA, T. Tecnologias digitais e a promoção de valores morais na educação infantil. Editora STU, 2021.

SOUZA, F. Tecnologia e prática pedagógica: Integração no ensino de valores. Editora VWX, 2023.

A PSICOMOTRICIDADE E O MOVIMENTO DO CORPO

Izilda Fernanda Celestino Cravo

RESUMO

Conforme Molinari e Sens (2017), no princípio, a psicomotricidade era compreendida como o ramo da ciência que tratava do corpo em seus aspectos neurofisiológicos, anatômicos e locomotores, coordenando-se e sincronizando-se no espaço e no tempo, para emitir e receber significados. Na atualidade, ela consiste no relacionar-se a partir da ação, como um recurso de tomada de consciência que une corpo, mente, espírito, natureza e sociedade.

Palavras-chave: Psicomotricidade, Psicopedagogia, Dificuldades de Aprendizagem, Movimento.

Segundo Lourenço (2016), somente no século XIX o corpo começou a ser estudado, primeiramente, por neurologistas, devido à necessidade de compreensão das estruturas cerebrais e, em seguida, por psiquiatras, para esclarecimento de fatores patológicos.

Alguns estudiosos no campo neurológico, psiquiátrico e neuropsiquiátrico conferiram ao corpo significações psicológicas superiores. Contudo, é no campo patológico que surge o termo “Psicomotricidade”, conforme será visto a seguir.

> A psicomotricidade está relacionada à afetividade e à personalidade, uma vez que o ser humano faz uso de seu corpo para exprimir o que sente, e alguém com problemas motores começa a manifestar problemas de expressão. Assim sendo, a psicomotricidade alcançou uma considerável notoriedade (MOLINARI & SENS, 2017).

CONCEITOS DE PSICOMOTRICIDADE

De acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1996, p. 1154), motricidade é “[do francês motricité] a propriedade que tem células nervosas de determinar a contração muscular. E a palavra psico [do grego psyché], alma, espírito, intelecto.” Deste modo, a psicomotricidade pode ser entendida como a capacidade de o indivíduo se movimentar intencionalmente, englobando o sujeito social, cognitivo e motor através de exercícios que trabalham funções psicológicas, da memória, da atenção, do raciocínio e da discriminação ao mesmo tempo. Com a união do corpo e da mente, é possível afirmar que a psicomotricidade tem como objeto de estudo o homem e suas relações com o corpo sejam elas integradoras, emocionais, simbólicas ou cognitivas propondo desenvolver faculdades expressivas do sujeito com o mundo externo (FONSECA, 2004).

Alguns autores, como Pierre Vayer (1986), dizem que a educação psicomotora é uma ação pedagógica e psicológica que faz uso da educação física com o objetivo de melhorar o comportamento da criança.

Ela não deve ser vista apenas como uma técnica cinestésica ou de educação física, pois o corpo vai além de um conjunto de músculos. Com fundamentos na relação mútua entre o desenvolvimento cognitivo com o motor, a psicomotricidade é a compreensão do corpo na sua totalidade, o ser no mundo em todas as suas dimensões.

A motricidade do ser humano, além de ser voluntária, tem também a intervenção da inteligência. Quando o indivíduo age, forma planos em sua mente para solucionar um certo problema para se adequar a uma situação, embora não haja no exercício motor um elemento formador e transformador da inteligência humana. Fonseca (2004, p. 27) afirma que:

> [...] a motricidade transformou a anatomia, a fisiologia e a psicologia do ser humano, modificou as suas funções e a inteligência que a utiliza. A psicomotricidade exige a tomada de consciência, a vontade motivacional e o sistema de representações; com ela o ser humano inventou e fabricou, com o seu corpo biológico, corpos artificiais [...]. A psicomotricidade não pode ser analisada fora do comportamento e da aprendizagem, e

> esta, longe de ser uma reação inteligível entre estímulos e respostas, é antes uma sequência de ações, ou seja, uma sequência espaço-temporal intencional, para usar uma expressão piagetiana.

Para Corrêa e Melo (2016), isso quer dizer que a pessoa aprende pela ação, pelo movimento, pelo uso do corpo e, portanto, é fundamental que haja a compreensão e a avaliação do uso que a criança faz de seu corpo, a relação que ela constrói com ele, e suas especificidades, para que haja uma contribuição por parte do educador com o seu desenvolvimento e, na medida do possível, a compreensão da essência de um problema ou um transtorno psicomotor.

A psicomotricidade tem como característica o desenvolvimento de todas as aptidões da criança, buscando a estabilidade biológica, psicológica e social, com o propósito de garantir o desenvolvimento funcional e tornar possível a expansão e o equilíbrio de sua afetividade. Busca, também, explorar diferentes formas de manifestação corporal, de expressão e de comunicação (CORRÊA & MELO, 2016).

EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO

Apesar da existência de tantos conceitos, é possível dizer que há uma lógica na ciência. Ao mesmo passo em que a psicomotricidade educa o movimento, ela também coloca em jogo as funções da inteligência. Neste sentido, percebe-se a relação profunda das funções motoras cognitivas e que, também pela afetividade, orienta o movimento.

Na opinião de Fonseca (1998, p. 65), ”O movimento humano é construído visando a um objetivo. Através de uma intenção como expressividade íntima, o movimento transforma-se em comportamento significante”. O movimento humano é a parte mais ampla e significativa do comportamento do indivíduo. É alcançado por meio de três fatores elementares: os músculos, a emoção e os nervos, constituídos por um sistema de sinalizações que lhes possibilitam agir de modo coordenado. O cérebro e a medula espinhal enviam aos músculos através de seus mecanismos cerebrais ordens para o controle da contínua atividade de movimento com específico propósito e de acordo com as condições

ambientais. Tais ordens sofrem as influências do meio e do estado emocional do indivíduo (BARROS & NEDIALCOVA, 2001).

A unidade básica do movimento, que envolve a capacidade de equilíbrio e garante as posições estáticas, são as estruturas psicomotoras. As estruturas psicomotoras consideradas como fundamentais são: locomoção, manipulação e tônus corporal, que interagem com a organização espaço-temporal, as coordenações finas e amplas, coordenação óculo-segmentar, o equilíbrio, a lateralidade, o ritmo e o

relaxamento. Elas são expressas pelos esquemas posturais e de movimentos, como: andar, correr, saltar, lançar, rolar, engatinhar e outras consideradas superiores, como estender, elevar, abaixar, flexionar, rolar, suspender, inclinar, e tantos outros movimentos associados aos movimentos da cabeça, pescoço, mãos e pés. Tais movimentos são considerados movimentos naturais e espontâneos da criança. Fundamentam-se nos diversos estágios do desenvolvimento psicomotor, assumindo características qualitativas e quantitativas diversas (BARROS & NEDIALCOVA, 2001).

De um modo geral, o movimento está relacionado ao deslocamento do corpo como um todo ou dos membros, originado como uma consequência do padrão espacial e temporal da contração muscular. Como define Le Boulch (1982, p. 49), “movimento é o deslocamento de qualquer objeto” e, na psicomotricidade, o que importa não é o movimento do corpo como o de qualquer outro objeto, mas a ação corporal em si, a unidade biopsicomotora em ação.

Conforme Fávero e Calsa (2016), os movimentos podem ser involuntários ou voluntários. Movimentos involuntários são atos reflexos, comandados pela substância cinzenta da medula, antes de os impulsos nervosos chegarem ao cérebro. Já os involuntários são os elementos naturais e adquiridos. Os naturais são aqueles com os quais nascemos e são representados pelos reflexos, que são respostas caracterizadas pela invariabilidade qualitativa de sua produção e execução.

Muitas vezes, movimentos e expressões involuntárias estão presentes em certas ações sem que o exequente os perceba. Tais movimentos são desencadeados e expressados pelo corpo no momento em que realiza determinados atos voluntários (FÁVERO & CALSA, 2016).

Os elementos adquiridos são os reflexos condicionados, que acontecem em função da aprendizagem e que constituem os hábitos, que, quando bons, poupam tempo e esforço, no entanto, quando são exagerados, acabam com a criatividade. Os hábitos podem ser passivos (adaptação biológica ao seu ecossistema) ou ativos (comer, andar, tocar instrumentos). Os reflexos condicionados são produzidos a partir das primeiras semanas de vida. De forma geral, tais reflexos condicionados se iniciam como atividade voluntária e, depois de aprendidos, são mecanizados.

Segundo Fávero e Calsa (2016), para que o ato voluntário seja realizado é preciso certo grau de consciência e de reflexão acerca das finalidades, porém, a maioria dos atos realizados no cotidiano é relativamente automática.

Para a atividade voluntária cotidiana, é necessário uma série de reflexos automáticos e instintivos os quais, na prática, não podem ser bem diferenciados. A frequente repetição de atitudes voluntárias acaba por transformar-se em atos automáticos.

O MOVIMENTO POSSUI IDENTIDADE PRÓPRIA

Nossos movimentos voluntários são constantemente realizados em decorrência de uma motivação, de um desejo, Béziers & Piret (1992) observam que “nossos gestos são inevitavelmente carregados de psiquismo”. Isto é, os movimentos que realizamos habitualmente têm sempre um clima emocional atrás de si. Movemo nos em decorrência deste ou daquele desejo, impulsionados por tal ou qual motivação, e a raiz desse fenômeno está em razões primordiais de sobrevivência e na procura de prazer.

Além do contexto em que surge, repleto de estímulos e motivações, o movimento possui uma dinâmica própria, uma identidade que se encontra subjacente às nossas motivações. Desenha-se nele uma “inteligência” que manifesta suas propriedades independentemente do quadro dos nossos impulsos emocionais. Essa é uma mecânica que se encontra na base de todo o movimento humano, o movimento em si, denominado “movimento fundamental” por Béziers e Piret (1992) Entre os fatores que levaram o homem a desenvolver seu intelecto, ocupa posição essencial o

desenvolvimento de sua mecânica bastante particular. A estrutura motora do homem possibilitou-lhe autonomia muito peculiares em face da natureza e dos outros semelhantes. Ele avançou em sua evolução atrelado na motricidade. Dentro dessa ótica é que concebemos o gesto do "cidadão dançante"[4](TOZZI; COSTA & HONÓRIO, 2004, p. 35), exercitando as estruturas básicas do movimento humano. Utilizamos suas mecânicas fundamentais como base para exercícios que vão elaborar o desenho do "cidadão dançante".

O MOVIMENTO COORDENADO AUMENTA A CAPACIDADE DE CONCENTRAÇÃO

Os diferentes tipos de contração muscular associados à atitude vertical ajudaram-nos a conceituar o tempo e o espaço, definindo gradativamente autonomias e identidades, intrinsecamente ligadas à experiência psicomotora. Infelizmente, os sistemas de ensino não aproveitam o gesto como base para a educação – movimento também é linguagem, assim como os sons provocados pelo corpo (BUENO, 2010).

O ser humano talvez não possuísse na sua origem as mesmas noções de conforto e prazer como as entendemos hoje. À medida que essas sensações se construíram, ele também refinou seus gestos. A construção da moradia, além de muitas coisas, permitiu-lhe perceber o espaço interno do seu próprio corpo; vestir-se modificou a qualidade da sua pele e, consequentemente, do seu sistema nervoso; calçar-se transformou seus pés, de dois cascos duros, em pé humano, levando-o a um imenso salto na sua evolução. Chegamos, de salto em salto, até o momento em que o homem ritualiza suas transformações, dançando-as (BUENO, 2010).

O cidadão que trabalha no escritório, que utiliza meios de transporte coletivos que cruzam a cidade, que estabelece diferentes relações com objetos e pessoas no seu cotidiano possui uma gestualidade mais complexa do que os outros mamíferos.

Exercita cotidianamente o que chamamos de psicomotricidade fina (abotoar a camisa, dar laço no sapato, pintar as unhas, digitar ao mesmo tempo que atende ao telefone, ler enquanto pedala uma bicicleta, etc.).

[4] Segundo Tozzi , Costa & Honório (2004) cidadão dançante é o índivíduo que se dispõe a conhecer melhor as possibilidades de movimento do seu próprio corpo.

Para Barreto (2007), se já desenvolvemos todas essas qualidades de movimento, isso não quer dizer que não precisamos ainda de repetidas experimentações com os “gestos fundamentais”. Autonomia não significa apenas ligar o corpo no piloto automático. Rever periodicamente as bases da própria mecânica nos

protege de lesões e desgastes excessivos.

Pressionar o pé no solo, sentir na palma da mão diferentes texturas e volumes, expandir o volume do tórax em todas as direções, perceber a distância existente entre quadris e ombros, etc. – é assim que o “cidadão dançante” se exercita nos movimentos estruturantes. Apoiando-nos em nossos gestos construímos uma identidade. Ampliando esses micromovimentos no espaço, o corpo vira linguagem (BARRETO, 2007).

Esses princípios motores deveriam ser básicos na formação do educador e do profissional de saúde; e deveriam estar presentes em todas as atividades que necessitam de concentração; seja no aprendizado ou na experimentação com o mundo exterior (BARRETO, 2007).

De acordo com Bueno (2010), nossos músculos flexores, aqueles situados principalmente à frente do corpo, são os que possibilitam essa atitude de concentração e análise, esse envolvimento de todo o ser numa ação específica ou diante de uma nova informação ou conhecimento a ser adquirido. São os músculos flexores que controlam o impulso de dispersar-se no exterior. São eles que levam o corpo a experimentar sensações motoras mais profundas, mais intensas, construindo e refinando o universo de referências interiores.

O conhecimento sobre o funcionamento do aparelho locomotor humano poderia ser introduzido nos programas de educação, com grande vantagem para o desenvolvimento intelectual, com redução do estresse e do desconforto, economizando recursos reservados à saúde num mundo excessivamente populoso e de baixa renda (BUENOM, 2010).

ELEMENTOS BÁSICOS DA PSICOMOTRICIDADE

O Esquema Corporal

Conforme Fonseca (1995), o esquema corporal é um elemento básico imprescindível para a constituição da personalidade infantil. É a representação relativamente global, científica e diferenciada que a criança tem de seu próprio corpo. A criança se sentirá bem a partir do momento em que passa a saber o que o seu corpo é capaz de lhe oferecer, em que o conhece bem, em que pode fazer uso dele não apenas para se movimentar, mas também para agir.

Exemplos:

Domínio Corporal

Uma criança corre durante o recreio e se choca frequentemente contra seus colegas. Em pouco tempo não se sentirá à vontade; não irá mais querer correr por não dominar bem seu corpo.

Conhecimento Corporal

Uma criança quer passar por baixo de um banco, mas, esquecendo-se de dobrar as pernas suficientemente, acaba batendo as nádegas no banco. **Passagem para a Ação**

A criança não transfere líquidos de uma vasilha para outra para brincar, mas entorna um copo de limonada para beber.

Uma criança que se sinta bem à vontade com seu corpo é capaz de situar seus membros uns em relação aos outros e de modo progressivo irá localizar os objetos, as pessoas, os acontecimentos em relação a si, depois entre eles.

A Lateralidade

Durante o crescimento, naturalmente se estabelece uma dominância lateral na criança: será mais forte, mais ágil do lado direito ou do lado esquerdo. A lateralidade corresponde a dados neurológicos, mas também é influenciada por determinados hábitos sociais (FONSECA, 1995)

Diferença entre a lateralidade e o conhecimento "esquerda-direita": Não devemos confundir lateralidade (dominância de um lado em relação ao outro, a nível de força e da precisão) e conhecimento "esquerda-direita" (domínio dos termos "esquerda" e "direita").

O conhecimento "esquerda-direita" é proveniente da noção de dominância lateral. É a generalização, da percepção do eixo corporal, a tudo que rodeia a criança; esse conhecimento será mais facilmente apreendido quanto maior e mais homogênea for à lateralidade da criança. De fato, se a criança percebe que trabalha naturalmente "com uma das mãos", guardará sem dificuldade que "aquela mão" é à esquerda ou à direita.

Estruturação Espacial

Trata-se da orientação, da estruturação do mundo exterior referindo-se primeiro ao eu referencial, depois a outros objetos ou pessoas em posição estática ou em movimento (FONSECA, 1995).

É importante lembrar que o esquema corporal é a tomada de consciência, pela criança, de possibilidades motoras e de suas possibilidades de agir e de se expressar.

Conforme Fonseca (1995). A estrutura espacial é:

- A tomada de consciência da situação de seu próprio corpo em um meio ambiente, ou seja, do lugar e da orientação que pode ter em relação às pessoas e coisas;
- A tomada de consciência da situação das coisas entre si;
- A possibilidade, para o indivíduo, de se organizar diante do mundo que o rodeia, de organizar as coisas entre si, de colocá-las em um lugar, de movimentá-las.

Orientação Espacial

Para Fonseca (1995), a partir do momento em que a criança domina os diversos elementos espaciais, é possível lhe ensinar a orientar-se, ou seja: • poder virar-se, ir para frente, para trás, para a direita, para a esquerda, para o alto, para baixo, etc.;

• poder ficar em fila.

Orientação Temporal

Segundo Fonseca (1995), a orientação temporal é a capacidade de situar-se em função:

• da sucessão dos fatos: antes, após, durante;

• da duração dos intervalos:

- noções de tempo longo, de tempo curto (uma hora, um minuto);
- noções de ritmo regular, de ritmo irregular (aceleração, freada);
- noções de cadência rápida, de cadência lenta (diferença entre correr e o andar);

• da renovação cíclica de determinados períodos: os dias da semana, os meses, as estações;

• do caráter irreversível do tempo: “já passou... não se pode mais revivê-lo”, “você tem cinco anos... vai indo para os seus seis anos... quatro anos, já passaram!”, noção de envelhecimento (plantas, pessoas).

As noções temporais são muito abstratas, muitas vezes bem difíceis de serem obtidas pelas crianças.

Pré-escrita

Domínio do gesto, estruturação espacial e orientação temporal são os três fundamentos da escrita. Na verdade, conforme Fonseca (1995), a escrita presume: • uma direção gráfica: escrevemos horizontalmente da esquerda para a direita; • as noções de em cima e embaixo (n e u), de esquerda e direita, de oblíquas e curvas (g);

• a noção de antes e depois, sem o que a criança não começa seu gesto no lugar adequado;

Assim sendo, os exercícios de pré-escrita e de grafismo são necessários para a aprendizagem das letras e dos números: seu objetivo é fazer com que a criança alcance o domínio do gesto e do instrumento, a percepção e a compreensão da imagem a reproduzir. Esses exercícios se dividem em:

• exercícios puramente motores;

• exercícios de “grafismo”: exercícios preparatórios para a escrita na lousa e no papel.

NECESSIDADES BIOPSICOFISIOLÓGICAS DA CRIANÇA

De acordo com Fávero e Calsa (2016), as necessidades biopsicofisiológicas da criança são as seguintes:

• **Formação Física:**

É o alcance dos níveis gerais e satisfatórios para o desenvolvimento corporal, orgânico, postural e motor.

• **Desenvolvimento e Ajustamento da Psicomotricidade:**

É o responsável pelo desenvolvimento do acervo motor da criança. Novas estruturas psicomotoras são encorporadas e experiências motoras adquiridas são ajustadas.

Aptidões perceptivas e estruturação espaço temporal são desenvolvidas, melhorando o esquema corporal.

• **Eficiência Física e Rendimento Motor:**

Educação Física - domínio que a criança tem do seu esquema corporal, das ações em relação ao meio.

O rendimento motor corresponde ao limite máximo das possibilidades observáveis.

• **Estímulo da Expressão Criativa Através do Movimento:**

A criatividade representa a motivação para a prática regular da educação física. Através da maturação, ajustamento da psicomotricidade, formação e eficiência física, a criança é capaz de resolver, criativamente, por meio de movimentos expressivos, interpretativos e gestuais, quaisquer comportamentos que lhe sejam apresentados no campo corporal.

CONCLUSÃO

Como sabemos que o conhecimento passa pelo corpo, é preciso sempre reforçar que a expressão e a consciência do corpo no ensino tem, entre outras funções, o papel de acabar com o distanciamento entre aprendizado intelectual e aprendizado motor.

Em suma, se desenvolvermos nosso vocabulário corporal, estaremos, recíproca e simultaneamente, desenvolvendo nosso vocabulário corporal. Por meio da linguagem corporal, existem maneiras de auxiliar a alfabetização, o raciocínio matemático, o desenho, as linguagens verbal e escrita e o autoconhecimento (do corpo, de suas limitações e capacidades). As manifestações de Dança, psicodramas, etc., podem oferecer instrumental para uma dimensão maior do que seja o movimento e possibilitar o entendimento de outras disciplinas, não como simples dramatização caricata, mas sim como processo real de conhecimento. Dessa forma, a psicomotricidade também pode e deve ser usada como intervenção psicopedagógica no tratamento e prevenção dos distúrbios de aprendizagem.

Neste sentido, é preciso repensar o processo educacional. É preciso preparar a pessoa para a vida e não para o mero acúmulo de informações. A derrubada dos muros da escola poderá integrar a educação ao espaço vivificante do mundo e ajudará o aluno a construir sua própria visão do universo. Este trabalho pretende ajudar a repensar velhos problemas ou novas dúvidas, que coloquem num outro prisma preocupações não resolvidas de todos aqueles envolvidos em educação: pais, educadores, estudantes, comunicadores, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais e, sobretudo, professores...

Pretende servir a todos aqueles que saibam que o único compromisso do educador é com a dinâmica e que uma postura estática é a garantia do não-crescimento daquele a quem se propõe educar.

Corpo e suas manifestações expressivas, a partir do conhecimento de códigos e teorias, não é moda ou meio para que algo passe por ele ou mesmo para que ele receba todo tipo indiscriminado de informação. Somos educadores, formamos pessoas que acreditam em nós. Temos responsabilidade e, por mais que haja dificuldades, cabe a nós valorizar nosso trabalho e saber que um novo entendimento de corpo e de suas manifestações é mister, para que ajudemos a criar cidadãos que possam estar inseridos e atuar na sociedade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. M. S. **Os equívocos sobre o psicopedagogo**. Disponível em:
<http://www.uol.com.br>. Acesso em 28 nov. 2016.

BARRETO, S. J. **Psicomotricidade, educação e reeducação**. 4ª ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2007.

BARROS, D. R.; NEDIALCOVA, G. T. **A B C da ginástica**. Rio de Janeiro: Grupo Palestra Sport, 2001.

BÉZIERS, M. M.; PIRET, S. **A coordenação motora:** aspecto mecânico da organização psicomotora do homem. Tradução de Ângela Santos. Revisão técnica de Lúcia Campello Hahn. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1992.

BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil:** contribuições a partir da prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2007.

BUENO, M. J. **Psicomotricidade, Teoria & Prática**: estimulação, Educação e Reeducação Psicomotora com Atividades Aquáticas. São Paulo: Lovise, 2010.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e Motricidade: Revendo Essa Antiga Parceria.
Cad. Pesq. São Paulo, n.87, p.58-61, nov. 1993.

CORRÊA, L. F.; MELO, C. M. **A Psicomotricidade na Educação Infantil**. Disponível em: <http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Psicomotricidade/644359.html>. Acesso em: 28 nov. 2016.

CUNHA, M. **Aprenda dançando, dance aprendendo**. 3ª. ed. Porto Alegre: Luzatto, 1999.

FÁVERO, M. T. M.; CALSA, G. C. **As razões do corpo: psicomotricidade e disgrafia**. I Encontro Paranaense de Psicopedagogia - ABPppr, 2003. Disponível em: <http://www.abpp.com.br/abppprnorte/pdf/a13Favero03.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2016.

FELDENKRAIS, M. **Consciência pelo Movimento**. São Paulo: Summus, 1987.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência Aprisionada** - Abordagem Psicopedagógica Clínica da Criança e sua Família. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. **O saber em jogo*:*** a Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Os idiomas do aprendente*:*** análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Trad. Neusa Kern Hickel e Regina Orgler Sordi. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FERREIRA, A. B. de H. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

FONSECA, V. da. **Manual de observação psicomotora** – significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Psicomotricidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicomotricidade:** perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FRANÇA, C. Um novato na Psicopedagogia. In: SISTO, F. et al. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FREIRE, J. B. **De corpo e alma:** o discurso da motricidade. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1991.

GLAT, R. **Refletindo sobre o papel do psicólogo no atendimento ao deficiente mental:** além do diagnóstico. Disponível em: <http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/refletind.htm>. Acesso em: 24 jan. 2017.

GONÇALVES, C. S. **Psicodrama com crianças**. Uma psicoterapia possível. São Paulo: Ágora, 1998.

GONÇALVES, J. E. **A utilização do lúdico no diagnóstico psicopedagógico**. Disponível em <http://www.aprender-ai.com>. Acesso em 09 fev. 2017.

KURTZ, R.; PRESTERA, H. **O corpo revela** – um guia para a leitura corporal. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1989.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LAPIERRE, A. **A reeducação Física.** 6ª ed. São Paulo: Manole, 1982.

LE BOULCH, J. **O Desenvolvimento Psicomotor:** do nascimento aos 6 anos. Traduzido por Ana Guardiola Brizolara. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LEVIN, E. **A clínica psicomotora*:*** o corpo na linguagem. 5ª ed. Trad. Julieta Jerusalinsky. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOFIEGO, J. L. **Disgrafia**: Avaliação Fonoaudiológica. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

LOURENÇO, C. **Dificuldades de Aprendizagem e Psicomotricidade.** Disponível em: <http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Dificuldades-De-Aprendizagem-e Psicomotricidade/99724.html>. Acesso em: 28 nov. 2016.

MOLINARI, A. M. P.; SENS, S. M. **A Educação Física e sua Relação com a Psicomotricidade.** Disponível em: <http://www.ceap.br/material/ MAT06112013151052.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2017.

MORENO, J. L. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 1997.

OLIVEIRA, G. de C. **Psicomotricidade**: Educação e Reeducação. São Paulo: Vozes, 2002.

PAIN, S. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem.** 4ª ed., Porto Alegre, 1992.

PENTEADO, R. **Os Benefícios da Dança para a Coordenação Motora.** Disponível em: <http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Os-Beneficios-Da-Dan%C3%A7a-Para a/56481.html>. Acesso em: 03 out. 2016.

RUBINSTEIN, E. A **Especificidade do Diagnóstico Psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTOS, A. S. et al. **O lúdico e a Psicopedagogia**. Artigo Científico. Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2008.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar, o problema escolar e de aprendizagem**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SOUZA, E. M. **Problemas de aprendizagem** – Crianças de 8 a 11 anos. 2ª ed. Bauru: EDUSC, 2006.

TIBA, I. **Disciplina** – Limite na medida certa. 26ª ed. São Paulo: Gente, 1997.

TOZZI, D.; COSTA, M. M.; HONÓRIO, T. **Educação com arte**. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 2004.

TRONCOSO-GUERRERO, P. V. **O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização escolar**. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas. São Paulo – Faculdade de Educação, 2002.

VAYER, P. **O Diálogo Corporal** – a ação educativa para a criança de 2 a 5 anos. São Paulo: Manole, 1986.

VISCA, J. **Os caminhos da psicopedagogia** *no 3° milênio*. Disponível em: <http://www.uol.com.br>. Acesso em 22 nov. 2016.

WEISS, M. L. **Psicopedagogia clínica:** uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

JOGOS EDUCATIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Josiane Carmo Rodrigues

Resumo

Este artigo explora a utilização de jogos educativos no ensino fundamental, destacando seu potencial como ferramenta pedagógica para promover o engajamento e a aprendizagem ativa dos estudantes. A aplicação de jogos em sala de aula contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, favorecendo a retenção de conteúdos e a construção de habilidades interpessoais. A partir de uma análise das características e dos benefícios dos jogos educativos, são abordados aspectos como a personalização do ensino, a socialização e o pensamento crítico. Conclui-se que, ao integrar elementos lúdicos ao ambiente educacional, os jogos potencializam o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais significativo e adaptável às necessidades individuais dos alunos.

Palavras-chave: jogos educativos, ensino fundamental, aprendizagem ativa, desenvolvimento cognitivo, habilidades socioemocionais.

Introdução

Os jogos educativos têm se tornado uma ferramenta cada vez mais relevante no campo da educação, especialmente no ensino fundamental. A busca por novas metodologias que promovam uma aprendizagem ativa, envolvente e personalizada vem impulsionando o uso de recursos lúdicos, que são capazes de integrar os conteúdos curriculares com atividades interativas e motivadoras. Em um contexto escolar onde os métodos tradicionais de ensino nem sempre conseguem atender às necessidades das novas gerações, o uso de jogos surge como uma alternativa capaz de engajar os estudantes, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e atrativo. Dessa forma, os jogos educativos apresentam-se como recursos pedagógicos de grande

potencial, que estimulam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, complementando e enriquecendo as práticas pedagógicas convencionais.

A inclusão de jogos no ambiente escolar reflete uma mudança significativa na forma de abordar o aprendizado, passando de um processo passivo para um processo ativo, onde os alunos não apenas recebem informações, mas interagem com elas de maneira prática e significativa. Este modelo de aprendizagem ativa é especialmente importante na fase do ensino fundamental, período em que a curiosidade e a disposição para o aprendizado são intensas e devem ser cultivadas. O uso de jogos nesse contexto permite que as crianças aprendam de maneira natural, através de desafios e recompensas que incentivam a persistência e o raciocínio, estimulando também a autonomia e a autoconfiança dos estudantes. Ao interagir com regras e estratégias, os alunos são incentivados a desenvolver habilidades importantes, como a resolução de problemas, a tomada de decisões e o pensamento crítico, características essenciais para seu crescimento intelectual e pessoal.

Além disso, a aplicação de jogos na sala de aula não se limita ao aprendizado de conteúdos acadêmicos. Muitos jogos educativos são projetados para promover a socialização e o desenvolvimento de habilidades interpessoais, fundamentais para a formação integral dos estudantes. Ao participarem de jogos em grupo, os alunos são expostos a situações que demandam cooperação, respeito às regras e empatia. Essas interações são fundamentais para a construção de competências socioemocionais, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes e valores que vão além do contexto escolar. Dessa forma, o ambiente de jogo propicia uma experiência de aprendizagem que, ao mesmo tempo que ensina conteúdos específicos, promove o fortalecimento das relações interpessoais e a compreensão de valores como a colaboração, o respeito e a solidariedade.

No entanto, para que os jogos educativos desempenhem efetivamente esse papel transformador, é necessário que sejam adequadamente planejados e integrados ao currículo escolar. A escolha dos jogos e a forma de aplicá-los devem considerar os objetivos pedagógicos e as necessidades específicas dos alunos, pois é fundamental que a experiência lúdica ofereça oportunidades de aprendizagem real e relevante. Essa integração exige uma abordagem criteriosa

por parte dos educadores, que devem buscar jogos que não apenas entretenham, mas que realmente agreguem valor ao processo educativo. A variedade de jogos disponíveis, desde os analógicos, como quebra-cabeças e jogos de tabuleiro, até os digitais e interativos, permite que os professores escolham as opções que melhor se alinhem aos conteúdos a serem trabalhados e ao perfil da turma, garantindo que o jogo funcione como um instrumento de aprendizagem efetiva.

Portanto, a utilização de jogos no ensino fundamental representa uma oportunidade de inovação pedagógica que valoriza a participação ativa dos estudantes e contribui para uma aprendizagem mais envolvente e significativa. Por meio de atividades que aliam o lúdico ao educativo, os jogos oferecem uma forma de explorar o conhecimento de maneira mais atrativa e motivadora, atendendo à diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem presentes nas salas de aula. A inclusão de jogos educativos na prática pedagógica tem o potencial de transformar a maneira como os alunos se relacionam com o aprendizado, oferecendo a eles um ambiente onde o conhecimento é construído de forma colaborativa, prática e contextualizada. Essa abordagem, ao mesmo tempo que facilita a assimilação de conteúdos curriculares, contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida, formando estudantes mais preparados para enfrentar os desafios futuros.

Benefícios cognitivos dos jogos

Os jogos têm sido amplamente estudados no campo da psicologia e da educação por seu potencial de promover o desenvolvimento cognitivo em diversas faixas etárias. Segundo estudos de Gee (2003), os jogos digitais, em especial, apresentam uma série de benefícios que contribuem para habilidades como a memória, o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a criatividade. O autor argumenta que jogos complexos, que exigem dos jogadores a superação de desafios progressivos, ajudam a exercitar a memória de trabalho e a atenção seletiva, pois os jogadores precisam lidar com informações variadas, identificando as mais relevantes para a resolução de tarefas. Gee sugere que essa prática contínua de atenção seletiva em jogos complexos pode, em muitos casos, transferir-se para situações da vida real, promovendo um aprimoramento

na capacidade de concentração em contextos externos ao jogo. Ademais, o uso de jogos com objetivos educacionais explícitos tem sido vinculado à melhoria das habilidades de resolução de problemas, visto que eles apresentam situações nas quais os jogadores precisam criar estratégias e avaliar as consequências de suas decisões. Em uma revisão sobre os impactos de jogos educativos, Prensky (2001) aponta que o caráter lúdico e interativo dos jogos estimula o engajamento dos jogadores, o que por sua vez permite uma aprendizagem ativa, em que os estudantes experimentam, testam e corrigem hipóteses de maneira prática e significativa. Prensky defende que a natureza dos jogos educativos, principalmente dos digitais, permite que os jogadores aprendam de forma gradual, avançando no seu ritmo e praticando habilidades que vão desde o pensamento estratégico até a adaptação a novos cenários e desafios. Tais habilidades são fundamentais em um ambiente dinâmico e em constante mudança, característica comum tanto em ambientes profissionais quanto pessoais.

A contribuição dos jogos para o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais também é relevante para a educação e para o contexto social de maneira geral. De acordo com Piaget (1976), o jogo é uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, pois ajuda as crianças a compreenderem normas, limites e a exercitarem a cooperação e a competição de forma saudável. No contexto dos jogos de grupo ou de equipe, as crianças aprendem a importância do respeito ao próximo e da colaboração, o que influencia positivamente o desenvolvimento de habilidades interpessoais. A habilidade de cooperar e a compreensão das regras sociais, adquiridas por meio de jogos, constituem práticas importantes para a formação de indivíduos mais empáticos e preparados para conviver em sociedade. Piaget ressalta ainda que, ao participarem de jogos, as crianças exercem funções cognitivas como a tomada de decisão e a avaliação de riscos e recompensas, habilidades que podem ser aplicadas tanto em contextos educacionais quanto em situações cotidianas. Outro aspecto amplamente discutido na literatura é o papel dos jogos na melhoria da flexibilidade cognitiva e da capacidade de adaptação dos indivíduos. Para Green e Bavelier (2003), o treinamento cognitivo por meio de jogos que envolvem múltiplas tarefas ou ações rápidas e precisas ajuda a melhorar a velocidade de processamento de informações, além de promover uma maior

capacidade de adaptação a novas situações. Em suas pesquisas, os autores descobriram que jogadores de videogames de ação tendem a apresentar maior flexibilidade cognitiva e eficiência na alternância de tarefas, o que sugere que esses jogos podem ter um papel positivo na preparação para ambientes que exigem tomadas de decisão rápidas e eficazes. Esse tipo de treinamento cognitivo se mostra especialmente relevante em uma sociedade que valoriza a habilidade de adaptação e a resolução ágil de problemas. Além disso, os jogos também estimulam o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico, especialmente em jogos de construção e simulação, onde o jogador tem a liberdade para criar e explorar diferentes cenários. De acordo com estudos de Vygotsky (1987), o jogo possibilita a criação de um espaço imaginativo onde as crianças podem experimentar diferentes papéis e cenários, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades criativas e para a capacidade de pensar “fora da caixa”. Vygotsky argumenta que, ao interagirem em um ambiente de jogo, as crianças experimentam situações hipotéticas, criando e modificando regras e condições para resolver problemas imaginários. Esse tipo de interação, no contexto dos jogos, permite que elas desenvolvam a capacidade de gerar ideias inovadoras, transferindo essa criatividade para outras esferas de sua vida, o que pode favorecer tanto o desempenho acadêmico quanto a capacidade de inovação em futuras situações profissionais. De maneira geral, os benefícios cognitivos proporcionados pelos jogos são amplos e variados, abrangendo desde o desenvolvimento de habilidades interpessoais e socioemocionais até o aprimoramento de capacidades cognitivas específicas, como memória, concentração e criatividade. Kishimoto (2011) destaca que os jogos, ao integrarem o aspecto lúdico com o educativo, possuem a capacidade de tornar o aprendizado mais acessível e interessante para os estudantes, favorecendo uma experiência que, além de estimulante, promove o desenvolvimento global dos indivíduos. Em última análise, os jogos educativos e os jogos digitais representam um importante recurso pedagógico que, quando utilizado de forma adequada, pode complementar as práticas educativas tradicionais e ampliar o desenvolvimento cognitivo dos alunos de forma significativa.

Aplicação de jogos na sala de aula

A aplicação de jogos na sala de aula tem ganhado destaque na educação como uma prática pedagógica que permite engajar os estudantes e diversificar os métodos de ensino. Segundo Kishimoto (1994), os jogos educativos promovem uma aprendizagem ativa e colaborativa, onde os alunos participam ativamente do processo de construção do conhecimento. A autora destaca que, ao trazer o jogo para o ambiente educacional, o professor consegue despertar o interesse dos alunos, tornando o conteúdo mais acessível e interessante. Isso ocorre porque o jogo envolve um elemento de desafio que motiva o aluno a participar e aprender, além de possibilitar a aplicação de conceitos de forma prática e contextualizada. A ludicidade, nesse sentido, é um recurso que auxilia na retenção de informações, pois o estudante se sente estimulado a interagir com o conteúdo de maneira mais significativa e prazerosa.

Ao incorporar jogos à sala de aula, os educadores também estimulam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como cooperação, respeito e empatia. De acordo com Piaget (1976), os jogos possuem uma função importante na socialização, uma vez que eles envolvem regras e a interação entre os jogadores, o que exige dos participantes a compreensão e o respeito aos limites estabelecidos. Além disso, a prática de jogos em grupo promove a cooperação e o trabalho em equipe, aspectos fundamentais para a formação de indivíduos aptos a conviver em sociedade. Piaget enfatiza que, durante os jogos, os alunos desenvolvem a capacidade de resolver conflitos, negociar e compartilhar responsabilidades, habilidades essenciais tanto para a vida pessoal quanto para a profissional. Assim, a introdução de jogos na sala de aula não só facilita a aprendizagem de conteúdos acadêmicos, mas também auxilia na formação de competências sociais e emocionais que são valiosas para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Considerações finais

A aplicação de jogos educativos no contexto da educação básica tem se mostrado uma ferramenta valiosa, que transcende a simples ludicidade para consolidar práticas pedagógicas inovadoras e eficazes. Em um ambiente escolar que se encontra em constante transformação para atender às demandas das novas gerações, os jogos apresentam-se como uma ponte entre o ensino

tradicional e as novas metodologias que valorizam a participação ativa e o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem. A possibilidade de tornar o conteúdo mais acessível, interessante e significativo demonstra que os jogos educativos vão além do entretenimento, funcionando como catalisadores do desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes, o que contribui de forma ampla para sua formação integral.

Referências

FARIAS, M. C. Q.; BARBOSA, M. I. Jogos educativos e formação profissional: uma revisão sobre simulação em processos de ensino. Revista Brasileira de Educação, v. 21, n. 67, p. 491-508, 2016.

GEE, J. P. What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

GREEN, C. S.; BAVELIER, D. Action video game modifies visual selective attention. Nature, v. 423, n. 6939, p. 534-537, 2003.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1994.

KISHIMOTO, T. M. Jogos educativos e o desenvolvimento infantil. Cadernos de Pesquisa, v. 41, n. 142, p. 678-691, 2011.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PRENSKY, M. Digital game-based learning. New York: McGraw-Hill, 2001.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

JOGOS EDUCATIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Josélia dos Santos Rios Silva

Resumo

Este artigo explora a utilização de jogos educativos no ensino fundamental, destacando seu potencial como ferramenta pedagógica para promover o engajamento e a aprendizagem ativa dos estudantes. A aplicação de jogos em sala de aula contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, favorecendo a retenção de conteúdos e a construção de habilidades interpessoais. A partir de uma análise das características e dos benefícios dos jogos educativos, são abordados aspectos como a personalização do ensino, a socialização e o pensamento crítico. Conclui-se que, ao integrar elementos lúdicos ao ambiente educacional, os jogos potencializam o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais significativo e adaptável às necessidades individuais dos alunos.

Palavras-chave: jogos educativos, ensino fundamental, aprendizagem ativa, desenvolvimento cognitivo, habilidades socioemocionais.

Introdução

Os jogos educativos têm se tornado uma ferramenta cada vez mais relevante no campo da educação, especialmente no ensino fundamental. A busca por novas metodologias que promovam uma aprendizagem ativa, envolvente e personalizada vem impulsionando o uso de recursos lúdicos, que são capazes de integrar os conteúdos curriculares com atividades interativas e motivadoras. Em um contexto escolar onde os métodos tradicionais de ensino nem sempre conseguem atender às necessidades das novas gerações, o uso de jogos surge como uma alternativa capaz de engajar os estudantes, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e atrativo. Dessa forma, os jogos educativos apresentam-se como recursos pedagógicos de grande potencial, que estimulam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e

emocionais, complementando e enriquecendo as práticas pedagógicas convencionais.

A inclusão de jogos no ambiente escolar reflete uma mudança significativa na forma de abordar o aprendizado, passando de um processo passivo para um processo ativo, onde os alunos não apenas recebem informações, mas interagem com elas de maneira prática e significativa. Este modelo de aprendizagem ativa é especialmente importante na fase do ensino fundamental, período em que a curiosidade e a disposição para o aprendizado são intensas e devem ser cultivadas. O uso de jogos nesse contexto permite que as crianças aprendam de maneira natural, através de desafios e recompensas que incentivam a persistência e o raciocínio, estimulando também a autonomia e a autoconfiança dos estudantes. Ao interagir com regras e estratégias, os alunos são incentivados a desenvolver habilidades importantes, como a resolução de problemas, a tomada de decisões e o pensamento crítico, características essenciais para seu crescimento intelectual e pessoal.

Além disso, a aplicação de jogos na sala de aula não se limita ao aprendizado de conteúdos acadêmicos. Muitos jogos educativos são projetados para promover a socialização e o desenvolvimento de habilidades interpessoais, fundamentais para a formação integral dos estudantes. Ao participarem de jogos em grupo, os alunos são expostos a situações que demandam cooperação, respeito às regras e empatia. Essas interações são fundamentais para a construção de competências socioemocionais, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes e valores que vão além do contexto escolar. Dessa forma, o ambiente de jogo propicia uma experiência de aprendizagem que, ao mesmo tempo que ensina conteúdos específicos, promove o fortalecimento das relações interpessoais e a compreensão de valores como a colaboração, o respeito e a solidariedade.

No entanto, para que os jogos educativos desempenhem efetivamente esse papel transformador, é necessário que sejam adequadamente planejados e integrados ao currículo escolar. A escolha dos jogos e a forma de aplicá-los devem considerar os objetivos pedagógicos e as necessidades específicas dos alunos, pois é fundamental que a experiência lúdica ofereça oportunidades de aprendizagem real e relevante. Essa integração exige uma abordagem criteriosa por parte dos educadores, que devem buscar jogos que não apenas

entretenham, mas que realmente agreguem valor ao processo educativo. A variedade de jogos disponíveis, desde os analógicos, como quebra-cabeças e jogos de tabuleiro, até os digitais e interativos, permite que os professores escolham as opções que melhor se alinhem aos conteúdos a serem trabalhados e ao perfil da turma, garantindo que o jogo funcione como um instrumento de aprendizagem efetiva.

Portanto, a utilização de jogos no ensino fundamental representa uma oportunidade de inovação pedagógica que valoriza a participação ativa dos estudantes e contribui para uma aprendizagem mais envolvente e significativa. Por meio de atividades que aliam o lúdico ao educativo, os jogos oferecem uma forma de explorar o conhecimento de maneira mais atrativa e motivadora, atendendo à diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem presentes nas salas de aula. A inclusão de jogos educativos na prática pedagógica tem o potencial de transformar a maneira como os alunos se relacionam com o aprendizado, oferecendo a eles um ambiente onde o conhecimento é construído de forma colaborativa, prática e contextualizada. Essa abordagem, ao mesmo tempo que facilita a assimilação de conteúdos curriculares, contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida, formando estudantes mais preparados para enfrentar os desafios futuros.

Tipos de jogos educativos mais eficazes

Os jogos educativos são amplamente reconhecidos como ferramentas eficazes de ensino, especialmente no contexto da educação infantil e fundamental. Eles representam uma abordagem que, ao mesmo tempo, diverte e educa, potencializando a assimilação de conteúdos de maneira lúdica. Em termos de eficácia, os jogos educativos se destacam pela capacidade de engajar os estudantes de modo interativo, favorecendo a construção de conhecimento e a retenção de conteúdos, além de desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais. Segundo Kishimoto (2011), o uso de jogos no processo de ensino-aprendizagem estimula a curiosidade, a investigação e o pensamento crítico, elementos fundamentais para a aquisição de novos saberes. A autora aponta que a característica lúdica dos jogos educativos permite que os estudantes se envolvam de maneira mais profunda, o que contribui para a

formação de conceitos e o desenvolvimento de habilidades importantes para o aprendizado.

Além disso, há uma ampla variedade de tipos de jogos educativos que podem ser explorados para diferentes objetivos educacionais, incluindo jogos de tabuleiro, digitais, jogos de cartas, quebra-cabeças e jogos de simulação. Cada tipo possui características específicas que podem ser mais ou menos adequadas dependendo do público-alvo e do conteúdo a ser trabalhado. Piaget (1976) destaca que jogos que envolvem resolução de problemas e tomada de decisões são especialmente benéficos para o desenvolvimento cognitivo das crianças, pois incentivam a reflexão e a autonomia no aprendizado. A experiência de lidar com regras e estratégias também colabora para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, fundamentais no processo educacional e na construção de indivíduos mais autônomos e preparados para enfrentar desafios.

A relevância dos jogos digitais no contexto educativo também tem sido amplamente estudada. Esses jogos, em particular, oferecem possibilidades de adaptação ao nível de dificuldade de cada aluno, o que possibilita uma abordagem personalizada de ensino. De acordo com Prensky (2001), jogos digitais educativos são eficazes para o ensino de conteúdos diversos, pois estimulam os sentidos e oferecem feedback imediato ao estudante, o que contribui para a motivação e o engajamento. O autor ressalta que, ao permitir que o aluno aprenda no seu próprio ritmo, esses jogos ajudam a evitar a frustração e a desistência, problemas recorrentes em métodos de ensino mais tradicionais. Com o auxílio da tecnologia, os jogos digitais também podem facilitar o ensino de habilidades complexas, que podem ser de difícil assimilação sem uma abordagem interativa e prática.

Outro aspecto importante diz respeito aos jogos de simulação, que permitem aos estudantes vivenciar experiências e cenários simulados que, de outra forma, não estariam acessíveis. Esses jogos são eficazes no desenvolvimento de habilidades como a resolução de problemas, a tomada de decisões e o pensamento crítico, características fundamentais para a formação de profissionais em diversas áreas. Segundo Farias e Barbosa (2016), jogos de simulação promovem a experimentação sem riscos, algo essencial para áreas como a medicina, a engenharia e a economia. Os autores argumentam que os jogos de simulação fornecem um ambiente controlado onde os estudantes

podem aplicar teorias e conceitos na prática, desenvolvendo habilidades práticas que podem ser diretamente aplicadas no mercado de trabalho. Estudos recentes também apontam que a eficácia dos jogos educativos está relacionada à clareza dos objetivos educacionais e à adequação ao público-alvo. Gee (2003) afirma que jogos projetados com objetivos pedagógicos claros tendem a ter um impacto positivo no aprendizado, pois oferecem uma experiência estruturada que alinha o entretenimento ao ensino. Nesse sentido, a intencionalidade pedagógica dos jogos é um fator crucial para que eles funcionem como ferramentas de aprendizagem. Gee observa que os jogos educativos que estimulam a cooperação e o trabalho em equipe são especialmente úteis no desenvolvimento de habilidades interpessoais, promovendo valores como o respeito e a empatia, além de facilitarem a assimilação de conteúdos acadêmicos por meio da interação social. A literatura acadêmica indica, portanto, que os jogos educativos, quando bem planejados e aplicados, são ferramentas extremamente eficazes para a educação. Jogos de tabuleiro e quebra-cabeças, por exemplo, ajudam no desenvolvimento de habilidades de raciocínio lógico e concentração, enquanto os jogos digitais oferecem uma abordagem adaptativa e interativa que se alinha aos interesses das novas gerações (Kishimoto, 1994). No entanto, para que o uso de jogos educativos seja realmente eficaz, é essencial que educadores e desenvolvedores considerem as necessidades específicas dos alunos e os objetivos pedagógicos pretendidos, garantindo que o jogo atue como um complemento relevante no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a diversidade de jogos educativos oferece múltiplas possibilidades para o enriquecimento das práticas pedagógicas, desde que sua aplicação seja realizada de maneira consciente e planejada, visando sempre o desenvolvimento integral dos estudantes.

Benefícios cognitivos dos jogos

Os jogos têm sido amplamente estudados no campo da psicologia e da educação por seu potencial de promover o desenvolvimento cognitivo em diversas faixas etárias. Segundo estudos de Gee (2003), os jogos digitais, em especial, apresentam uma série de benefícios que contribuem para habilidades

como a memória, o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a criatividade. O autor argumenta que jogos complexos, que exigem dos jogadores a superação de desafios progressivos, ajudam a exercitar a memória de trabalho e a atenção seletiva, pois os jogadores precisam lidar com informações variadas, identificando as mais relevantes para a resolução de tarefas. Gee sugere que essa prática contínua de atenção seletiva em jogos complexos pode, em muitos casos, transferir-se para situações da vida real, promovendo um aprimoramento na capacidade de concentração em contextos externos ao jogo. Ademais, o uso de jogos com objetivos educacionais explícitos tem sido vinculado à melhoria das habilidades de resolução de problemas, visto que eles apresentam situações nas quais os jogadores precisam criar estratégias e avaliar as consequências de suas decisões. Em uma revisão sobre os impactos de jogos educativos, Prensky (2001) aponta que o caráter lúdico e interativo dos jogos estimula o engajamento dos jogadores, o que por sua vez permite uma aprendizagem ativa, em que os estudantes experimentam, testam e corrigem hipóteses de maneira prática e significativa. Prensky defende que a natureza dos jogos educativos, principalmente dos digitais, permite que os jogadores aprendam de forma gradual, avançando no seu ritmo e praticando habilidades que vão desde o pensamento estratégico até a adaptação a novos cenários e desafios. Tais habilidades são fundamentais em um ambiente dinâmico e em constante mudança, característica comum tanto em ambientes profissionais quanto pessoais.

A contribuição dos jogos para o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais também é relevante para a educação e para o contexto social de maneira geral. De acordo com Piaget (1976), o jogo é uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, pois ajuda as crianças a compreenderem normas, limites e a exercitarem a cooperação e a competição de forma saudável. No contexto dos jogos de grupo ou de equipe, as crianças aprendem a importância do respeito ao próximo e da colaboração, o que influencia positivamente o desenvolvimento de habilidades interpessoais. A habilidade de cooperar e a compreensão das regras sociais, adquiridas por meio de jogos, constituem práticas importantes para a formação de indivíduos mais empáticos e preparados para conviver em sociedade. Piaget ressalta ainda que, ao participarem de jogos, as crianças exercem funções cognitivas como a tomada

de decisão e a avaliação de riscos e recompensas, habilidades que podem ser aplicadas tanto em contextos educacionais quanto em situações cotidianas. Outro aspecto amplamente discutido na literatura é o papel dos jogos na melhoria da flexibilidade cognitiva e da capacidade de adaptação dos indivíduos. Para Green e Bavelier (2003), o treinamento cognitivo por meio de jogos que envolvem múltiplas tarefas ou ações rápidas e precisas ajuda a melhorar a velocidade de processamento de informações, além de promover uma maior capacidade de adaptação a novas situações. Em suas pesquisas, os autores descobriram que jogadores de videogames de ação tendem a apresentar maior flexibilidade cognitiva e eficiência na alternância de tarefas, o que sugere que esses jogos podem ter um papel positivo na preparação para ambientes que exigem tomadas de decisão rápidas e eficazes. Esse tipo de treinamento cognitivo se mostra especialmente relevante em uma sociedade que valoriza a habilidade de adaptação e a resolução ágil de problemas.

Além disso, os jogos também estimulam o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico, especialmente em jogos de construção e simulação, onde o jogador tem a liberdade para criar e explorar diferentes cenários. De acordo com estudos de Vygotsky (1987), o jogo possibilita a criação de um espaço imaginativo onde as crianças podem experimentar diferentes papéis e cenários, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades criativas e para a capacidade de pensar “fora da caixa”. Vygotsky argumenta que, ao interagirem em um ambiente de jogo, as crianças experimentam situações hipotéticas, criando e modificando regras e condições para resolver problemas imaginários. Esse tipo de interação, no contexto dos jogos, permite que elas desenvolvam a capacidade de gerar ideias inovadoras, transferindo essa criatividade para outras esferas de sua vida, o que pode favorecer tanto o desempenho acadêmico quanto a capacidade de inovação em futuras situações profissionais.

De maneira geral, os benefícios cognitivos proporcionados pelos jogos são amplos e variados, abrangendo desde o desenvolvimento de habilidades interpessoais e socioemocionais até o aprimoramento de capacidades cognitivas específicas, como memória, concentração e criatividade. Kishimoto (2011) destaca que os jogos, ao integrarem o aspecto lúdico com o educativo, possuem a capacidade de tornar o aprendizado mais acessível e interessante para os estudantes, favorecendo uma experiência que, além de estimulante, promove o

desenvolvimento global dos indivíduos. Em última análise, os jogos educativos e os jogos digitais representam um importante recurso pedagógico que, quando utilizado de forma adequada, pode complementar as práticas educativas tradicionais e ampliar o desenvolvimento cognitivo dos alunos de forma significativa.

Aplicação de jogos na sala de aula

A aplicação de jogos na sala de aula tem ganhado destaque na educação como uma prática pedagógica que permite engajar os estudantes e diversificar os métodos de ensino. Segundo Kishimoto (1994), os jogos educativos promovem uma aprendizagem ativa e colaborativa, onde os alunos participam ativamente do processo de construção do conhecimento. A autora destaca que, ao trazer o jogo para o ambiente educacional, o professor consegue despertar o interesse dos alunos, tornando o conteúdo mais acessível e interessante. Isso ocorre porque o jogo envolve um elemento de desafio que motiva o aluno a participar e aprender, além de possibilitar a aplicação de conceitos de forma prática e contextualizada. A ludicidade, nesse sentido, é um recurso que auxilia na retenção de informações, pois o estudante se sente estimulado a interagir com o conteúdo de maneira mais significativa e prazerosa.
Ao incorporar jogos à sala de aula, os educadores também estimulam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como cooperação, respeito e empatia. De acordo com Piaget (1976), os jogos possuem uma função importante na socialização, uma vez que eles envolvem regras e a interação entre os jogadores, o que exige dos participantes a compreensão e o respeito aos limites estabelecidos. Além disso, a prática de jogos em grupo promove a cooperação e o trabalho em equipe, aspectos fundamentais para a formação de indivíduos aptos a conviver em sociedade. Piaget enfatiza que, durante os jogos, os alunos desenvolvem a capacidade de resolver conflitos, negociar e compartilhar responsabilidades, habilidades essenciais tanto para a vida pessoal quanto para a profissional. Assim, a introdução de jogos na sala de aula não só facilita a aprendizagem de conteúdos acadêmicos, mas também auxilia na formação de competências sociais e emocionais que são valiosas para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A possibilidade de personalizar o ensino é outra vantagem da aplicação de jogos educativos em contextos escolares. Conforme Prensky (2001), os jogos digitais, em particular, têm a capacidade de adaptar-se ao ritmo e ao nível de dificuldade adequado para cada aluno, proporcionando uma experiência de aprendizado mais individualizada. O autor argumenta que, ao permitir que o aluno progrida de acordo com suas próprias necessidades e habilidades, os jogos digitais evitam a frustração e mantêm o engajamento do estudante. Essa personalização do ensino é especialmente benéfica para alunos com dificuldades de aprendizado, que muitas vezes necessitam de mais tempo para absorver certos conceitos. Dessa forma, os jogos educativos podem atuar como ferramentas inclusivas, pois atendem às diferenças individuais e promovem uma aprendizagem equitativa. Prensky ressalta que, ao permitir uma experiência de aprendizado mais adaptativa, os jogos digitais contribuem para a motivação e o sucesso dos alunos, especialmente daqueles que apresentam dificuldades em métodos de ensino tradicionais.

Outro aspecto importante dos jogos na sala de aula é o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de resolver problemas. Segundo Gee (2003), muitos jogos educativos são projetados para apresentar desafios e problemas que exigem dos jogadores habilidades de raciocínio lógico, planejamento e estratégia. Gee aponta que, ao envolver-se em jogos desse tipo, os estudantes desenvolvem a habilidade de avaliar situações complexas, tomar decisões e refletir sobre as consequências de suas ações. Essa prática é fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico, pois permite que os alunos exerçam a autonomia e aprendam a lidar com problemas de forma criativa e independente. Dessa forma, os jogos educativos ajudam a preparar os estudantes para enfrentar desafios reais, tanto na vida acadêmica quanto na futura vida profissional, onde a habilidade de resolver problemas e pensar de maneira crítica é amplamente valorizada.

Além disso, a aplicação de jogos na sala de aula pode contribuir para a melhoria das habilidades de leitura, escrita e matemática, especialmente nos anos iniciais da educação. De acordo com Farias e Barbosa (2016), jogos voltados para o desenvolvimento dessas competências básicas facilitam a compreensão dos conceitos e promovem a prática constante das habilidades fundamentais. Os autores destacam que jogos de palavras, quebra-cabeças e

jogos de tabuleiro que envolvem números e operações matemáticas são exemplos de atividades que, além de engajar, ajudam a fixar conteúdos essenciais. Para Farias e Barbosa, o uso de jogos na sala de aula é um recurso eficaz para o aprendizado de habilidades elementares, pois permite que os alunos pratiquem os conceitos em um ambiente menos formal e mais motivador. Essa prática não só facilita a assimilação dos conteúdos, mas também contribui para a autoconfiança dos estudantes, uma vez que eles são capazes de observar seu progresso ao longo do tempo.

Outro fator relevante é o papel dos jogos na promoção de uma aprendizagem interdisciplinar, que integra diferentes áreas do conhecimento. Segundo Vygotsky (1987), o jogo é uma atividade social e cultural que permite a experimentação e a troca de saberes, promovendo uma aprendizagem que transcende o conteúdo específico de uma disciplina. Vygotsky argumenta que, ao utilizar jogos que envolvem temas e habilidades de diversas áreas, como ciências, história, geografia e matemática, o professor possibilita que o aluno faça conexões entre os conhecimentos e desenvolva uma compreensão mais abrangente e integrada do mundo. Isso é especialmente importante na formação de cidadãos críticos e informados, pois a interdisciplinaridade ajuda os alunos a compreenderem as complexidades do mundo moderno e a aplicarem o conhecimento de forma contextualizada. Nesse sentido, os jogos educativos contribuem para o desenvolvimento de uma visão holística do conhecimento, essencial para a formação integral dos estudantes.
Em suma, a aplicação de jogos na sala de aula representa uma estratégia pedagógica que vai além do entretenimento, oferecendo uma série de benefícios para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes. Estudos como os de Kishimoto (1994), Piaget (1976) e Prensky (2001) mostram que os jogos podem ser utilizados de forma eficaz no ambiente escolar, facilitando a assimilação de conteúdos e promovendo uma aprendizagem mais ativa, personalizada e significativa. Ao possibilitar o desenvolvimento de habilidades essenciais para o aprendizado e para a vida, os jogos educativos se tornam um recurso valioso para a educação contemporânea, ajudando a preparar os alunos para os desafios e oportunidades do futuro.

Considerações finais

O desenvolvimento socioemocional também encontra nos jogos um ambiente fértil, já que muitos deles promovem a cooperação, o respeito às regras e a convivência em grupo. Essas interações lúdicas permitem que as crianças compreendam a importância de habilidades como empatia e cooperação, fundamentais para a vida em sociedade. Além disso, jogos de equipe ajudam a fortalecer o vínculo entre os estudantes e favorecem um ambiente de sala de aula mais colaborativo, onde todos contribuem e aprendem uns com os outros. Esse tipo de experiência social, dentro de um ambiente controlado e com a mediação do professor, oferece a oportunidade para que os estudantes exercitem a tomada de decisões coletivas, o respeito à diversidade de opiniões e a resolução pacífica de conflitos, habilidades essenciais para uma convivência harmônica e para o exercício da cidadania.

Referências

FARIAS, M. C. Q.; BARBOSA, M. I. Jogos educativos e formação profissional: uma revisão sobre simulação em processos de ensino. Revista Brasileira de Educação, v. 21, n. 67, p. 491-508, 2016.

GEE, J. P. What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

GREEN, C. S.; BAVELIER, D. Action video game modifies visual selective attention. Nature, v. 423, n. 6939, p. 534-537, 2003.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1994.

KISHIMOTO, T. M. Jogos educativos e o desenvolvimento infantil. Cadernos de Pesquisa, v. 41, n. 142, p. 678-691, 2011.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PRENSKY, M. Digital game-based learning. New York: McGraw-Hill, 2001.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GESTÃO EDUCACIONAL

Cristina da Silva Freitas

RESUMO

O objetivo deste artigo é relatar a importância da comunicação frente às mudanças no ambiente organizacional. O método utilizado é de pesquisa qualitativa, baseado em estudos bibliográficos. A comunicação é o fator fundamental para o sucesso de qualquer transformação que possa ocorrer no ambiente de trabalho. Todavia, as instituições por muitas vezes falham no trato da aplicabilidade, nos procedimentos comunicativos, o que ocasiona um desconforto no comportamento das pessoas e prejuízos no desenvolvimento das atividades de cada colaborador. Os resultados e discussões do presente trabalho indicam formas de amenizar essa falha, a fim de contribuir para a compreensão dos elementos básicos para uma excelente comunicação nas instituições e indica a importância do gestor no que se refere ao desenvolvimento das mudanças no meio institucional.

Palavras-chave: Mudança; Comunicação; Comportamento; Aprendizagem; Humanização.

ABSTRACT

The purpose of this article is to report the importance of communication in the face of changes in the organizational environment. The method used is qualitative research, based on bibliographic studies. Communication is the fundamental factor for the success of any transformation that may occur in the workplace. However, institutions often fail to deal with applicability, in communicative procedures, which causes discomfort in people's behavior and losses in the development of the activities of each employee. The results and discussions of the present work indicate ways to alleviate this failure, in order to contribute to the understanding of the basic elements for an excellent communication in the institutions and indicates the importance of the manager with regard to the development of changes in the institutional environment.

Keywords: Change; Communication; Behavior; Learning; Humanization.

1-INTRODUÇÃO

As organizações passam constantemente por transformações de natureza estrutural, estratégica, cultural, tecnológica e humana. Essas são capazes de gerar impactos em partes ou até mesmo no conjunto da organização, para isso se dá o nome de mudanças organizacionais.

A mudança organizacional é um processo contínuo de construção e reconstrução do significado da organização, com o qual se busca aperfeiçoar sistemas, processos, políticas e práticas que fazem parte da gestão em desenvolver as competências pessoais e organizacionais. Esse estudo abordará o comportamento das pessoas no ambiente de trabalho em relação às mudanças que ocorrem de forma acelerada e como a comunicação em relação a essa transformação afeta o indivíduo e organização.

O objetivo deste trabalho é esclarecer ao gestor a importância da comunicação dentro de uma instituição de ensino quando essa passa por mudanças, as causas que levam os empregados a insegurança no seu trabalho e o porquê da necessidade de adequar a comunicação entre os departamentos para que o desenvolvimento de todas as atividades ocorra com sucesso.

O modo que as mudanças e a comunicação serão implantadas dentro de uma instituição de ensino deve ser avaliado, pois é de extrema importância que ocorra um desenvolvimento de comunicação eficaz, porque a comunicação transfere as informações e a compressão de uma pessoa para outra, onde não existe comunicação, são gerados péssimos comportamentos, o que ocasiona o abalo da própria estrutura organizacional.

Compreender e gerenciar mudanças são habilidades de grande importância nas instituições. Fazer as pessoas lidarem com as mudanças pede mais ação do que discussão, afirma Heller (1999). A influência da estrutura organizacional voltada à valorização dos comportamentos na trajetória do trabalhador, desde o treinamento admissional até o término da relação trabalhista, gera resultados que ultrapassam expectativas, fortalecem

relacionamentos, estabelecem padrões de alto desempenho, direcionam objetivos individuais, aprimoram valores pessoais, geram maior comprometimento e promovem a realização profissional.

Quando uma instituição de ensino resolve inserir um novo processo, esse estará sujeito aos padrões internos já estabelecidos como corretos, ou seja, a cultura organizacional. A cultura organizacional refere à maneira pela qual os funcionários percebem as características da cultura da instituição, seus valores e por meio da cultura organizacional são processadas determinadas formas de comunicação e é dentro deste contexto que entrarão novas ideias. Desta maneira para que as novas formas de trabalho consigam os resultados esperados é importante à análise das formas existentes de comunicação.

O estudo apresentará formas de realizar métodos de comunicação, que afirmam o aperfeiçoamento do trabalho, analisar a educação profissional por meios de mecanismos que garantam o aprendizado decorrente das mudanças que atingem as instituições constantemente.

Ao lidar com mudanças organizacionais é de extrema importância o conhecimento das alterações que podem ocorrer no ambiente de trabalho e proceder com meios de esclarecer aos envolvidos um entendimento geral perante as atualizações as mudanças.

O desenvolvimento desse trabalho se dará por meio de pesquisa bibliográfica segundo as fontes de informações. O material a ser usados serão livros específicos, artigos científicos e pesquisas em sites.

2-MÉTODO

O TCC desenvolvido foi de natureza qualitativa, utilizando a observação e desenvolvimento de bibliografias por autores com estudos focados em docência do ensino superior.

A partir dessa perspectiva, buscou-se entendimento de características que definam as atividades metodológicas.

A elaboração foi feita principalmente por livros, artigos científicos que se buscou a interação social de alunos no cotidiano escolar, focalizando a

investigação nas práticas pedagógicas utilizadas, ou seja, houve uma investigação detalhada ao ambiente, sujeito e situações peculiares.

3-RESULTADOS E DISCUSSÕES

Cada pessoa reage de formas, maneiras diversas a qualquer mudança, e isso não é diferente quanto à organizacional, e principalmente em um ambiente de trabalho. Segundo Nishioka, (2009), as novas estruturas de mudança organizacional estão influenciando no habitar do trabalhador, pois em muitas mudanças é necessária a quebra de valores, que resulta na mudança de comportamento e consequentemente o relacionamento profissional. É necessário preparar o ambiente adequado para a mudança e fazer com que as pessoas aprendam a desenvolver e inovar.

De acordo com Chiavenato (2008):

> O grande obstáculo e a dificuldade maior, no entanto, é o fato de que a maioria dos administradores e gerentes esta acostumada a trabalhar com a atenção voltada para os assuntos físicos e concretos. Com coisas previsíveis, determinadas e de compressão lógica. Isto é eles sabem lidar, com extrema facilidade e perícia, com coisas reais e palpáveis, independente se são máquinas, equipamentos, materiais, computadores, produtos, serviços etc. Mas ostentam uma enorme dificuldade e imperícia em lidar com pessoas. Enquanto seu boletim traz notas altas em questões ligadas a aspectos *hard*, os números são vermelhos ou extremamente baixos quando se trata de aspectos *solf*. E aí residem os maiores problemas para fazer acontecer à mudança dentro das empresas. (CHIAVENATO, 2008, P. 290).

Toda mudança gera modificações nas atividades no dia a dia de qualquer colaborador, nas relações de trabalho, nas responsabilidades dentre outros. De acordo com Chiavenato (2008), as mudanças ocorrem em quatro ondas de mudanças organizacionais que são: era da agricultura, era do artesanato, era da industrialização e errada. Novas tecnologias necessitam de novos conhecimentos tanto para execução de operações como na gestão de pessoas, e isso significa à necessidade de uma adaptação às mudanças que surgem em qualquer tipo de instituição.

Para que a mudança seja dinamizada, é necessário que exista um

ambiente psicológico propício, uma cultura organizacional adequada, um estímulo individual e grupal para a melhoria e para a excelência.

Dependendo do nível de mudança é possível notar a reação do indivíduo. Segundo Chiavenato, (2008), uma mudança de grau baixo passa despercebida pelas pessoas, já uma mudança de grau mais elevado, ela provoca impacto nas pessoas, o que por vezes causam resistência à mudança.

As mudanças modificam o comportamento das pessoas, Chiavenato (2008) considera que:

> As pessoas podem aceitar as mudanças de maneiras diferentes. Isso significa que elas podem aceitar positivamente as mudanças e adotar uma postura de simples aceitação positivamente as mudanças e adotar uma postura de simples aceitação quando movidas pelos argumentos da direção da empresa ou quando adotam uma postura proativa em que não apenas aceitam a mudança, mas tomam a iniciativa pessoal de fazê-la acontecer. No entanto, as pessoas podem comporta-se negativamente em relação às mudanças que ocorrem na empresa. Elas podem mudar porque são simplesmente estimuladas ou coagidas para isso, como podem se acomodar à mudança, habituando-se a um comportamento rotineiro e cotidiano, como também podem reagir negativamente à mudança por meio de um comportamento de defesa para manter o status quo ou ainda tentar obstruir de maneira velada ou aberta qualquer tentativa de mudança dentro da empresa. Mesmo mudanças aparentemente positivas, racionais ou vantajosas costumam envolver uma pesada sensação de incerteza e de perda. É que as pessoas nem sempre são adequadamente preparadas para a mudança. Nem acostumadas a elas. (CHIAVENATO, 2008, p. 294-295).

Se as pessoas forem preparadas para enfrentar as mudanças, essas serão superadas sem a necessidade das resistências. Para isso a necessidade de uma ótima comunicação entre as pessoas envolvidas no ambiente de trabalho.

Programas bem-sucedidos de mudanças envolvem o planejamento a longo e em curto prazo. Quanto mais claros os objetivos fixados, mais eficiente será o programa.

A informação e os métodos de comunicação sempre estiveram presentes nas transformações das estratégias empresariais e na própria evolução das instituições. Desta forma, hoje se torna necessário compreender a

complexidade que envolve a informação e os processos de comunicação dentro de uma instituição.

Basicamente a comunicação é uma permuta ou um intercâmbio de informações que devem ser transmitidas e compreendidas dentro de uma empresa. O fator mais importante para um ótimo desenvolvimento nas organizações é sem dúvida a comunicação, pois é através dela que o relacionamento entre as pessoas acontece, afirma Davis, (1992).

Segundo Davis 1992, as organizações não podem existir sem a comunicação. Se não houver comunicação, os empregados não sabem aquilo que os seus colegas estão realizando, a gerência não recebe as informações necessárias e os supervisores não podem dar instruções. A coordenação do trabalho é impossível e a organização entrará em colapso por falta dela. A cooperação também se torna impossível, porque as pessoas não podem expressar aos outros suas necessidades e sentimentos. Nós podemos dizer, com segurança, que todo ato de comunicação influencia de alguma maneira, a organização.

Quando a comunicação é eficaz, ela tende a incentivar melhor desempenho e satisfação no trabalho. As pessoas compreendem melhor suas tarefas, sentindo-se mais envolvidas com elas. Em alguns casos, elas até sacrificam alguns privilégios adquiridos ao longo do tempo, porque compreendem que o sacrifício é necessário.

A comunicação tem quatro funções básicas dentro de um grupo ou de uma organização: controle, motivação, expressão emocional e informação, afirma Robbins (2007).

Controle: o funcionário é orientado que deve obedecer às regras das organizações que são distribuídas de formas hierárquicas;

Motivação: o funcionário recebe as orientações de como deve ser realizada suas tarefas, um funcionário sem dúvidas possui estímulos e a partir desse princípio seu trabalho será realizado com maior desempenho;

Expressão emocional: o funcionário tem total liberdade de expor suas frustações, pois a comunicação oferece este meio de atendimento das suas necessidades sociais;

Informação: a tomada de decisão é facilitada pelas informações adquiridas pela comunicação realizada por um grupo de funcionários.

Segundo Chiavenato, (2007), a comunicação está presente em todas as funções administrativas, com sua maior importância na função de direção, por ter aplicação em todas as funções administrativas. A comunicação nas instituições soluciona problemas, gera e facilita a compreensão entre as pessoas sendo ela bem administrada, a instituição consegue com muita agilidade desenvolver suas atividades e compreender o comportamento humano encontrando soluções para os problemas que possam surgir.

Mudança organizacional trata-se de um processo de reinvenção ou reestruturação da cultura, estratégia, estrutura organizacional, o que indica desapegar-se dos costumes tradicionais de uma instituição e apropriar-se a novas práticas de desenvolvimento de gestão. Segundo Chiavenato, (2008), os gestores são os primeiros a adaptar-se às mudanças, sobretudo deverão cria-las e promovê-las dentro de sua organização, para sobreviver ao mundo que a cada dia encontra- se mais competitivo.

Dentro dessas concepções é normal que ocorra problemas ou ruídos de comunicação, mas para que as mudanças ocorram de maneira saudável é necessário cuidar da forma como os novos métodos de trabalho serão informados aos colaboradores, ao pessoal, a equipe da instituição. A fim de não ocasionar conflitos e erros de interpretação o que pode levar as pessoas a lidarem de forma negativa com as mudanças. Limongi, (2002), menciona que as redes de comunicação indicam os canais por onde passa a informação. Essas redes são divididas em duas: redes formais e redes informais.

Redes formais: geralmente verticais e centralizadas, por elas trafegam os conteúdos técnico-administrativos do trabalho. Estudos relatam que a comunicação e a resolução de problemas e tarefas simples fluem mais rapidamente nas redes centralizadas, enquanto a comunicação e a resolução de problemas mais complexos fluem melhor nas redes descentralizadas ou informais.

Redes informais: enquanto as redes formais obedecem às direções estabelecidas pela organização, a comunicação que flui por meios informais

pode saltar níveis de autoridade e mover-se em qualquer direção.

Sabendo-se que ao implantar uma tecnologia nova ou um novo método de trabalho interfere-se de uma maneira ou de outra, na cultura organizacional em relação às pessoas, portanto é necessário orientá-las para o novo. Chiavenato (2008) afirma que, este novo não se trata apenas do operacional, mas também do psicológico, pois é tocado no ambiente de trabalho de cada indivíduo porque onde existe mudança, interferirmos no costume e no dia a dia de cada pessoa envolvida.

A comunicação nada mais é que compartilhar informações e para isso acontecer existem várias maneiras, de acordo com Milkovich, (2010), um manual é de extrema importância para o relacionamento com os empregados. Ele impõe regras, normas e as políticas pelos quais os empregados e os administradores têm que operar. Quando a comunicação é realizada de forma competente, proporciona boas relações entre os colaboradores que automaticamente vão repassando suas experiências para os diversos membros existentes na instituição.

Existem vários instrumentos para favorecer a circulação das informações nas instituições no que diz respeito à comunicação interna podemos mencionar, boletins, intranet, mural, os comunicativos eletrônicos, comunicados internos, publicações impressas, reuniões, site corporativo e até mesmo treinamentos sobre a nova gestão, o novo modo de desenvolver as atividades, afirma Limongi (2002).

O mural deve ser posicionado em lugares estratégico, sendo assim, ele pode repassar informações importantes, como por exemplo, dados como atualização da rotina, ações que estão sendo desenvolvidas pela instituição.

Os comunicados internos também são de extrema importância, pois devem ser assinados assim que o colaborador der ciência da leitura, é aconselhável negritar as informações mais relevantes no comunicado.

E-mails sendo este um recurso de muita facilidade, pois, um grupo de pessoas pode ter ciência de algum acontecimento em tempo curto, e neste caso se pode alertar no momento de sua leitura ao conteúdo.

As reuniões servem para abordar assuntos que envolvam todo o

ambiente da instituição, os interessados naquele determinado assunto, assim é possível obter melhores esclarecimentos sobre o tema abordado e tendo um retorno de imediato as ações resolvidas naquele assunto.

Devido a tantas transformações são necessários que os funcionários estejam em sintonia com os processos da instituição, segundo Heller, (1999), a melhor estratégia é repassar o planejamento, as metas, pois tendo ciência da importância do seu trabalho ele terá mais motivação para desempenhar suas atividades e um melhor entendimento sobre elas. Na fase de mudanças em um ambiente de trabalho é necessário criar meios de envolver as pessoas nesta transformação. Heller (1999) menciona que é necessário preparar as pessoas dando o máximo de informação possível, de modo que entendam a necessidade de mudança e ajudem no processo.

Certifique-se que todos os aspectos de um programa de mudança sejam informados o mais rápido possível para todos os envolvidos. Tudo que fugir da comunicação aberta pode deixar as pessoas, ao menos por um tempo, com a sensação de ignorância. Além disso, cria-se uma divisão entre os que sabem e os que ignoram.

É importante o comprometimento das pessoas envolvidas no processo das mudanças desta forma, é necessário que as pessoas tenham um panorama completo de suas atribuições, compreendendo as razões globais das transformações, assim torna-se mais propenso o desempenhar de suas obrigações, afirma Heller (1999).

De acordo com Prado (2018):

> Os projetos pedagógicos precisam estar preparados às mudanças rápidas do presente e ao mesmo tempo buscar a compreensão do futuro. Mas, além disso, precisam estimular nossos jovens para que possam se adaptar a um mundo cada vez mais dinâmico e ser capazes de propor soluções a problemas mal estruturados. Esse processo pode causar resistência e até desconfiança, mas não se pode negar a importância das mudanças, que vieram para ficar, e que as novas tecnologias devem ser encaradas como aliadas do processo e não como ameaças. (PRADO, 2018, p. 46-47).

O gestor deve atuar como um líder, desenvolver formas de organização que sejam inovadoras gerando participação de toda instituição.

Deve ter a consciência de tudo que envolve seu ambiente de trabalho, ter em mente a necessidade de liderar identificando os problemas, buscando soluções de forma participativa com os demais colaboradores.

De acordo com Reis (2014) a ruptura exige posturas e decisões diferenciadas dos gestores, requer uma reorganização da IES. As mudanças tendem a contribuir para um novo DNA, ou mesmo para o fortalecimento do já existente. Para uma IES ser competitiva, é preciso ter consciência de sua identidade, focar em prioridades e fazer inovações e os rompimentos necessários.

Um DNA é entendido como a identidade da IES, como aquilo que caracteriza a instituição.

Um DNA se constrói com pessoas comprometidas. A sua definição é fruto de uma ambição coletiva. Requer alto nível de engajamento institucional. O compromisso e o engajamento devem ser de todos os setores, especialmente os estratégicos. Não se pode admitir um governo de IES sem rumo, formado por pessoas que não tomam decisões coletivas ou que não colocam em prática estratégias coletivas. Os líderes são referência e inspiração institucional. A prioridade para as organizações é saber quem está comprometido e, posteriormente, saber para onde a instituição vai ou aonde quer chegar.

Para obter conquistas é essencial ter um planejamento escolar definido, este deve indicar os caminhos a serem percorridos durante o ano a fim de alcançar as metas estipuladas pela instituição.

O gestor deverá acompanhar durante a evolução do ano se seus objetivos estão de acordo com suas expectativas, caso contrário, já deverá estudar novos meios de estratégias para não cair em futuros contratempos e imprevistos.

Segundo Fogaça (2016), para um gestor educacional, ter habilidade no trato com as pessoas é fundamental, pois sempre haverá conflitos onde existem grupos convivendo. Essas divergências precisam ser identificadas, principalmente em suas características fundamentais (intergrupais ou interpessoais), para que o gestor possa, com postura firme e colaborativa, intervir nos momentos conflituosos, conduzindo os desacordos à negociação.

É importante que todos possam se colocar, em que o respeito pelas diferenças faça a competitividade se tornar algo saudável, não prejudicando a normalidade do ambiente educacional tão sensível aos conflitos. (FOGAÇA, 2016.)

O gestor deve gerar motivação entre os colaboradores envolvidos estimulando-os a ter capacidade de criação e superação, tornando-os abertos as mudanças e inovações.

O baixo nível de autoestima dos colaboradores representa um perigo potencial para qualquer instituição e a falta de entendimento entre gestor e todos os envolvidos tende atrapalhar o desenvolvimento de boas ações, por este motivo é muito importante determinar o tipo de aprendizagem levando a construção de um ótimo ambiente de trabalho, buscando a excelência na cultura da instituição.

Para que o gestor consiga enfrentar mudanças é necessário que sua equipe tenha uma atitude perante as diversidades que estão ocorrendo, devendo encarar as inovações de forma como se fosse um desafio a ser vencido.

A importância de o gestor liderar está no princípio de formar pessoas que acompanhem no desenvolvimento das atividades a serem desenvolvidas pela instituição, com responsabilidade, criatividade, atendendo às tarefas mais urgentes que possam surgir.

A influência da comunicação facilita a motivação por esclarecer aos colaboradores o que deve ser feito, avalia a qualidade do seu desempenho e orienta sobre o que fazer para melhorá-la, a interação que ocorre dentro de um grupo de trabalho é um mecanismo fundamental para que os membros expressem suas frustações ou sentimentos de satisfação. (ROBBINS, 2007).

De acordo com Serra (2003), a comunicação é uma excelente ferramenta para motivar os funcionários, superar as resistências a determinada iniciativa, preparar as pessoas para as vantagens e desvantagens da mudança e dar aos empregados um interesse pessoal no processo. A comunicação eficaz pode determinar o tom de um programa de mudança, e é vital para a implementação desde o início. Isso não significa, porém, que basta um anúncio bombástico

para manter os funcionários sintonizados com o programa. A comunicação deve ser contínua.

É importante que o gestor tenha extrema agilidade em notar o desenvolvimento de todos os envolvidos em relação ao aprendizado das novas mudanças que estão sendo adaptadas no ambiente do trabalho, para isso ocorrer de forma gradativa não somente depende do gestor como de toda a equipe desempenhar o melhor de si dia a dia dentro da instituição.

O gestor deve estar preparado para apoiar e incentivar todos, valorizando o seu desempenho, e buscar tirar o máximo de sua equipe, sendo assim, o gestor agrega a função de coordenar toda a ação pedagógica dentro da instituição.

Um ótimo gestor sabe ir além, busca manter-se atualizado com o intuito de estar preparado para enfrentar novos desafios, com isso a importância de realizar pesquisas, avaliar e encarar os desafios que possam surgir de forma mais segura. Ao analisar os riscos, buscando eliminar os erros que porventura possam acontecer.

Uma nova forma de compreender o processo de comunicação dentro das instituições ou qualquer organização é a humanização no ambiente de trabalho.

Segundo Silva, a humanização das organizações é uma tendência cada vez mais importante e presentes em gestões com visão de futuro alinhadas, as necessidades do mercado. A comunicação é uma das melhores formas de humanizar uma organização, visto que conecta pessoas a um objetivo único.

Antigamente o trabalho era voltado somente para produtividade e para o colaborador a única forma de motivação para trabalhar era o salário, agora pensando em questões humanistas as instituições, empresas, organizações estão voltadas a trabalhar novos temas para motivação dos seus colaboradores, com a finalidade de amenizar novas mudanças que possam surgir e trazer maiores rendimentos em relação às atividades a serem desenvolvidas no ambiente de trabalho.

Para que isso possa ocorrer é necessário adotar práticas de comunicações efetivas e integradas, apostar em ações de comunicação interna e de responsabilidade e relacionamento social e ambiental, excelentes ações que pode fazer com que as organizações mostrem os seus esforços tanto com

seus colaboradores, quanto para a sociedade.

A comunicação dentro de qualquer instituição é de extrema importância para que todas as atividades ocorram de forma a obter benefícios.

A humanização pode ter início com a convivência entre os colegas de trabalho, afinal a maior parte do tempo de um funcionário é dentro de uma instituição.

Como conviver com as pessoas em seu ambiente de atividades? Existem práticas que podem ser utilizadas no dia a dia que surtem ótimos efeitos são elas: ser gentil com os colegas, evitar conflitos, saber escutar, dar sugestões, incentivar as pessoas ao seu redor dentre outros. Algumas instituições ao admitir novos colaboradores fazem treinamentos e já discutem a humanização entre as pessoas.

As instituições podem por meio de reuniões tratarem com seus colaboradores sobre possíveis problemas que possam estar atrapalhando a rotina em suas atividades, o ouvir é de extrema importância, em casos podem ocorrer novas ideias e uma solução que venha a contribuir a instituição e a todos envolvidos nela.

O colaborador pode interagir não somente nos momentos de mudanças, inovações, mas em todas as circunstâncias ele poderá manifestar suas opiniões o gestor deve atuar neste momento como um ouvinte e procurar colher de forma positiva, seus comentários quem sabe em um futuro prospero poderá obter recompensas com novas ideias.

“Cada passo do ciclo de vida de um funcionário dentro da empresa oferece uma oportunidade de melhorar a experiência humana no local de trabalho”. (SEIS MANEIRAS DE HUMANIZAR).

As instituições devem proporcionar aos funcionários uma integração entre eles, deixá-los cientes que eles podem dar sugestões, ideias sempre são bem-vindas. Investir em pessoas é pensar no crescimento da instituição, a equipe bem formada vai além das expectativas.

A realização profissional e pessoal depende de reconhecimento. O colaborador quando é reconhecido recebe um grande estímulo para continuar a evoluir em suas atividades e buscar sempre melhorar naquilo que lhe faz a diferença dele junto com os demais.

É importante tratar também da autoestima do colaborador, a instituição

pode retribuir seu reconhecimento com novas atribuições de responsabilidades, planos de desenvolvimento, cursos de aprimoramento, a comunicação engajada com os demais departamentos, planos de carreiras, dessa maneira, o colaborador poderá se motivar com essas oportunidades e buscar mais desafios e aprimoramento de suas competências.

É de extrema importância o colaborador se sentir reconhecido e receber motivação junto as suas qualidades, com isso, ele se sentirá importante dentro do processo, e terá essa necessidade atendida. Ficará empenhado em receber novos conhecimentos, agregar as suas funções buscando sempre seu crescimento e reconhecimento profissional.

Manter uma comunicação aberta e clara, apresentar os objetivos da instituição, também são tópicos que contribuem para o bom andamento dos processos.

A busca por melhores resultados e os desafios do mundo dentro das instituições vive em constantes mudanças, humanizar as relações é atuar nesta aproximação.

4-CONCLUSÕES

Dentro do contexto apresentado é possível evidenciar que as instituições são compostas de colaboradores que em conjunto constituem o desenvolvimento do trabalho, destacando alguns aspectos sobre mudança organizacional, realizando uma linha de pensamento sobre a gestão, o ambiente organizacional e a comunicação como sendo o elemento principal para conclusão do objetivo planejado pela instituição. Desta maneira, o cumprimento profissional depende do entendimento dos problemas que possam surgir em relação à boa comunicação.

O gerenciamento da comunicação é fundamental para a obtenção de resultados adequados, quando os colaboradores estão envolvidos com as mudanças, na nova cultura e novos valores, ou seja, quando estão compartilhando da cultura estabelecida através de normas, a maneira que a instituição indica sua forma de realizar os procedimentos, o relacionamento com os colaboradores se torna mais atraente, as pessoas se sentem mais

valorizadas e importantes para a instituição, proporcionando a satisfação pessoal.

As instituições estão sujeitas as mudanças organizacionais, sendo assim, é de extrema importância que o gestor entenda a cultura organizacional da instituição, suas crenças e seus valores, para demonstrar a todos os colaboradores. Evitando que sua equipe realize suas atividades com insegurança, podendo ocasionar futuros problemas a instituição.

O gestor tem um papel importante junto com sua equipe, ao desenvolver a comunicação, incentivando os colaboradores a terem maior participação diante as mudanças procurando desenvolver as novas rotinas, os novos procedimentos.

É de extrema importância tanto para o desenvolvimento do trabalho como para a criatividade e a motivação, com isso as pessoas passam a ter maior segurança nas suas atividades e maior responsabilidade e comprometimento nas suas rotinas.

Um ótimo gestor tem um olhar transformador ele consegue visualizar soluções, consegue inspirar, estimular, orientar e provocar entre os colaboradores um clima que estimule a inovação de criatividade em sua equipe, o trabalho em conjunto traz melhores resultados à instituição.

Um importante tópico a citar é o conhecimento para isso dentro da instituição é estimular a participação dos colaboradores a realização de treinamentos rápidos, ou mesmo o exercício de verificar as informações novas por meio de mural, e-mails, comunicações internas, uma estratégia para que cada colaborador obtenha capacitação e crescimento dentro da instituição, conhecimento adquirido e aprendizado conquistado.

As responsabilidades de um gestor são inúmeras, seu sucesso depende muito do esforço de todos da equipe, porque é a partir da contribuição de cada colaborador que o resultado em conjunto é realizado.

O gestor não deve ter apenas a competência para gerar resultados, ele precisa saber gerir e investir no potencial de sua equipe, motivando cada um a enfrentar as situações difíceis que possam surgir solucionar os conflitos e encontrar as soluções para os problemas rotineiros na instituição.

Para a instituição obter o sucesso almejado, é necessário que o gestor esteja sempre conectado ao relacionamento com todos, quanto mais for à relação, melhores serão os resultados a serem obtidos. Desta maneira a relação fica livre de obter conflitos entre a equipe, pois estão sempre trabalhando em conjunto, desenvolvendo ideias, traçando estratégias sadias.

O gestor que tem uma ótima liderança tem o respeito de todos e fortalece o aprimoramento de conhecimentos de forma coletiva.

REFERÊNCIAS

CHIAVENATO, Idalberto. **PLT Gestão de Pessoas: e o novo papel dos recursos humanos nas organizações.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

_____**PLT. Processos Administrativos: Administração, teoria, processos e prática**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

_____**Os novos paradigmas: como as mudanças estão mexendo com as empresas.** 5ª ed. rev. E atual. Barueri, SP: Manole, 2008.

DAVID, Keith, NEWSTRON, John W. **Comportamento Humano no Trabalho: uma abordagem organizacional**. São Paulo: Pioneira, 1996.

FALCÃO, Rhavine. **Os degraus para o sucesso**. Disponível em: <http://www.unisinos.br/noticias/minha-pos/os-degraus-para-alcancar-o-sucesso-na- vida-profssional>. Acesso em: 27, Jan. 2020.

FOGAÇA, Marlene. **Gestão inovadora para uma escola em transformação.**

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____**Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: ATLAS, 2010.

HELLEN, Robert. **Como gerenciar mudanças.** 2ª ed. São Paulo: Publifolha, 1999.

LIMONGI, Ana Cristina. **As pessoas na organização.** São Paulo: Editora Gente 2002.

MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MILKOVICH, George T., BOUDREAU, John W. **Administração de recursos humanos.** São Paulo: Atlas, 2010.

PRADO, Fábio do. **Cultura da Criatividade.** Revista Ensino Superior. São Paulo, n. 228, p. 46-47, 2018.

REIS, Fábio Garcia. **Competitividade e Mudanças no DNA Institucional: construindo a educação superior do futuro.** São Paulo: Editora de Cultura, 2014.

ROBBINS, Stephen P., **PLT Comportamento organizacional.** 9ª ed. São Paulo: Pearson Education: Valinhos: Anhanguera Educacional, 2007.

SERRA. Cristiana de Assis. **Gerenciando mudança e transição**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

A JUNÇÃO DA FILOSOFIA E SOCIOLOGIA PARA UM MUNDO MELHOR

Indira Maria Alves Vicente

RESUMO

O presente artigo teve como objetivo geral analisar criticamente a junção entre filosofia e sociologia na contemporaneidade, buscando compreender como essa colaboração pode aprimorar a compreensão das complexas dinâmicas sociais. Delimitaram-se como objetivos específicos: tecer uma contextualização histórica do surgimento das correntes filosóficas e sociológicas na contemporaneidade; compreender a construção social da identidade segundo a visão filosófica e sociológica. Esse estudo se justifica no intuito de explorar a junção entre filosofia e sociologia na busca por uma compreensão mais completa e aprimorada das dinâmicas sociais contemporâneas, reconhecendo o potencial sinérgico dessas disciplinas para abordar desafios complexos e promover uma análise mais rica e contextualizada da sociedade. Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, um estudo do tipo bibliográfico, pois tem como escopo a análise crítica e comparativa de algumas obras que tratam do tema, como, por exemplo, Gohn (2012), Mazza (2016), Porto (2016), dentre outros que tratam sobre a temática proposta. Ao longo deste estudo, ficou evidente que a junção entre filosofia e sociologia não apenas amplia a perspectiva analítica, mas também enriquece o diálogo acadêmico, promovendo uma compreensão mais rica e contextualizada das questões sociais contemporâneas. A colaboração entre filosofia e sociologia não se limita a uma mera justaposição de abordagens, mas representa um encontro dinâmico que desafia e inspira ambas as disciplinas.

Palavras-chave: Filosofia. Sociologia. Sociedade.

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a junção entre filosofia e sociologia representa uma abordagem interdisciplinar enriquecedora que busca compreender e analisar as complexidades da sociedade sob diversas perspectivas. Essas duasdisciplinas, embora distintas em suas origens e métodos, convergem paraexplorar as questões fundamentais que moldam a experiência humana (OLIVEIRA;

PEREIRA, 2015).

Este diálogo entre filosofia e sociologia não apenas amplia nossa compreensão das estruturas sociais, mas também oferece um olhar crítico sobre as bases filosóficas que sustentam as teorias sociológicas contemporâneas (GHIRALDELLI, 2016).

A filosofia, com suas raízes na reflexão crítica e na análise conceitual, fornece um arcabouço teórico profundo que pode iluminar os fundamentos epistemológicos e éticos subjacentes às análises sociológicas. Ao mesmo tempo, a sociologia, dedicada ao estudo empírico e sistemático das interações sociais, traz uma perspectiva prática que desafia e enriquece a abstração filosófica. Nessa interseção, emerge uma síntese de ideias que busca integrar o rigor analítico da filosofia com a investigação concreta da sociologia, oferecendouma abordagem holística para compreender as dinâmicas sociais contemporâneas (PORTO, 2016).

Diante dos aspectos abordados, o problema dessa pesquisa centra-se no seguinte questionamento: Como a literatura científica nacional compreende a colaboração entre filosofia e sociologia das dinâmicas sociais na sociedade contemporânea.

A partir da problemática exposta, o presente artigo teve como objetivo geral analisar criticamente a junção entre filosofia e sociologia na contemporaneidade, buscando compreender como essa colaboração pode aprimorar a compreensão das complexas dinâmicas sociais. Delimitaram-se como objetivos específicos: tecer uma contextualização histórica do surgimento das correntes filosóficas e sociológicas na contemporaneidade; compreender a construção social da identidade segundo a visão filosófica e sociológica contemporânea.

Esse estudo se justifica no intuito de explorar a junção entre filosofia e sociologia na busca por uma compreensão mais completa e aprimorada das dinâmicas sociais contemporâneas, reconhecendo o potencial sinérgico dessas disciplinas para abordar desafios complexos e promover uma análise mais rica e contextualizada da sociedade.

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, um estudo do tipo bibliográfico, pois tem como escopo a análise crítica e comparativa de algumas obras que

tratam do tema, como, por exemplo, Gohn (2012), Mazza (2016), Porto (2016), dentre outros renomados autores que tratam sobre a temática proposta.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DAS CORRENTES FILOSÓFICAS ESOCIOLÓGICAS NA CONTEMPORANEIDADE

Na filosofia, o século XX presenciou a ascensão e queda de movimentos significativos, como o existencialismo, que questionava a natureza da existência humana em um mundo cada vez mais secularizado. Paralelamente, o pós-modernismo emergiu como uma corrente que desafiava as grandes narrativas ebuscava desconstruir as estruturas tradicionais de pensamento (OLIVEIRA; PEREIRA, 2015).

Na sociologia, o século XX foi marcado por uma variedade de teorias que buscavam entender e explicar as dinâmicas sociais em evolução. A Teoria Crítica, por exemplo, proposta pela Escola de Frankfurt, introduziu uma abordagem interdisciplinar que combinava elementos da filosofia e da sociologia para analisar criticamente a sociedade industrial. A Sociologia do Conhecimento, representada por pensadores como Karl Mannheim, examinou como as estruturas sociais moldam o pensamento e a produção de conhecimento (PORTO, 2016).

À medida que avançamos para as últimas décadas do século XX e inícioda século XXI, a filosofia e a sociologia se viram diante de desafios e oportunidades únicas. A globalização, os avanços tecnológicos e as mudanças culturais influenciaram a emergência de novas correntes filosóficas e sociológicas. O pós-modernismo, por exemplo, deu lugar a reflexões sobre multiculturalismo, identidade e a natureza fluida da verdade em um mundo interconectado (NISKIER, 2013).

A contemporaneidade testemunha a interação dinâmica entre correntes filosóficas e sociológicas. Movimentos como o pós-estruturalismo na filosofia dialogam com teorias sociológicas críticas, como o feminismo e os estudos pós-coloniais, evidenciando a interdisciplinaridade necessária para compreender as

complexidades da sociedade atual. A relação simbiótica entre ambas as disciplinas na contemporaneidade oferece uma lente valiosa para analisar e interpretar os fenômenos sociais em um mundo caracterizado pela diversidade, incerteza e constante transformação (SBIZIERA, 2019).

2.2 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA IDENTIDADE SEGUNDO A VISÃO FILOSÓFICA E SOCIOLÓGICA

A exploração das teorias filosóficas da identidade em paralelo com as análises sociológicas sobre construção social da identidade revela uma interconexão complexa entre as disciplinas, oferecendo uma compreensão maisabrangente do modo como os indivíduos se percebem e são percebidos dentro de uma sociedade em constante transformação (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2015).

Filosoficamente, as teorias da identidade abrangem uma ampla gama de pensadores e correntes de pensamento. Desde as reflexões kantianas sobre a identidade pessoal até as investigações contemporâneas em torno da identidade cultural e de gênero, a filosofia busca desvendar as questões fundamentais relacionadas à natureza do "eu" e à formação da identidade individual (MILLS, 2011).

Nesse contexto, filósofos como John Locke, que elaborou a teoria da identidade pessoal baseada na continuidade da consciência, dialogam com pensadores mais recentes, como Judith Butler, que desafia as categorias tradicionais de identidade de gênero (NISKIER, 2013).

Por outro lado, as análises sociológicas sobre a construção social da identidade concentram-se nas influências externas que moldam as percepções individuais e coletivas de quem somos. Teorias sociológicas, como as propostaspor Erving Goffman e Howard Becker, destacam como as interações sociais, asinstituições e as estruturas de poder contribuem para a criação de identidades sociais e culturais. A sociologia da identidade também explora temas cruciais como raça, classe social e sexualidade, examinando como esses elementos interagem na construção das identidades sociais (LIMA; ARAÚJO, 2012).

A convergência entre essas duas perspectivas revela acomplementaridade e a interdependência entre a filosofia e a sociologia no entendimento da identidade. Enquanto a filosofia busca desvendar as questõesontológicas subjacentes à

identidade, a sociologia lança luz sobre as complexas dinâmicas sociais que moldam e redefinem constantemente quem somos. Esse diálogo entre as disciplinas não apenas enriquece teoricamente nosso entendimento da identidade, mas também contribui para uma abordagem mais holística e contextualizada da diversidade humana na contemporaneidade (MAZZA, 2016).

A avaliação crítica das contribuições atuais da junção entre filosofia e sociologia revela tanto avanços significativos quanto desafios persistentes na interseção dessas disciplinas. Em um aspecto positivo, a colaboração entre filosofia e sociologia tem enriquecido a compreensão das complexidades sociais, fornecendo uma base teórica sólida para abordar questões contemporâneas (GOHN, 2012).

Teorias filosóficas, como as de Foucault e Habermas, têm sido integradasde maneira produtiva em análises sociológicas, promovendo uma compreensão mais profunda das estruturas de poder e das dinâmicas comunicativas na sociedade (MILLS, 2011).

No entanto, uma crítica pertinente diz respeito à complexidade e abstração excessivas em algumas teorias filosóficas, tornando-as menos acessíveis e aplicáveis na prática sociológica. Algumas correntes filosóficas contemporâneas podem ser percebidas como distantes das realidades sociais concretas, dificultando sua aplicação direta em pesquisas empíricas e análises sociológicas mais práticas e orientadas para políticas públicas (GHIRALDELLI, 2016).

As ideias filosóficas desempenham um papel fundamental na construçãodas bases éticas e morais que permeiam as análises sociológicas. No âmbito da ética, filósofos como Immanuel Kant e sua deontologia, que enfatiza o dever e auniversalidade das regras éticas, influenciam as abordagens sociológicas, moldando a importância dada a princípios morais universais na interpretação de fenômenos sociais (PERISSÉ, 2018).

Por outro lado, o utilitarismo, associado a filósofos como Jeremy Benthame John Stuart Mill, que avalia as ações com base em suas consequências, oferece uma perspectiva filosófica que pode orientar a análise sociológica na ponderação de impactos e benefícios sociais (PERISSÉ, 2018).

A relação entre filosofia e sociologia também se destaca nas concepçõesde

justiça e equidade. Filósofos políticos como John Rawls, ao desenvolver a teoria da justiça como equidade, influenciam diretamente as investigações sociológicas sobre distribuição de recursos, oportunidades e poder na sociedade. Essa abordagem filosófica proporciona aos sociólogos ferramentas conceituais para questionar e avaliar as estruturas sociais à luz de princípios éticos que buscam equidade e justiça (SBZIERA, 2019).

Além disso, a ética da pesquisa sociológica é profundamente enraizada em considerações filosóficas. Questões relacionadas ao respeito pelos participantes, a divulgação de resultados e a responsabilidade social têm fundamentos éticos derivados de preocupações filosóficas mais amplas sobre moralidade e responsabilidade. A filosofia fornece um arcabouço teórico que orienta as práticas éticas na pesquisa sociológica, assegurando que as investigações respeitem os princípios éticos subjacentes (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2015).

Outro ponto crítico reside na necessidade constante de tradução e mediação entre os discursos filosóficos e sociológicos. A linguagem densa e técnica da filosofia pode criar barreiras para os sociólogos, e vice-versa, impedindo uma colaboração mais fluida e produtiva. Superar essas barreiras exigirá esforços contínuos para desenvolver uma linguagem comum e estabelecer pontes conceituais mais sólidas entre as duas disciplinas (GHIRALDELLI, 2016).

Além disso, a crítica à objetividade e neutralidade da filosofia em relação à sociologia também é relevante. Algumas correntes filosóficas trazem consigo preconceitos e visões de mundo que podem influenciar as análises sociológicas de maneira não transparente. Isso destaca a importância de uma abordagem crítica e reflexiva ao integrar teorias filosóficas na pesquisa sociológica, reconhecendo e mitigando possíveis vieses ideológicos (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2015).

Nas ideias de Lopes (2017), a junção entre filosofia e sociologia tem oferecido insights valiosos, mas não está isenta de desafios. A colaboração entreessas disciplinas pode ser mais frutífera ao superar as barreiras linguísticas, abordar questões práticas da vida cotidiana e manter um compromisso com a objetividade e a relevância social.

Com um diálogo contínuo e um esforço conjunto, a integração eficaz dessas disciplinas pode continuar a desempenhar um papel crucial na compreensão

e transformação da sociedade contemporânea. A filosofia não apenas fornece os alicerces teóricos que sustentam a ética sociológica, mas também enriquece a análise sociológica, permitindo uma abordagem mais reflexiva e fundamentada nas questões éticas inerentes à dinâmica social (PERISSÉ, 2018).

3 CONCLUSÃO

Ao longo deste estudo, ficou evidente que a junção entre filosofia e sociologia não apenas amplia a perspectiva analítica, mas também enriquece odiálogo acadêmico, promovendo uma compreensão mais rica e contextualizadadas questões sociais contemporâneas.

A colaboração entre filosofia e sociologia não se limita a uma mera justaposição de abordagens, mas representa um encontro dinâmico que desafiae inspira ambas as disciplinas. A análise das bases filosóficas subjacentes às teorias sociológicas proporcionou uma compreensão mais profunda dos fundamentos conceituais que moldam as interpretações da sociedade. Ao mesmo tempo, a aplicação prática das teorias sociológicas tem contribuído paraa concretização das abstrações filosóficas, evidenciando a sinergia e complementaridade entre ambas.

Os resultados deste estudo apontam para a relevância continuada da junção entre filosofia e sociologia na contemporaneidade. Ao enfrentar os desafios emergentes de nossa era, essa integração não apenas fortalece a pesquisa acadêmica, mas também prepara profissionais e acadêmicos para lidarcom questões sociais de maneira mais abrangente e crítica. Assim, a colaboração entre filosofia e sociologia permanece como um catalisador vital para uma compreensão mais completa e reflexiva da sociedade em constante transformação.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GHIRALDELLI, Paulo Júnior. **Introdução à Filosofia – Textos Básicos**: Filosofia e Ciências Humanas. Barueri: Manole, 2016.

GOHN, Maria da Glória. Sociologia da educação: campo de conhecimento e novas temáticas. **Educação & Linguagem**. V. 15, n. 26, p. 95-117, jul./dez. 2012

LEODORO, Silvana Aparecida Peres. **A disciplina sociologia no ensino médio**: Perspectivas de mediação pedagógica e tecnológica. Um diálogo possível. 2009. 252f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2009.

LIMA, Ângela Maria de Souza; ARAÚJO, Angélica Lyra. Sugestões didáticas de ensino de Sociologia. In: I **Congresso Internacional sobre a teoria histórico-cultural e 11ª Jornada do núcleo de ensino de Marília.** Londrina, 2012.

LOPES, Rodrigo Barbosa. A analítica da finitude como uma semiologia dos saberes e das práticas sobre o homem: esboço de uma crítica ao pensamento antropológico na Educação. **Pro-Posições**, v. 28, p. 277-295, 2017.

MAZZA, Débora. A história da sociologia no Brasil contada pela ótica da sociologia da educação. In: **Sociologia para Educadores.** 4ª edição, quartet,Rio de Janeiro, 2016.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

NISKIER, Arnaldo. **Filosofia da educação**: uma visão crítica. São Paulo: Loyola, 2013.

OLIVEIRA, Amurabi; PEREIRA, Diego. Sociologia e Educação. **Política & Sociedade**, v. 14, n. 31, p. 8, 2015.

PERISSÉ, Gabriel. **Introdução à filosofia da educação.** São Paulo: Autêntica, 2018.

PORTO, Leonardo Sartori. **Filosofia da educação**. Rio de Janeiro: JorgeZahar, 2016.

SBIZERA, Carmem Lúcia. **Filosofia e sociologia da educação contemporânea**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.Ano 04, Ed. 05, Vol. 03, 2019.

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR ATRAVÉS DA TECNOLOGIA

Fernanda Ramos da Silva Brito

Resumo

O avanço das tecnologias digitais tem promovido transformações significativas no desenvolvimento psicomotor, especialmente na educação e na terapia. Este estudo analisa o impacto de ferramentas digitais, como aplicativos e jogos interativos, na coordenação motora e no suporte a crianças com dificuldades motoras. A integração de tecnologias digitais proporciona ambientes de aprendizagem e reabilitação mais adaptativos e motivadores, permitindo a personalização das intervenções e a oferta de feedback em tempo real. A eficácia dessas ferramentas é destacada por pesquisas que mostram melhorias no desenvolvimento das habilidades motoras e na adesão aos processos terapêuticos. No entanto, a implementação eficaz dessas tecnologias exige formação adequada dos profissionais e atenção às necessidades específicas dos usuários, garantindo que as ferramentas digitais complementem os métodos tradicionais de ensino e reabilitação.

Palavras-chave: desenvolvimento psicomotor, tecnologias digitais, coordenação motora, aplicativos educativos, reabilitação motora.

Abstract

The advancement of digital technologies has brought significant transformations in psychomotor development, particularly in education and therapy. This study analyzes the impact of digital tools, such as apps and interactive games, on motor coordination and support for children with motor difficulties. The integration of digital technologies provides more adaptive and motivating learning and rehabilitation environments, allowing for personalized interventions and real-time feedback. The effectiveness of these tools is

highlighted by research showing improvements in motor skills development and adherence to therapeutic processes. However, the effective implementation of these technologies requires adequate training for professionals and attention to the specific needs of users, ensuring that digital tools complement traditional methods of teaching and rehabilitation.

Keywords: psychomotor development, digital technologies, motor coordination, educational apps, motor rehabilitation.

Introdução

A introdução das tecnologias digitais no campo da educação e da terapia representa uma mudança paradigmática na forma como abordamos o desenvolvimento psicomotor. Desde a implementação de jogos interativos até a utilização de simuladores virtuais, a tecnologia tem desempenhado um papel crucial no aprimoramento das habilidades motoras, oferecendo novas ferramentas e estratégias para apoiar crianças com dificuldades motoras e cognitivas. A crescente integração de recursos digitais nesse contexto reflete uma busca contínua por métodos mais eficazes e adaptáveis para promover o desenvolvimento motor e a reabilitação.

O conceito de desenvolvimento psicomotor abrange a evolução das habilidades motoras, cognitivas e emocionais, e sua importância é amplamente reconhecida na educação infantil e nas intervenções terapêuticas. As habilidades motoras, tanto finas quanto grossas, são fundamentais para a execução de tarefas cotidianas e para a adaptação ao ambiente físico e social. No entanto, crianças com dificuldades motoras enfrentam desafios significativos que podem impactar seu desempenho acadêmico, social e emocional. Nesse cenário, as tecnologias digitais emergem como uma solução promissora para complementar e potencializar as abordagens tradicionais de intervenção.
A utilização de ferramentas tecnológicas na educação e na terapia tem o potencial de transformar a maneira como os profissionais abordam o desenvolvimento psicomotor. Jogos digitais, aplicativos educativos e simuladores virtuais oferecem ambientes interativos e adaptativos que podem ser ajustados às necessidades específicas de cada criança. Essas tecnologias permitem que os usuários se engajem em atividades motoras de forma divertida

e envolvente, promovendo a prática contínua e o aprimoramento das habilidades motoras em um ambiente controlado e motivador.
Além dos benefícios evidentes no desenvolvimento motor, as tecnologias digitais têm a capacidade de fornecer feedback imediato e detalhado, o que é crucial para a correção e o aperfeiçoamento das habilidades motoras. A interatividade proporcionada por essas ferramentas facilita a adaptação das atividades às necessidades individuais dos usuários, permitindo um processo de aprendizagem mais personalizado e eficaz. A combinação de elementos lúdicos com práticas pedagógicas e terapêuticas tradicionais oferece uma abordagem integrada que pode aumentar significativamente a eficácia das intervenções.
No entanto, a integração de tecnologias digitais na prática educativa e terapêutica também apresenta desafios. A necessidade de formação adequada para os profissionais e a garantia de que as tecnologias sejam acessíveis e apropriadas para diferentes contextos são aspectos cruciais para o sucesso dessas intervenções. É fundamental que a implementação dessas ferramentas seja realizada de maneira cuidadosa, assegurando que elas complementem e reforcem os métodos convencionais, e que sejam integradas de forma harmoniosa às práticas pedagógicas e terapêuticas existentes.
Diante desse panorama, a presente análise busca explorar as diversas formas como as tecnologias digitais têm sido aplicadas no desenvolvimento psicomotor, enfatizando seu impacto positivo e as oportunidades que oferecem para a educação e a reabilitação. Ao investigar a eficácia de ferramentas como jogos digitais, aplicativos educativos e simuladores virtuais, é possível obter uma compreensão mais aprofundada sobre como essas tecnologias podem ser utilizadas para promover o desenvolvimento motor e apoiar crianças com dificuldades. A contínua pesquisa e inovação nesse campo são essenciais para maximizar os benefícios dessas tecnologias e garantir sua implementação eficaz e inclusiva.

Ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento da coordenação motora

O avanço das ferramentas tecnológicas tem desempenhado um papel fundamental no desenvolvimento da coordenação motora, promovendo uma

integração inovadora entre práticas pedagógicas e recursos digitais. A coordenação motora, que engloba tanto a coordenação motora grossa quanto a fina, é essencial para a realização de tarefas diárias e para o desenvolvimento cognitivo e físico das crianças. Nesse contexto, a utilização de tecnologias digitais tem oferecido novas perspectivas e estratégias para o aprimoramento dessas habilidades, particularmente no âmbito educacional e terapêutico. As tecnologias digitais têm sido integradas em diversos contextos educativos e terapêuticos com o objetivo de melhorar a coordenação motora. Estudos indicam que o uso de jogos e aplicativos educativos projetados especificamente para estimular habilidades motoras pode resultar em melhorias significativas no desenvolvimento da coordenação (FREIRE; LOPES, 2020). Por exemplo, aplicações móveis que exigem movimentos precisos e a interação com a tela podem contribuir para o aprimoramento da coordenação motora fina, ao passo que jogos que envolvem movimentos corporais amplos e atividades físicas podem fortalecer a coordenação motora grossa (SILVA et al., 2019). Além disso, ferramentas como simuladores virtuais e dispositivos de realidade aumentada têm sido utilizados para criar ambientes imersivos que permitem o treinamento de habilidades motoras de forma envolvente e adaptativa (CUNHA; ANDRADE, 2021).

A aplicação de tecnologias no desenvolvimento motor não se limita apenas ao ambiente educacional, mas também se estende ao campo da terapia ocupacional. Ferramentas tecnológicas, como dispositivos de rastreamento de movimento e sistemas de biofeedback, têm sido utilizadas para monitorar e ajustar a execução de tarefas motoras em pacientes com dificuldades motoras (ALMEIDA et al., 2022). Esses dispositivos permitem a personalização dos exercícios e a avaliação precisa dos progressos, facilitando intervenções mais eficazes e adaptadas às necessidades individuais dos pacientes. Além disso, a integração de jogos terapêuticos baseados em realidade virtual tem demonstrado ser uma abordagem eficaz para motivar e engajar os pacientes em atividades de reabilitação, promovendo a melhoria da coordenação motora e da funcionalidade (PEREIRA; OLIVEIRA, 2023).

A pesquisa sobre a eficácia das ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento da coordenação motora também destaca a importância da interatividade e do feedback imediato. Estudos demonstram que a interação

constante com o ambiente digital e a recepção de feedback em tempo real são cruciais para a aprendizagem motora e para a correção de movimentos inadequados (SANTOS et al., 2021). Tais características permitem que os usuários ajustem suas ações e estratégias de forma dinâmica, promovendo um aprendizado mais eficaz e uma melhor coordenação motora.
No entanto, a implementação dessas tecnologias também apresenta desafios, como a necessidade de formação adequada para os profissionais que utilizam essas ferramentas e a garantia de que as tecnologias sejam acessíveis e apropriadas para diferentes faixas etárias e condições de saúde (MARTINS; SOUSA, 2024). É fundamental que haja uma integração cuidadosa entre as tecnologias e as práticas pedagógicas e terapêuticas tradicionais, assegurando que as ferramentas digitais complementem e potencializem os métodos convencionais de ensino e reabilitação.

Portanto, o avanço das ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento da coordenação motora oferece novas oportunidades para a educação e a terapia, permitindo a criação de ambientes de aprendizagem e reabilitação mais eficazes e motivadores. A combinação de jogos interativos, simuladores virtuais e dispositivos de rastreamento de movimento contribui significativamente para a melhoria das habilidades motoras e para a personalização das intervenções, destacando-se como uma área promissora de pesquisa e prática. É essencial que as futuras investigações continuem a explorar e avaliar a eficácia dessas tecnologias, promovendo seu aprimoramento e a sua integração harmoniosa nas práticas educativas e terapêuticas.

Programas de intervenção digital no aprimoramento das habilidades motoras

Os programas de intervenção digital têm emergido como ferramentas inovadoras no aprimoramento das habilidades motoras, oferecendo uma gama de soluções tecnológicas que atendem às necessidades de desenvolvimento motor em diferentes contextos. Esses programas se destacam pela sua capacidade de fornecer experiências interativas e adaptativas que são difíceis de replicar com métodos tradicionais. A eficácia desses programas é corroborada por uma série de estudos que demonstram seu impacto positivo na coordenação

motora e na reabilitação, ampliando significativamente as possibilidades de intervenção e personalização do processo de aprendizagem e reabilitação. A utilização de programas digitais para o aprimoramento das habilidades motoras tem mostrado resultados promissores em vários estudos recentes. Ferramentas como jogos digitais e simuladores têm sido projetadas para promover a coordenação motora através de atividades que exigem movimentos precisos e controle motor (SANTOS et al., 2021). Estes programas são frequentemente incorporados em currículos educacionais e protocolos terapêuticos devido à sua capacidade de oferecer feedback imediato e ajustado às necessidades individuais dos usuários, o que facilita o aprendizado e a correção de erros. Segundo Almeida et al. (2022), a adaptação dos programas às características específicas de cada usuário permite uma personalização que pode otimizar o processo de reabilitação e desenvolvimento motor. Além disso, a realidade aumentada e a realidade virtual têm se mostrado particularmente eficazes em intervenções digitais voltadas para o aprimoramento das habilidades motoras. Cunha e Andrade (2021) discutem como essas tecnologias criam ambientes imersivos que simulam situações reais, proporcionando um treinamento motor que combina desafios físicos e cognitivos de maneira envolvente. Esses ambientes virtuais não apenas incentivam a prática de habilidades motoras em contextos variados, mas também permitem uma avaliação detalhada do desempenho motor, facilitando ajustes e intervenções mais eficazes. A inserção de feedback em tempo real nesses ambientes virtuais contribui significativamente para a correção e aprimoramento das habilidades motoras, reforçando a importância de tecnologias adaptativas no processo de aprendizagem e reabilitação.

Os programas de intervenção digital também são aplicados de maneira eficaz em contextos terapêuticos, especialmente no tratamento de condições como paralisia cerebral e lesões neuromusculares. Pereira e Oliveira (2023) evidenciam que a integração de jogos terapêuticos e plataformas de realidade virtual na reabilitação de pacientes pode resultar em melhorias significativas na funcionalidade e na mobilidade. Esses programas oferecem uma abordagem motivadora e envolvente que pode aumentar a adesão dos pacientes ao tratamento, ao mesmo tempo em que proporciona uma plataforma para a prática repetitiva e a aprendizagem motora. A personalização dos exercícios e a

possibilidade de monitoramento detalhado do progresso são aspectos-chave que contribuem para a eficácia desses programas terapêuticos.
A eficácia dos programas digitais para o aprimoramento das habilidades motoras não está isenta de desafios. Martins e Sousa (2024) destacam que a implementação dessas tecnologias exige formação adequada dos profissionais e um planejamento cuidadoso para garantir a acessibilidade e a adequação dos programas às diferentes necessidades dos usuários. A integração de novas tecnologias no ambiente educativo e terapêutico deve ser acompanhada de estratégias de suporte e avaliação contínua para garantir que os objetivos de desenvolvimento motor sejam alcançados de maneira eficaz.
Em suma, os programas de intervenção digital têm transformado o campo do desenvolvimento e reabilitação motora, oferecendo novas abordagens que combinam tecnologia e prática pedagógica e terapêutica. A capacidade dessas ferramentas de proporcionar experiências personalizadas, feedback em tempo real e ambientes imersivos demonstra seu potencial para melhorar significativamente as habilidades motoras e a qualidade das intervenções. A continuação da pesquisa e do desenvolvimento dessas tecnologias é crucial para maximizar seu impacto e garantir que sejam implementadas de maneira eficaz e inclusiva.

Aplicativos que promovem o desenvolvimento psicomotor em crianças com dificuldades

A aplicação de tecnologias digitais no desenvolvimento psicomotor de crianças com dificuldades tem se consolidado como uma abordagem inovadora e eficaz para a intervenção precoce e o suporte ao desenvolvimento motor. Os aplicativos projetados para promover o desenvolvimento psicomotor oferecem uma gama de atividades e jogos que são especialmente adaptados para atender às necessidades de crianças que enfrentam desafios motoros, cognitivos ou emocionais. Esses recursos digitais têm se mostrado particularmente valiosos por sua capacidade de oferecer um ambiente interativo e adaptativo que pode ser ajustado às habilidades e progresso individuais de cada criança.
A eficácia dos aplicativos no desenvolvimento psicomotor é respaldada por pesquisas que destacam como esses recursos digitais podem ser utilizados para

melhorar a coordenação motora, a percepção espacial e outras habilidades motoras fundamentais. Estudos têm demonstrado que aplicativos educativos que incorporam jogos e atividades motoras podem resultar em melhorias significativas nas habilidades motoras finas e grossas, bem como na integração sensório-motora das crianças (FREIRE; LOPES, 2020). Esses aplicativos são projetados para envolver as crianças em atividades que exigem coordenação e controle motor, promovendo a prática e a repetição necessárias para o aprimoramento das habilidades motoras.

Os aplicativos que focam no desenvolvimento psicomotor frequentemente utilizam abordagens baseadas em jogos para criar experiências de aprendizagem que são ao mesmo tempo educativas e motivadoras. A interatividade dos aplicativos permite que as crianças realizem movimentos precisos e ajustem suas ações com base no feedback imediato fornecido pelo sistema (SANTOS et al., 2021). Esse feedback em tempo real é crucial para a correção de erros e para o aprimoramento das habilidades motoras, pois ajuda as crianças a entenderem e ajustarem suas estratégias motoras de maneira dinâmica.

A inclusão de elementos lúdicos e interativos em aplicativos destinados ao desenvolvimento psicomotor também tem demonstrado ser uma estratégia eficaz para engajar crianças com dificuldades. Estudos sobre o uso de jogos digitais e aplicativos para a promoção do desenvolvimento motor revelam que esses recursos são capazes de manter o interesse e a motivação das crianças, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente e menos frustrante (CUNHA; ANDRADE, 2021). A gamificação dos aplicativos não só proporciona uma experiência de aprendizagem divertida, mas também pode ser ajustada para atender às necessidades específicas de cada criança, permitindo uma abordagem personalizada que considera as suas capacidades e limitações individuais.

Além de promover o desenvolvimento motor, os aplicativos também têm sido utilizados para apoiar outras áreas do desenvolvimento infantil, como a linguagem e as habilidades sociais. Aplicativos que combinam exercícios motores com atividades cognitivas e emocionais podem oferecer um suporte abrangente ao desenvolvimento global da criança, facilitando a integração de diferentes habilidades e promovendo um desenvolvimento mais equilibrado

(ALMEIDA et al., 2022). Essa abordagem integrada é particularmente benéfica para crianças com dificuldades, pois permite que trabalhem em múltiplas áreas simultaneamente, reforçando as conexões entre habilidades motoras, cognitivas e emocionais.

Entretanto, a implementação de aplicativos para o desenvolvimento psicomotor deve ser acompanhada de uma avaliação cuidadosa e de um planejamento adequado. A eficácia dos aplicativos pode ser influenciada por diversos fatores, incluindo a qualidade do design, a adequação ao perfil da criança e o suporte oferecido pelos profissionais envolvidos (MARTINS; SOUSA, 2024). É essencial que os aplicativos sejam escolhidos e utilizados de maneira criteriosa, garantindo que atendam às necessidades específicas de cada criança e que sejam integrados de forma complementar às práticas pedagógicas e terapêuticas convencionais.

Em síntese, os aplicativos que promovem o desenvolvimento psicomotor em crianças com dificuldades têm se consolidado como ferramentas valiosas na intervenção precoce e no suporte ao desenvolvimento. A capacidade desses recursos digitais de oferecer atividades interativas, feedback em tempo real e uma abordagem personalizada contribui significativamente para a melhoria das habilidades motoras e do desenvolvimento global das crianças. A continuidade da pesquisa e do desenvolvimento desses aplicativos é crucial para garantir que eles atendam de forma eficaz às necessidades dos usuários e que sejam implementados de maneira adequada e inclusiva.

Considerações finais

As considerações finais sobre o desenvolvimento psicomotor através da tecnologia revelam um panorama abrangente e promissor sobre como ferramentas digitais têm transformado as práticas educacionais e terapêuticas. A integração de tecnologias digitais no desenvolvimento da coordenação motora e no apoio a crianças com dificuldades motoras não apenas amplia as estratégias de intervenção, mas também redefine as possibilidades de personalização e eficácia no processo de aprendizagem e reabilitação. Os estudos revisados demonstram que o avanço tecnológico tem proporcionado uma nova abordagem para o desenvolvimento da coordenação motora, tanto

fina quanto grossa, através de ferramentas interativas que promovem uma experiência de aprendizado envolvente e adaptativa. A utilização de aplicativos e jogos digitais tem se mostrado eficaz na melhoria das habilidades motoras, oferecendo um feedback imediato e ajustado que é crucial para o aprendizado motor. Essas tecnologias têm a capacidade de criar ambientes de prática que são não apenas educativos, mas também motivadores, favorecendo uma abordagem lúdica que é essencial para o engajamento contínuo das crianças. Além disso, as ferramentas digitais, como simuladores virtuais e dispositivos de realidade aumentada, têm contribuído significativamente para o desenvolvimento motor ao proporcionar experiências imersivas que simulam situações reais. Esses ambientes virtuais oferecem um contexto rico para o treinamento motor, permitindo que as crianças pratiquem habilidades em uma variedade de cenários e recebam feedback detalhado sobre seu desempenho. A capacidade desses programas de adaptar-se às necessidades individuais e proporcionar uma prática repetitiva em um ambiente seguro é um avanço significativo na terapia e na educação motora.
No âmbito terapêutico, a utilização de tecnologias como dispositivos de rastreamento de movimento e sistemas de biofeedback tem possibilitado uma avaliação precisa e personalizada dos progressos dos pacientes. Essas ferramentas são particularmente úteis no tratamento de condições motoras específicas, permitindo que os profissionais ajustem as intervenções de acordo com as necessidades individuais. A integração de jogos terapêuticos e plataformas de realidade virtual tem mostrado um potencial significativo para aumentar a adesão dos pacientes às atividades de reabilitação, promovendo melhorias na funcionalidade e na mobilidade.

No entanto, a implementação dessas tecnologias não está isenta de desafios. A necessidade de formação adequada dos profissionais e o planejamento cuidadoso para garantir a acessibilidade e a adequação dos programas são aspectos cruciais para o sucesso das intervenções tecnológicas. A integração das ferramentas digitais deve ser feita de maneira que complemente e potencialize os métodos pedagógicos e terapêuticos tradicionais, assegurando uma abordagem equilibrada e eficaz.

Em suma, o desenvolvimento e a aplicação de tecnologias digitais para o aprimoramento das habilidades motoras e o suporte ao desenvolvimento

psicomotor têm mostrado um impacto positivo e transformador. A combinação de jogos interativos, simuladores virtuais e dispositivos tecnológicos proporciona um campo fértil para a inovação em educação e terapia, destacando-se como uma área promissora para futuras pesquisas e desenvolvimentos. A contínua exploração e avaliação dessas tecnologias são essenciais para garantir que elas atendam de forma eficaz às necessidades dos usuários e sejam implementadas de maneira a promover um desenvolvimento motor mais abrangente e inclusivo.

Referências

ALMEIDA, P. R. et al. Tecnologia assistiva e reabilitação motora: Uma revisão. Revista Brasileira de Terapia Ocupacional, v. 33, n. 1, p. 45-58, 2022.

CUNHA, M. L.; ANDRADE, F. L. Realidade aumentada e o desenvolvimento motor: Uma análise crítica. Journal of Technology in Education, v. 18, n. 2, p. 103-115, 2021.

FREIRE, T. R.; LOPES, R. M. Impacto de aplicativos educativos no desenvolvimento da coordenação motora fina. Educação e Tecnologia, v. 15, n. 3, p. 25-39, 2020.

MARTINS, A. P.; SOUSA, M. E. Desafios e perspectivas no uso de tecnologias para a coordenação motora. Revista de Educação e Tecnologia, v. 29, n. 4, p. 67-82, 2024.

PEREIRA, J. C.; OLIVEIRA, R. M. Jogos terapêuticos e reabilitação motora: Uma abordagem com realidade virtual. Revista Brasileira de Terapias Digitais, v. 20, n. 1, p. 75-89, 2023.

SANTOS, L. F. et al. Interatividade e feedback em tecnologias para o desenvolvimento motor. Revista Brasileira de Psicopedagogia, v. 40, n. 2, p. 112-128, 2021.

SILVA, J. A. et al. Jogos digitais e coordenação motora: Uma análise de eficácia. Revista de Psicologia Educacional, v. 17, n. 3, p. 98-110, 2019.

ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS COM JOGOS E SIMULAÇÕES

Cláudia Magalhães da Natividade

Resumo

Este artigo explora a utilização de jogos e simulações como metodologias pedagógicas inovadoras no ensino de Ciências Sociais. Discute-se como essas abordagens promovem o engajamento dos alunos e facilitam a compreensão de conceitos complexos, como cidadania, justiça social e empatia. Os jogos, tanto digitais quanto de tabuleiro, e as simulações oferecem experiências práticas que permitem aos estudantes vivenciarem diferentes realidades sociais, estimulando a reflexão crítica e o desenvolvimento de habilidades essenciais, como a colaboração e a resolução de conflitos. Além disso, a construção de projetos sociais com enfoque na participação comunitária é abordada como uma estratégia complementar que reforça a importância do envolvimento dos alunos na identificação de problemas e na busca de soluções coletivas. A combinação dessas metodologias promove uma educação mais dinâmica e relevante, preparando os alunos para os desafios do mundo contemporâneo e formando cidadãos mais conscientes e ativos.

Palavras-chave: Jogos educacionais, Simulações, Ciências Sociais, Cidadania, Projetos sociais.

Introdução

O ensino de Ciências Sociais enfrenta um desafio contemporâneo significativo, que é o de engajar os alunos em uma realidade cada vez mais complexa e interconectada. As transformações sociais, políticas e econômicas, aliadas ao avanço das tecnologias digitais, exigem que as abordagens educacionais se reinventem para se manterem relevantes e eficazes. Nesse contexto, a utilização de jogos e simulações emergiu como uma metodologia pedagógica inovadora, capaz de tornar o aprendizado mais dinâmico e

significativo. Esses recursos não apenas facilitam a compreensão de conceitos abstratos, mas também promovem a vivência de situações práticas que refletem a realidade social, estimulando o desenvolvimento de competências essenciais para a cidadania ativa.

Os jogos, seja na sua versão digital ou como dinâmicas presenciais, oferecem uma forma lúdica e envolvente de abordar questões sociais. Através da interação e da competição saudável, os alunos são levados a refletir sobre temas como ética, justiça social, direitos humanos e responsabilidade cívica. Essa vivência prática contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, que compreendem as consequências de suas ações e decisões, tanto no âmbito individual quanto coletivo. Além disso, os jogos permitem que os estudantes experimentem diferentes papéis sociais, o que é crucial para o desenvolvimento da empatia e da compreensão das diversas realidades que coexistem em uma sociedade plural.

As simulações, por sua vez, proporcionam um espaço seguro para a experimentação e a prática de habilidades críticas. Ao recriar cenários que imitam situações do mundo real, os alunos têm a oportunidade de analisar, discutir e tomar decisões em um ambiente controlado. Esse tipo de aprendizagem ativa é especialmente relevante nas Ciências Sociais, onde o entendimento das dinâmicas sociais e políticas é fundamental. A participação em simulações estimula a reflexão crítica, a análise de dados e a resolução de problemas, preparando os alunos para enfrentar os desafios que encontrarão fora da sala de aula.

Além de fomentar o engajamento dos alunos, a utilização de jogos e simulações no ensino de Ciências Sociais também promove a colaboração e o trabalho em equipe. Essas metodologias incentivam os estudantes a trabalharem juntos para alcançar objetivos comuns, desenvolvendo habilidades de comunicação e negociação que são cruciais em qualquer contexto social. A interação com os colegas não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também ajuda a construir redes sociais que podem ser valiosas ao longo da vida.

O desenvolvimento de projetos sociais com enfoque na participação comunitária se alia a essas metodologias, reforçando a importância de envolver os alunos na identificação de problemas e na busca de soluções coletivas. A

construção de projetos sociais que considerem as realidades e necessidades locais é uma estratégia poderosa para empoderar as comunidades e promover mudanças significativas. Quando os alunos são convidados a participar ativamente desse processo, eles se tornam protagonistas de suas histórias, compreendendo melhor seu papel na sociedade e as implicações de suas ações. Em suma, a introdução de jogos e simulações no ensino de Ciências Sociais representa uma inovação pedagógica que não apenas transforma a forma como os conteúdos são abordados, mas também prepara os alunos para se tornarem cidadãos críticos e participativos. Esta proposta educacional é um convite à reflexão sobre a prática docente, incentivando os educadores a adotarem métodos que favoreçam a aprendizagem ativa e o engajamento social, preparando os alunos para os desafios do mundo contemporâneo. Ao integrar essas abordagens em suas práticas pedagógicas, os educadores podem contribuir significativamente para a formação de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática.

Jogos que ensinam conceitos de cidadania e sociedade

Os jogos que ensinam conceitos de cidadania e sociedade têm ganhado destaque no cenário educacional contemporâneo, tornando-se uma ferramenta valiosa para promover a educação integral e o desenvolvimento de competências sociais e cidadãs nos alunos. Segundo Kafai e Resnick (1996), os jogos digitais têm a capacidade de engajar os estudantes de maneira lúdica e interativa, facilitando a construção de conhecimentos significativos e a reflexão crítica sobre questões sociais. Esse potencial educativo é ainda mais evidente quando se considera que os jogos não apenas transmitem informações, mas também proporcionam experiências imersivas que permitem aos jogadores vivenciarem diferentes realidades e papéis sociais, promovendo a empatia e a compreensão das dinâmicas comunitárias (Gee, 2003).

Além disso, a utilização de jogos como recurso pedagógico pode contribuir para o fortalecimento da identidade social e da cidadania ativa entre os jovens. O jogo "Civilization", por exemplo, estimula os jogadores a tomarem decisões sobre o desenvolvimento de uma civilização, levando-os a refletir sobre temas como política, economia e direitos humanos, o que se alinha com os

princípios de uma educação voltada para a cidadania (Squire, 2005). Estudos apontam que, ao interagir com esses ambientes virtuais, os estudantes desenvolvem habilidades essenciais, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração, fundamentais para a vida em sociedade (Dede, 2009).

Ademais, jogos de tabuleiro e dinâmicas de grupo também têm se mostrado eficazes na promoção de conceitos de cidadania. Tais atividades permitem que os participantes experimentem diretamente os impactos de suas decisões e ações em um ambiente controlado, possibilitando a reflexão sobre a responsabilidade social e as consequências de comportamentos individuais e coletivos (Lopes, 2011). O jogo "Cidadão do Mundo", por exemplo, propõe desafios que envolvem questões ambientais, sociais e políticas, incentivando a discussão e a análise crítica dos dilemas contemporâneos enfrentados pela sociedade (Barbosa, 2018). Por meio dessas interações, os jogadores são levados a pensar sobre o papel que desempenham na sociedade e a importância do engajamento cívico, promovendo uma formação mais consciente e ativa. Outro aspecto relevante é a capacidade dos jogos de fomentar o debate e a reflexão sobre temas polêmicos, como desigualdade, justiça social e direitos humanos. Jogos que abordam esses temas, como "Papers, Please", permitem que os jogadores enfrentem situações moralmente desafiadoras, levando-os a ponderar sobre suas escolhas e a entender melhor as complexidades das relações sociais (Kerr, 2015). Dessa forma, os jogos se configuram como um espaço seguro para explorar e discutir questões que, muitas vezes, são tratadas de maneira superficial em outros contextos educacionais (Salen e Zimmerman, 2004).

Por fim, a inclusão de jogos no currículo escolar representa uma inovação pedagógica que busca não apenas o ensino de conteúdos acadêmicos, mas também a formação de cidadãos críticos e participativos. É fundamental que educadores reconheçam o valor dos jogos como instrumentos de ensino e aprendizagem, utilizando-os para promover discussões significativas sobre cidadania e sociedade (Ferdig, 2007). Através de uma abordagem lúdica e envolvente, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais profunda dos desafios sociais e se preparar para atuar de maneira consciente e responsável em suas comunidades.

Simulações e sua aplicabilidade nas ciências sociais

As simulações têm se mostrado uma ferramenta pedagógica valiosa nas ciências sociais, oferecendo um espaço para que os alunos experimentem e compreendam teorias e conceitos de maneira prática e interativa. Essas metodologias, que envolvem a criação de cenários fictícios que imitam realidades sociais, políticas e econômicas, possibilitam aos estudantes vivenciarem dinâmicas complexas, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada (Gordon et al., 2012). Ao participar de simulações, os alunos não apenas absorvem conteúdo teórico, mas também desenvolvem habilidades críticas, como a análise, a síntese e a avaliação, essenciais para a formação de um pensamento social crítico (Baker et al., 2015). Nesse sentido, a aprendizagem através de simulações facilita a internalização de conceitos complexos, permitindo que os alunos vejam o impacto das suas decisões em um ambiente seguro e controlado (Fischer et al., 2020).

Uma das grandes vantagens das simulações nas ciências sociais é a capacidade de promover a empatia e a compreensão das perspectivas alheias. Ao assumir papéis que representam diferentes grupos sociais, os estudantes são desafiados a olhar para o mundo através de diferentes lentes, o que pode resultar em uma maior consciência social e um senso de responsabilidade em relação às questões sociais contemporâneas (Holt et al., 2018). Por exemplo, em simulações sobre políticas públicas, os alunos podem assumir o papel de diferentes stakeholders, como cidadãos, políticos e empresários, o que os leva a considerar as consequências das políticas em diversas camadas da sociedade. Essa abordagem não só amplia a compreensão dos alunos sobre as complexidades das relações sociais, mas também os engaja ativamente em discussões sobre justiça, ética e cidadania (Guggenheim et al., 2016). Além disso, as simulações oferecem uma oportunidade para a experimentação e a prática de habilidades de negociação e resolução de conflitos. Em ambientes simulados, os alunos podem praticar estratégias de comunicação e negociação em situações que refletem cenários da vida real, como negociações diplomáticas ou mediações de conflitos sociais. A pesquisa de Tharp e Gallimore (1988) aponta que a prática deliberada em ambientes de simulação pode contribuir

significativamente para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e sociais, preparando os alunos para atuar de forma mais eficaz em suas comunidades. Esses ambientes de aprendizagem não apenas promovem a formação de habilidades técnicas, mas também incentivam a colaboração e a construção de consenso, competências cada vez mais valorizadas no contexto social atual (Jones et al., 2014).

As simulações também têm se mostrado eficazes na análise crítica de dados e na compreensão de dinâmicas sociais complexas. Ao trabalhar com dados reais ou simulados em cenários, os alunos aprendem a interpretar informações e a tomar decisões baseadas em evidências, um processo fundamental nas ciências sociais (Meyer et al., 2020). Por exemplo, ao simular uma crise econômica, os alunos podem explorar a relação entre diferentes indicadores econômicos e sociais, desenvolvendo uma visão mais holística sobre como esses fatores interagem e afetam a sociedade como um todo. Essa abordagem prática ajuda os estudantes a compreenderem a importância de uma análise crítica e fundamentada em dados, preparando-os para a pesquisa e a atuação profissional nas ciências sociais (Schön, 1983).

A aplicabilidade das simulações nas ciências sociais é ampliada pelo uso de tecnologias digitais, que têm transformado a maneira como essas atividades são realizadas. Plataformas online e softwares de simulação têm permitido a criação de ambientes virtuais onde os alunos podem interagir, experimentar e aprender de forma colaborativa, independentemente da localização geográfica (Kim et al., 2015). Essa modalidade de ensino não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também democratiza o acesso ao conhecimento, permitindo que mais alunos participem de simulações e desenvolvam habilidades sociais em um contexto globalizado (Bach et al., 2018). Assim, a integração de tecnologia nas simulações é uma tendência que pode revolucionar a forma como as ciências sociais são ensinadas e aprendidas, tornando-as mais dinâmicas e relevantes para as novas gerações. Portanto, as simulações se configuram como uma abordagem pedagógica inovadora e eficaz nas ciências sociais, promovendo uma aprendizagem ativa e engajada. Ao permitir que os alunos experimentem e analisem situações sociais de maneira prática, as simulações contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais, como a empatia, a resolução de conflitos e a análise

crítica. O uso dessas metodologias, especialmente quando aliado à tecnologia, representa uma oportunidade valiosa para a formação de cidadãos conscientes e participativos, prontos para enfrentar os desafios sociais contemporâneos.

Desenvolvimento de projetos com enfoque social

O desenvolvimento de projetos com enfoque social tem se tornado uma prática essencial em diversas áreas, visando promover melhorias nas condições de vida de comunidades e grupos em situação de vulnerabilidade. A elaboração desses projetos requer uma compreensão aprofundada das necessidades sociais, econômicas e culturais dos públicos-alvo, além de um planejamento estratégico que envolva a participação ativa da comunidade na construção de soluções (Schneider, 2015). Essa abordagem participativa é fundamental, pois assegura que as iniciativas sejam adequadas às realidades locais, aumentando as chances de sucesso e sustentabilidade a longo prazo. A literatura destaca que projetos sociais que são co-construídos com a comunidade tendem a gerar um maior senso de pertencimento e compromisso por parte dos envolvidos, o que, consequentemente, fortalece as redes sociais e a capacidade de mobilização (Friedmann, 1992).

Um dos aspectos críticos no desenvolvimento de projetos sociais é a identificação de problemas e a análise do contexto em que se inserem. A utilização de metodologias participativas, como o mapeamento comunitário e a realização de diagnósticos sociais, permite um levantamento mais eficaz das demandas e potencialidades locais (Brisolara et al., 2017). Ao envolver a comunidade nesse processo, os planejadores de projetos não apenas capturam dados relevantes, mas também promovem uma reflexão coletiva que pode levar a novas ideias e abordagens inovadoras para os desafios enfrentados. A literatura reforça que essa metodologia não apenas proporciona uma visão mais clara das necessidades da comunidade, mas também empodera os participantes, fomentando a autoconfiança e o desenvolvimento de habilidades que são cruciais para a continuidade das ações (Santos, 2018).

Uma vez que o diagnóstico e a análise do contexto são realizados, o desenvolvimento de um plano de ação é uma etapa fundamental. É nesse momento que as ideias são organizadas e transformadas em objetivos claros e

estratégias concretas. A definição de metas específicas, mensuráveis, alcançáveis, relevantes e temporais (SMART) é amplamente recomendada, pois permite que os projetos sejam mais facilmente acompanhados e avaliados ao longo do tempo (Davis, 2019). Além disso, a inclusão de indicadores de desempenho possibilita uma análise objetiva dos resultados alcançados e a identificação de possíveis ajustes que possam ser necessários durante a execução do projeto. Estudos demonstram que a monitorização contínua e a avaliação periódica são práticas que garantem a eficácia das intervenções sociais, proporcionando feedbacks valiosos para a equipe do projeto e para os beneficiários (González, 2020).

A sustentabilidade dos projetos sociais é outra questão de suma importância a ser considerada. Os projetos devem ser planejados com a perspectiva de que suas ações e benefícios possam perdurar mesmo após o término do financiamento inicial ou da intervenção externa. Para isso, é fundamental que haja um planejamento que considere a mobilização de recursos locais, a formação de parcerias com outras organizações e a capacitação da comunidade para que ela possa assumir a liderança das iniciativas desenvolvidas (Weiss, 2017). A literatura aponta que a diversificação das fontes de financiamento, como o uso de crowdfunding, patrocínios e doações, bem como o estabelecimento de parcerias com o setor privado, pode ser uma estratégia eficaz para garantir a continuidade das ações (Brouard, 2020).

Além disso, é importante destacar que a comunicação e a divulgação dos resultados dos projetos sociais desempenham um papel fundamental no engajamento da comunidade e na sensibilização de possíveis apoiadores. A promoção de eventos comunitários, a utilização de redes sociais e a produção de relatórios acessíveis são algumas das estratégias que podem ser empregadas para manter a transparência e fomentar a participação da comunidade (Bernardes, 2019). A divulgação efetiva não apenas contribui para a visibilidade das ações, mas também incentiva a formação de novas parcerias e a mobilização de recursos adicionais, aumentando a capacidade de impacto do projeto.

Em suma, o desenvolvimento de projetos com enfoque social exige uma abordagem holística que envolva a participação ativa da comunidade, a análise cuidadosa do contexto e um planejamento estratégico que priorize a

sustentabilidade das iniciativas. A utilização de metodologias participativas, a definição clara de metas e indicadores, e a promoção de parcerias e comunicação eficaz são elementos essenciais para o sucesso dessas iniciativas. A literatura enfatiza que, ao investir no empoderamento da comunidade e na construção coletiva de soluções, é possível não apenas transformar realidades, mas também promover um ambiente mais justo e equitativo para todos (Santos, 2018; Friedmann, 1992; Brisolara et al., 2017).

Considerações finais

O ensino de Ciências Sociais por meio de jogos e simulações representa uma abordagem inovadora e necessária para a formação de cidadãos críticos, empáticos e ativos em suas comunidades. Esta prática educacional não apenas facilita a compreensão de teorias e conceitos complexos, mas também permite que os alunos vivenciem realidades diversas, refletindo sobre suas implicações sociais e políticas. Ao criar um ambiente de aprendizagem que simula situações do mundo real, os educadores promovem o engajamento dos alunos, desafiando-os a aplicar seus conhecimentos em contextos práticos e dinâmicos. Os jogos, sejam digitais ou de tabuleiro, têm se mostrado ferramentas poderosas para ensinar conceitos de cidadania e responsabilidade social. Através de decisões estratégicas e interações em equipe, os alunos aprendem a importância da colaboração e do diálogo na construção de soluções para os problemas sociais. Jogos como "Civilization" e "Cidadão do Mundo" demonstram como é possível abordar temas complexos, como política e justiça social, de maneira acessível e envolvente. Além disso, a possibilidade de experimentar diferentes papéis e perspectivas ajuda os estudantes a desenvolverem empatia, um componente fundamental para a convivência em sociedade.

As simulações, por sua vez, oferecem uma experiência imersiva que permite aos alunos explorarem as consequências de suas decisões em um ambiente seguro. Essa abordagem não só reforça a aprendizagem teórica, mas também capacita os estudantes a desenvolverem habilidades críticas, como análise, síntese e avaliação, essenciais para a compreensão das dinâmicas sociais contemporâneas. Ao participar de simulações que replicam cenários da vida real, os alunos são incentivados a adotar múltiplas perspectivas,

considerando as complexidades e interconexões que permeiam as questões sociais.

A aplicação de metodologias participativas no desenvolvimento de projetos sociais reforça a importância do engajamento comunitário e da construção coletiva de soluções. Essa prática não apenas empodera os indivíduos, mas também fortalece os laços sociais, promovendo um ambiente mais colaborativo e justo. A participação ativa da comunidade no diagnóstico e na implementação de projetos sociais aumenta as chances de sucesso e sustentabilidade das iniciativas, pois as soluções são elaboradas com base nas necessidades e contextos locais.

Outro ponto crucial é a sustentabilidade dos projetos sociais, que deve ser planejada desde o início. A diversificação das fontes de financiamento, a formação de parcerias estratégicas e o fortalecimento das capacidades locais são aspectos essenciais para garantir que os benefícios dos projetos perdurem além da intervenção inicial. A comunicação eficaz dos resultados e a transparência nas ações promovem a confiança da comunidade e atraem novos apoiadores, criando um ciclo virtuoso de mobilização e engajamento.

Além disso, o uso de tecnologias digitais nas simulações e jogos amplia o alcance e a eficácia dessas metodologias. Plataformas online e ferramentas de simulação permitem que alunos de diferentes localidades participem de experiências de aprendizagem colaborativas, democratizando o acesso ao conhecimento e tornando as Ciências Sociais mais relevantes e conectadas às realidades contemporâneas.

Em suma, a integração de jogos e simulações no ensino de Ciências Sociais representa uma oportunidade valiosa para desenvolver competências essenciais, como empatia, análise crítica e habilidades de resolução de conflitos. Essa abordagem não apenas transforma a experiência de aprendizagem, mas também contribui para a formação de cidadãos conscientes, preparados para atuar de maneira responsável e ativa em suas comunidades. O compromisso com a educação integral, que considera tanto o conhecimento acadêmico quanto o desenvolvimento de habilidades sociais, é fundamental para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e construir um futuro mais justo e equitativo para todos.

Referências

BACH, S. et al. The Role of Simulations in Teaching and Learning. Journal of Educational Technology & Society, v. 21, n. 1, p. 55-68, 2018.

BARBOSA, R. Cidadão do Mundo: Educação e Jogos de Tabuleiro. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

BERNARDES, R. Comunicação e projetos sociais: construindo uma relação de confiança. Revista Brasileira de Comunicação, v. 23, n. 2, p. 89-106, 2019.

BROUARD, F. Financiamento de projetos sociais: desafios e oportunidades. Revista de Administração Pública, v. 54, n. 4, p. 800-817, 2020.

BRISOLARA, S. et al. Participatory Evaluation: Principles and Practices. American Journal of Evaluation, v. 38, n. 4, p. 480-493, 2017.

DAVIS, J. Project Management for Social Change: Best Practices. Social Change Journal, v. 14, n. 1, p. 56-73, 2019.

DEDÉ, C. Immersive Interfaces for Engagement and Learning. Educational Technology, v. 49, n. 4, p. 11-14, 2009.

FERDIG, P. The Role of Games in Educating Citizens. Educational Leadership, v. 65, n. 8, p. 68-71, 2007.

FISCHER, H. et al. Learning Through Simulation: A Review of Simulations in Social Science Education. Educational Sciences: Theory and Practice, v. 20, n. 3, p. 42-56, 2020.

FRIEDMANN, J. Empowerment: The Politics of Alternative Development. Development and Change, v. 23, n. 4, p. 739-757, 1992.

GEE, J. P. What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

GONZÁLEZ, A. Monitoramento e avaliação de projetos sociais: práticas e desafios. Gestão Social e Ambiental, v. 14, n. 2, p. 215-229, 2020.

GORDON, J. A. et al. Using Simulations in the Classroom: Strategies for Educators. Simulation & Gaming, v. 43, n. 3, p. 435-455, 2012.

GUGGENHEIM, M. et al. The Role of Empathy in Social Simulation. Journal of Social Issues, v. 72, n. 1, p. 87-102, 2016.

HOLT, R. et al. The Power of Role-Play: An Empirical Study of Simulations in Education. Journal of Educational Research, v. 111, n. 2, p. 156-166, 2018.

JONES, A. et al. Developing Collaborative Skills Through Simulation: A Case Study. Educational Review, v. 66, n. 4, p. 469-486, 2014.

KAFAI, Y. B.; RESNICK, M. Constructing a Language of Design: The Role of Tools in Designing Learning Environments. Cambridge: MIT Press, 1996.

KIM, H. J. et al. The Effect of Online Simulation on Learning Outcomes in Social Science Education. Computers & Education, v. 85, p. 63-72, 2015.

MEYER, H. et al. Data-Driven Decision Making in Social Sciences: The Role of Simulations. Journal of Data Science, v. 18, n. 2, p. 213-228, 2020.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. Rules of Play: Game Design Fundamentals. Cambridge: MIT Press, 2004.

SCHÖN, D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, 1983.

SCHNEIDER, M. Projetos sociais: uma abordagem multidimensional. Revista de Estudos Sociais, v. 18, n. 1, p. 45-58, 2015.

SQUIRE, K. Changing the Game: What Happens When Video Games Educate? Innovate: Journal of Online Education, v. 1, n. 6, 2005.

THARP, R. G.; GALLIMORE, R. The Self-Directed Learning Model. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

WEISS, C. H. Theory-based Evaluation: Past, Present, and Future. New Directions for Evaluation, n. 154, p. 7-24, 2017.

WEEKS, K. et al. Strategies for Successful Social Change Projects. Journal of Community Practice, v. 26, n. 1, p. 91-110, 2018.

A ARTE AFRICANA NA EDUCAÇÃO

Andréa Simone Ferreira Leite

RESUMO

É relevante que o sistema educacional entenda e caminhe no sentido de que a relevância dos temas que envolvem a inclusão no currículo escolar da história e da cultura afro-brasileira e africana é reconhecida por todos – homens e mulheres – interessados na construção de uma sociedade que respeita a história e a cultura de todos os povos.

Palavras-chave: Lei, Ensino, Literatura, Africana.

Com o aparecimento do ser humano surge uma produção artística: *homo faber, homo artiflex*, de maneira geral, a arte pré-histórica africana ornamenta os dois centros mais importantes da região: do Saara e da África Austral, para classificar a arte pré-histórica há uma abordagem geológica e ecológica, são representadas pela vida das espécies, inclusive, o biótipo do próprio homem.

Assim, quatro grandes sequências as quais foram caracterizados pelo:

1) Búfalo: (bubalus antiquus) data, segundo os paleontólogos, do início do quaternário;
2) Boi: (bos ibericus ou bachyceros) aparece por volta do ano 6.000 B.P.;
3) Cavalo: (equus caballus) aparece por volta do ano 3.500 B.P.;
4) Camelo: levado ao Egito, por volta do ano 500, pelos conquistadores persas.

A arte pré-histórica originou-se nos Montes Atlas e serviu de inspiração e introdução para arte moderna, influenciada pelas artes árabe e europeia, trata-se de uma arte fundada na observação da realidade, através da arte o homem africano proclamou, através dos tempos sua luta para dominar a natureza, para alcançar o prazer infinito da criação.

Por conseguinte, a história da arte africana remonta ao período pré-histórico, as formas artísticas mais antigas que se têm conhecimento são: as pinturas e gravações em pedra de Tassili e Ennedi, na região do Saara (6000

AC), esculturas modeladas em argila dos artistas da cultura Nok no norte da Nigéria (500 AC e 200 DC) e artes rupestres entalhadas há 6.000 anos.

Também há trabalhos de bronze de Igbo-Ukwu (séculos IX e X) e terracota de Ifé (do século XII a XV), os objetos de arte eram feitos de diversos elementos da natureza, esculpiam e pintavam mitos, animais da floresta, cenas das tradições, personagens do cotidiano, os povos da África Ocidental, como os egípcios, também contribuíram para a arte as figuras mitológicas são um claro exemplo.

Na Europa Ocidental encontra-se atualmente o maior acervo da arte africana, e grande parte deste acervo apresenta trabalhos artísticos realizados até mesmo antes da invenção da escrita, atualmente, a arte tradicional africana, ainda é realizada, seja através das esculturas entalhadas e assumindo um caráter sagrado, seja através da confecção de objetos artísticos de caráter tradicional e cultural.

A arte africana chegou ao Brasil através dos escravos trazidos pelos portugueses durante os períodos colonial e imperial e, em muitos casos, os elementos artísticos africanos fundiram-se com os indígenas e portugueses, para gerar novos componentes artísticos, no início a arte africana era desprezada, passou a ser reconhecida e valorizada no início do século XX.

Devido ao movimento modernista observou-se uma maior influência da arte africana na cultura brasileira, principalmente, na música e na dança como: maracatu, coco, jongo, carimbó, lambada, maxixe, ijexá e inclusive o samba e a capoeira ritmo que os escravos utilizavam para se defender e atacar, todavia a partir de 1935 é possível classificar as artes visuais em quatro categorias:

1- A ARTE TRADICIONAL

Constitui-se de indivíduos do meio rural que conservaram a expressão artística, porém antes de 1936, as artes tradicionais não só haviam sofrido evoluções estilísticas internas como também empregados novos materiais (tecidos, pinturas), ferramentas (serras, limas) e certas técnicas importadas como a figuração em cabaça ou cerâmica.

2- A ARTE TURÍSTICA

Em 1930, a arte turística, ainda era um pequeno empreendimento, exceto no Egito, pois havia poucos turistas no continente e, pouco, antes de 1950, as escolas, ateliês artesanais alimentavam a produção de lembranças – de caráter exótico ou figurativo, em ébano ou marfim – para comercialização nas imediações próximas de hotéis, portos e aeroportos.

3- A ARTE POPULAR

É a mais conhecida, essa arte se encontra nas pinturas em murais dos vilarejos, nas cidades, no interior de casas, entretanto a arte urbana popular revelou-se na pintura sobre tela, também se desenvolveram pinturas em cabaças, cerâmicas e aplicação em tecidos, com o crescimento das cidades a arte popular e seus temas adquiriram crescente importância e significados, conforme destacados abaixo.

3.1- AS ARTES CORPORAIS

1) Pintura: feita através pintura é empregada na decoração das paredes dos palácios reais, celeiros, das choupas sagradas às figuras vão desde formas geométricas até a reprodução de cenas de caça e guerra, também é utilizada para o acabamento das máscaras e para os adornos corporais (bijuterias e vestimentas) que complementam a aparência.

Figura 1: Adornos corporais

2) Máscaras: expressam o misticismo são confeccionadas com o intuito sagrado; o portador de uma máscara utiliza com o intuito de se proteger e de captar a força vital presentes nos seres humanos, nos animais, na natureza e nos objetos, quem usa uma máscara capta a energia de uma pessoa ou de um animal que trará benefícios para todos os integrantes do grupo.

Figura 2: Representação do misticismo

3) Dança africana: o corpo pode ser comparado a uma orquestra que, tocando vários instrumentos, harmoniza-os numa sinfonia, em movimentos que, muitas vezes, representam as vibrações do cosmos, expressam os sentimentos, o equilíbrio com a natureza e a ancestralidade são mantidas como forma de valorizar a memória do início dos tempos.

Figura3: da Dança tribal africana

4) Esculturas: confeccionadas pelos artistas apresentam diversas simbologias, através delas os espíritos e as forças mágicas da natureza ganhavam um corpo físico, a escultura africana revolucionou a arte europeia a partir de 1905, assuem diferentes significados de acordo com o material confeccionado que pode ser:

a) Esculturas em marfim: representam às divindades, os objetos esculpidos em pedra dura produzidos em madeira com marfim incrustado são feitos em menor quantidade.

Figura 4: esculturas africanas em marfim

b) Esculturas em madeira: servem de atributo às divindades, podendo ser

cabeças de animais, figuras alusivas a acontecimentos, fatos circunstanciais pessoais que o homem coloca frente às forças.

Figura 5: esculturas africanas em madeira

5) Música: é uma das demonstrações dessa mistura interessante que é o continente africano, há muitos estilos, gêneros, instrumentos que influenciam a música mundial: o *calipso* (gêneros afro-caribenhos), *zouk* (musica antilhana), a salsa e rumba (gêneros musicais latino-americanos) e outros que influenciou a música popular africana.

a) *Kuduro* (Angola): surgiu primeiro como uma dança e com o passar do tempo evoluiu para um género musical;

b) *Makossa* (Camarões): um tipo de dança dos *Duala*, similar ao *soukous*, exceto por ela incluir um forte ritmo de baixo e uma proeminente seção de metais.

c) *Afrobeat*: uma combinação de música *yorubá*, *jazz*, *highlife*, *funk* e ritmos, fundido com percussão africana e estilos vocais.

4– A ARTE ACADÊMICA

A África possui uma rica e variada literatura que foi se desenvolvendo através dos tempos, a primeira literatura escrita aparece no norte da África recebe influência do historiador islâmico, século XIV, *Ibn Khaldun*, apresenta fortes vínculos com as literaturas latina e árabe, no entanto, os povos africanos procuram preservar na língua e na literatura laços íntimos e insolúveis com as gerações passadas.

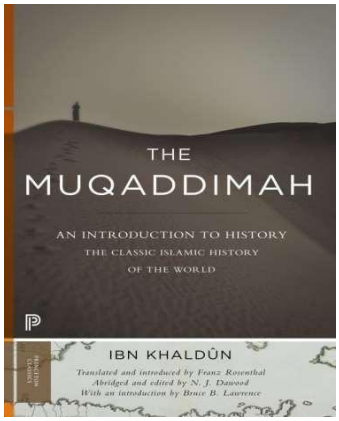


Figura 6: Muqqadima

2-LITERATURA AFRICANA

As mudanças ocorridas em todo mundo e, em especial, na África, no final do século XV e princípio do século XVI, surge à literatura histórica escrita em árabe por autóctones e é a partir dessa época que os africanos falam da própria história, os mais antigos e mais conhecidos provêm do cinturão sudanês e da costa africana oriental.

E, no decorrer dos anos, os africanos começaram a escrever em suas próprias línguas, usando, primeiramente, o alfabeto árabe isso devido à expansão do Islã ao longo da costa oriental, entre as obras elaboradas neste período estão *"Ta'rikn al- Sudan"* e *"Ta'rikh el-Fattash"*, ambas escritas em Tombuctu[5], principalmente, no século XVII.

Há várias obras narradas em línguas europeias – que aos poucos vão ocupando o espaço das fontes árabes, entretanto os materiais de língua árabe, como e outras partes do continente, passaram por profundas mudanças dois tipos:

1) Os documentos arquivísticos (de diversas origens) são principalmente de arquivos governamentais, administrativos e jurídicos; os materiais relativos ao comércio, à produção, à vida social e cultural, porém a falta de origem genuinamente africana apresenta certa desvantagem sendo preservadas pelas narrativas

[5] A cidade de Tombuctu cidade no centro do Mali foi inscrita pela UNESCO, em 1988, na lista do Patrimônio Mundial. (SILVERIO, 2012, p. 18)

europeias.

2) Escritos europeus há um grande volume da literatura europeia referente à África sendo um dos aspectos mais positivos das fontes europeias é que elas fornecem a estrutura cronológica, sendo de primordial importância como fonte histórica econômica, porque os europeus necessitavam de narrativas objetivas sobre o assunto.

No início do século XIX, presenciou um renascimento da literatura árabe no Sudão Central e Ocidental e, além dos trabalhos escritos nesta língua houve um crescimento na língua local como: haussa, mandara, kotoco etc, mas utilizando linguagem árabe, todavia a produção literária africana em línguas europeias tem início dois séculos mais tarde, os primeiros exemplares foram produzidos na Costa Ocidental.

Outro fato importante como fontes históricas são os trabalhos dos escravos libertados, da segunda metade do século XVIII: *Ignatius Sancho* (1729-1780), *Ottobah Cugoano* (1745-1800) e *Oloduah Equiano* (1745-1810); os três interessados na abolição do comércio de escravos, seus livros fornecem material biográfico sobre a situação dos africanos, tanto na África como na Europa.

Durante o século XIX muitos africanos ou afro-americanos participaram de viagens de exploração ou publicaram reflexões sobre a vida africana, às vezes, em combinação com polêmicas de diversa natureza, como Thomas Freeman, Martin Delany e no fim do século XIX, C.C *Reindorf* publicou sua "*History of the Gold Coast and Asante*" (1895)

Reindorf é considerado primeiro historiador moderno de origem africana e, o sendo que *Samuel Johnson* cuja "*History of the Yorubas*" é contemporânea do livro de *Reindorf,* publicada em 1921, e, com isso, inicia-se a cadeia de historiadores africanos que se nos desenvolvem diversos idiomas que configuram o continente africano.

Todas essas fontes narrativas, escritas em árabe ou nas diversas línguas africanas e europeias, formam um vasto e rico conjunto de materiais históricos, elas não cobrem todos os aspectos do processo histórico e possuem um caráter regional, mas apesar de suas limitações possuem uma

vantagem: são as vozes dos africanos que nos revelam outra face da história e, com isso, surgem às primeiras obras.

> “Na África tudo é História. De todas as Histórias, a maior e mais significativa é a do próprio Homem”. (SILVÉRIO, 2013, p. 58)

3.1– AUTORES AFRICANOS

A primeira literatura escrita aparece no norte da África como as obras do historiador islâmico *Ibn Khaldun* que apresenta fortes vínculos com as literaturas latina e árabe, também na África Ocidental através do trabalho de eruditos islâmicos sudaneses como *Abd-al Rahman al-Sadi* e *Mahmud Kati* e, por volta 1728, na Oriental o poema épico *Utendi wa Tambuka* (História de Tambuka).

Em torno do século XIX, o poema religioso mais conhecido, *Utendi wa Inkishafi* (O despertar das almas), escrito por *Sayyid Abdallah Ibn Nasir*, na África do Sul surgiram diversos poetas e romancistas de prestígio se destacam *Samuel E. K. Mqhayi*, *Thomas Mofolo* e *Solomon T. Plaatje* entre outros, sendo que a poesia é um dos gêneros que se destacam na literatura africana.

Os escritores como *Léopold Sédar Senghor, Briago Diop* e *David Diopos* são alguns escritores africanos que escrevem poesia na língua francesa; e os nigerianos Amos Tuotola, Gabriel Okara, John Pepper Clark, na língua inglesa, a literatura africana ganhou repercussão mundial como Wole Soyinka, da Nigéria; Nadine Gordimer, da África do Sul; são premiados com o Prêmio Nobel de Literatura.

Na literatura atual sobressaem nomes os de Mia Couto (um dos autores moçambicanos mais importantes, seus livros são traduzidos em inúmeros idiomas), sua principal obra, Terra Sonâmbula, foi escolhida por um júri especial como uma das melhores produções do século XX, José Eduardo Agualusa integrante da União dos Escritores Angolanos (com obras voltadas para o idioma português)

E José Luandino Vieira sua imprescindível atuação na construção da República Popular de Angola, logo depois da conclusão da Guerra Colonial, entre suas criações estão os contos Luanda e Velhas Histórias; os romances

Nosso Musseque e Nós, os do Makulusu; entre outras novelas e livros infanto-juvenis muitos ressaltam a diversidade.

Também tem a participação das mulheres africanas na literatura, em seus livros elas relatam suas experiências complexas e peculiares, em um continente no qual as mulheres, ainda enfrentam problemas típicos dos séculos passados, como a poligamia, ser mãe, a prostituição e a subjetividade feminina, além das formas encontradas para fugir da intensa repressão que sofrem.

Escritoras como *Amma Darko*, *Buchi Emecheta, Mariama Ba*, *Fatou Diome, Bessie Head*, *Tsitsi Danaremba*, entre outras, fazem de sua obra uma bandeira pela integração do feminino na sociedade africana, radicalmente patriarcal e machista, bem como nas decisões econômicas e na vivência cultural são textos literários que despertam, não somente, o interesse pela continente, mas de reaproximação.

Todavia, o que se aprende sobre história e cultura de um povo através de textos literários ocorrem anteriormente pela experiência pulsante da vida, porque é pela experiência de vida que o bom escritor consegue criar e articular uma obra literária e, a partir daí, são percorridos os caminhos do conhecimento da história e da cultura que dão contexto à obra.

È importante ressaltar que estamos culturalmente unidos ao continente africano por razões históricas, no entanto, séculos de atraso econômico, resultado de exploração e de políticas inadequadas, forçaram uma tentativa de esquecimento e anulação dessa herança, porém retomá-la é fundamental para o conhecimento de cada um de nós.

A África é um continente formado por culturas diversas e apesar das tantas semelhanças que nos unem ela permanece desconhecida entre nós através da leitura das obras de grandes escritores africanos, principalmente, nas escolas brasileiras, pode significar a reaproximação com as culturas desse continente de modo rico e interessante.

3.1 – A LITERATURA AFRICANA NA EDUCAÇÃO

A inclusão de obras literárias africanas nas salas de aula pode e deve se dar de maneira simplificada, porém não se trata de instrumentalizar o texto

literário apenas como ferramenta para o ensino das demais disciplinas, o importante buscar a história vertida, transformada em literatura, e não somente a representação de temas históricos.

Conhecer a multiplicidade da sociedade e da cultura africana a partir da leitura de textos literários de autores como o moçambicano Mia Couto, ou os angolanos *Pepetela* e *Ondjaki*, é um jeito diferente, fácil e prazeroso para desmistificar muito do que o senso comum pensa sobre a África, como destaca Tânia Macedo, do Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo:

> "É um jeito de entender uma versão que não conhecemos. Muita gente imagina que a África é um país, onde todo mundo é igual e todos vivem em tribos. Quando leem que há árabes por lá ou percebem, por meio das narrativas, como os africanos são diferentes entre si se surpreendem"

Por conseguinte, para que a leitura do texto literário seja bem-sucedida não se pode prender no simbolismo ou no imaginário ao se trabalhar com a linguagem, sem os quais a literatura não existe, mas priorizar a especificidade da construção artística do autor, a maneira como ele trabalha a linguagem literária, a época e o local, corrigir o modo de olhar.

Portanto, o estudo das obras do continente africano é um meio de corrigir o desvio eurocêntrico que anos de colonização cultural causaram em nosso olhar, porque através estudo da literatura feita no continente africano é um meio para se alcançar este fim, inclusive porque é capaz de abarcar toda a complexidade e ambiguidade da vida.

Contudo, a literatura africana foi introduzida currículo escolar nas escolas brasileiras através de leis, orientações e diretrizes elaboradas pelos diferentes entes políticos (municipal, estadual e federal), e, com isso, estabelecer diálogos com outras literaturas, destacar hábitos, costumes e tradições, como vivem outros povos e, principalmente, contribuir para amenizar preconceitos e aumentar a socialização.

> "Assim sendo, educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, troca de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual e equânime". (DCNE, 2013, p. 501)

4-O ENSINO A HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA NA LEGISLAÇÃO

A Lei nº. 10.639 de janeiro de 2003[2] torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental e médio, fez-se necessária para garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira.

A lei propõe novas diretrizes na grade curricular de modo que os professores possam na sala de aula além de ministrar o estudo da história africana, na qual os negros são considerados como sujeitos históricos, também valorizar o pensamento e as ideias da cultura africana e afro-brasileira (música, dança, literatura etc.) e suas contribuições na sociedade brasileira.

O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana se deve à luta do movimento negro que defende a inclusão e reconhecimento da população negra como um dos pilares fundamentais para a formação do Brasil a lei não só tornou obrigatória a presença desse conteúdo em todas as instituições de ensino – público e particular.

Como também foi instituído o Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), em homenagem ao dia da morte do líder quilombola negro Zumbi dos Palmares no calendário escolar, tal iniciativa, representa conquistas e avanços para a sociedade negra de forma a gerar justiça social, valorizar as diferenças e, assim, produzir igualdade.

A escola, a partir da lei, tornou-se uma aliada no enfrentamento das diferenças, principalmente, os relacionados aos preconceitos raciais, pois nesse espaço retrata os interesses de grupo dominantes em relação aos valores e conhecimentos que devem ser transmitidos, além do mais é um dos locais onde o racismo se manifesta de várias durante maneiras.

O racismo se manifesta quando a comunidade escolar, o currículo e até mesmo o educador demonstram preconceito ou desconhecimento de questões de ordem racial ou ridicularizam identidades e estéticas diferentes das quais foram estabelecidos séculos e superar o etnocentrismo europeu e reestruturar as relações étnico-raciais e sociais.

A lei não propõe a substituição do foco eurocêntrico pelo afrocêntrismo,

mas a diversidade dos currículos escolares, contribuir para uma perspectiva democrática e cidadã, por conseguinte ser aliada na luta contra qualquer forma de discriminação ou exclusão em consonância com os princípios constitucionais.

> "Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". (CF, 1988, artigo 3º.)

É importante que a lei seja entendida como um conjunto de políticas implementadas pelo Estado, mas dirigida para o enfrentamento do racismo e exclusão social, um mecanismo que busca a equidade de oportunidades em acesso fundamentais como: a educação, ao mercado de trabalho e na realização da cidadania.

A implementação da lei ensino da história e cultura afro-brasileira e africana trata-se de um processo complexo que envolve um elenco de temas que requerem a formatação de um novo modelo educacional de modo que Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou um parecer que garanta igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira.

> "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade". (CF, 1988, artigo 5º)

4.1- DIRETRIZES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS

Há uma variedade de dispositivos legais que tratam sobre a igualdade de direitos, combate à discriminação racial, bem como, reivindicações através de movimentos sociais que apontam a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização de história e culturas afro-brasileiras e africanas.

> As diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil articulam-se com as demais diretrizes curriculares nacionais da educação básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. (Resolução nº. 5, 2009, artigo 2º).

As diretrizes têm como base o parecer nº. 003/2004[3] elaborado pelo CNE destinado às instituições de ensino, aos gestores, aos professores,

famílias, estudantes e a todos os cidadãos que buscam orientação no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira, não apenas direito ao estudo, mas a formação para a cidadania.

O parecer, concomitantemente, com a lei 10.639/2003, trata de política curricular que busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros na qual propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial.

É importante salientar que a política tem como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia – individual e coletiva – seus pensamentos, entretanto, para sua execução torna-se necessário uma política de reparação a qual vise o combate ao racismo e todo tipo de discriminação.

Todavia, reconhecimento implica justiça e igualdade de direitos, busca desconstituir mitos (preconceitos raciais, desqualificação, desvalorização), pois reconhecer é valorizar, divulgar, respeitar as pessoas, sua cultura e história; implicar em criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados ou desencorajados seja por atitudes, seja por palavras.

No entanto, para o sucesso das políticas públicas implementada pelos governantes, através de lei, decretos e pareceres, é essencial que todos – alunos negros, não negros, professores – sentir-se valorizados e apoiados, depende, principalmente, de uma reeducação das relações entre negros e brancos cujo parecer denomina como relação étnico-racial.

Ademais, para reeducar as relações étnico-raciais é necessário entender as dores e medos gerados no passado, implica um novo processo de aprendizagem entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiança, projetos em conjunto para construção de uma sociedade justa, igual e equânime, segundo os preceitos constitucionais.

> “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária”. (CF, 1988, artigo 3º.)

Cabe lembrar que o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas os quais persistem no País que privilegia a brancura e valoriza, principalmente, as raízes europeias da sua própria cultura, ignora ou pouco valoriza as demais culturas que são a indígena, a africana, a asiática.

> Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá... dois grupos étnicos, ...a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio. § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar. (LDB, 1996, artigo 26)

Sendo assim, é necessário realizar ações educativas de combate ao racismo e discriminação as quais valorizem a: oralidade, a arte, a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura, para tanto, os sistemas de ensino devem providenciar livros e materiais didáticos, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao este parecer.

Cabem as instituições de ensino adequarem às propostas pedagógicas com base no parecer e definir estratégias para amenizar atitudes ou palavras discriminatórias, todavia, a Secretaria Municipal de Educação (SME) elaborou as Orientações Curriculares de modo a auxiliar as Unidades Escolares na elaboração do projeto pedagógico.

4.2- ORIENTAÇÕES CURRICULARES E EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

As orientações curriculares foram formuladas de acordo com a Lei 10639/2003 que direciona as unidades educacionais para a proposição de atividades relevantes em relação aos conhecimentos das diversas populações africanas, suas origens e contribuições, salientando a importância do contexto e sua diversidade cultural.

Com isso, buscar um novo caminho para se repensar no processo ensino aprendizagem, ou seja, a proposta é que os conceitos sejam trabalhados de forma abrangente, mas sem perder a dimensão da perspectiva histórica e da contribuição de vários povos para toda nação e, consequentemente, aos brasileiros.

Todavia, o sucesso para implantação da lei não depende apenas do processo educativo escolar – equipes docente e administrativa –, mas do empenho de toda sociedade civil, porém, a aplicação da lei interfere diretamente no papel da escola, já que sinaliza como uma instituição democrática e transformadora de valores que alimenta relações e privilégios sociais.

As orientações curriculares servem como instrumento didático pedagógico no intuito de facilitar a aplicação das diretrizes curriculares nacionais, pareceres e a lei o ensino da história e cultura africanas e afro-brasileiras que embasam a obrigatoriedade em todas as modalidades de ensinos, inclusive, na educação infantil.

De um modo geral, a África é um continente desconhecidos para maioria da população docente e discente das escolas brasileiras, – nem sabe que o Egito é um país africano – não estudam sobre determinadas áreas como: história, geografia, matemática, literatura, geralmente, o conhecimento africano está ausente no conteúdo escolar por diversos motivos.

Por conseguinte, os educandos precisam ter mais contato com conteúdos escolares relativos ao patrimônio africano em diversas áreas e, assim, contribuir para a construção de uma escola dialógica, todavia sendo a educação infantil a etapa fundamental do processo educativo é essencial iniciar o ensino por essa modalidade.

Afinal, a criança constitui-se em sujeito de direitos[4] passa pela valorização de suas ações e pensamentos, ou seja, de sua cultura, expressa por meio de suas falas, costumes, atitudes e produções, porém a Unidade Escolar, juntamente, com os educadores para compreender essas produções da infância e sua cultura precisam promover a interação.

E, com isso, contribuir no processo de construção de conhecimento, para efetivar e auxiliar na aquisição do conhecimento, a literatura africana será utilizada como uma ferramenta na atividade pedagógica de modo a valorizar e facilitar o ensino da cultura africana; propicia uma diversidade de material, sobretudo, ampliar seu repertorio cultural.

CONCLUSÃO

A educação tem um papel importante quanto à contribuição social, nas relações sociais e na formação cultural, sendo que, na educação infantil uma etapa primordial para o desenvolvimento integral da criança, das relações sociais e do conhecimento adquiridos neste espaço contribuem para a efetivação do ensino, como também, na sociedade.

Ao longo dos processos históricos da Educação infantil, pois a concepção educacional era marcada por características assistencialista, é considerada a primeira etapa da Educação Básica e, mesmo, no início no processo ensino aprendizagem é importante desenvolver um trabalho voltado para conhecimento de diferentes culturas as quais contribuíram para a formação da população.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BRASIL, Constituição 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF.

_____, Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF.

_____, Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil. Brasília, DF.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Ceert, 2011. p. 65-79.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA/
Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. . **Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 80-100; 496-511.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES – **Expectativas de Aprendizagem:** para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/ DOT, 2008.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES – **Expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para Educação Infantil**: experiências com expressividade das linguagens artísticas. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/ DOT, 2007.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações: ser professor de bebês** – cuidar, educar e brincar, uma única ação**.** São Paulo: Blucher, 2012.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL/ Ministério
da Educação e do Desporto, **Conhecimento do mundo: Artes visuais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998. v. 3.

SILVERIO, Valter Roberto. **Síntese da coleção História Geral da África**: Pré-história ao século XVI**.** Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2012. cap. 1-2.

SILVERIO, Valter Roberto. **Síntese da coleção História Geral da África**: Pré-história ao século XX**.** Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2012. cap. 7-8.

CAMILO, Camila. **Literatura africana na sala de aula**: Aproveite a obra de cinco escritores africanos – Mia Couto, Pepetela, Ondjaki, Nadine Gordimer e Naguib Mahfouz – para ensinar mais sobre a cultura e a história da África aos alunos. INTERNET. Disponível em http://acervo.novaescola.org.br/consciencia- negra/literatura-africana.shtml. Acesso em 02/08/2016.

BAHIA, Simone. **Importância da literatura afro-brasileira e africana na educação infantil.** INTERNET. Disponível em: http://simonebahiapedagoga.blogspot.com.br/2014/11/importancia-da-literatura- afro.html. Acesso em 22/08/2016.

DICIONÁRIO MICHAELIS: **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa:** Michaelis On-line. Disponível em: http://michaelis.uol.com.br. Acesso em 24/08/2016.

MENDES, Ludmylla Lima. **Para conhecer a literatura africana**: O estudo das obras do continente africano é um meio de corrigir o desvio eurocêntrico que anos de colonização cultural causaram em nosso olhar. INTERNET. Disponível em: http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/paraconheceraliteraturaafricana/.

Acesso em 12/09/2016.

QUEEN, Mariana. **18 dicas de literatura afro-brasileira e africana**: Conheça mais sobre essa cultura tão presente no nosso imaginário. INTERNET. Disponível em: http://educarparacrescer.abril.com.br/leitura/12-dicas-literatura-afro-brasileira- africana-729395.shtml. Acesso em 18/09/2016.

GRUPO ESCOLAR. **Literatura Africana:** Literatura oral e escrita do continente africano. INTERNET. Disponível em: http://www.grupoescolar.com/pesquisa/literatura-africana.html. Acesso em 29/09/2016

AS DIMENSÕES DO CONHECIMENTO DE ARTE

Raquel Antonia Domingos Martins

Resumo

Nesse artigo desvelaremos questões que aparecem no Currículo da cidade do município de São Paulo como visão da área de Arte, contemporaneidade no ensino de arte, relação arte, cultura e sociedade, atuação do professor, o espaço de arte na escola e, por fim, sequência didática no ensino de arte: artes visuais, dança, música e teatro.

Palavras-chave: Educação; Artes; Aprendizagem.

Hoje em dia, se fizermos uma análise mais apurada do Currículo da Cidade da Prefeitura de São Paulo e dos PCNs, obteremos uma visão para além de apenas as questões estéticas da arte como objeto da própria disciplina em si mesma. Há um tempo, o docente estaria, por exemplo, apenas analisando a estética dos pintores, dos escultores mais renomados, ministrando aos alunos

questões como a perspectiva, ponto de fuga, jogo de cores, estilo de época entre outros aspectos.

Todavia o objeto de Arte na atualidade apoia-se em outros pilares de construção pedagógica como:

1. Criação;
2. Crítica;
3. Fruição;
4. Estesia;
5. Expressão;
6. Reflexão.

A articulação dessas diferentes dimensões do conhecimento do objeto artístico tenta promover a integralidade do sujeito que produz, consome ou aprecia a Arte em suas distintas formas, portanto, é vital conhecer todas as suas unidades temáticas de maneira integrada, promovendo a tensão entre essas seis dimensões do saber artístico para uma relação plena entre sujeito, objeto, cultura e sociedade.

> Não há outro componente curricular que se debruce sobre a cultura em sua dimensão estética como a Arte. Ler, portanto, é um aspecto significativo da área. Contudo, sua abrangência é ainda maior,

> incluindo, por exemplo, a ressignificação, a expressão, a vigília criativa, a manipulação inventiva dos elementos que constituem as linguagens artísticas e as relações entre arte e vida, arte e sociedade, bem como arte e identidade. Movimenta-se um jogo no qual a experiência artística se volta aos processos de criação, à pesquisa, à contextualização (histórica, social, antropológica, política etc.) e à leitura, em um dinamismo dialógico que acolhe vozes de estudantes e de docentes, da comunidade e outros parceiros da escola. A experiência artística na escola promove o exercício da liberdade, tanto na forma de acesso aos signos culturais quanto em seu aspecto criativo. Uma linha em um projeto de trabalho didático pode ser a linha riscada, pintada, esticada, dobrada, marcada com um gesto, traçada na trajetória de um movimento, a linha do tempo, das pautas da partitura, da faixa de pedestre, dos fios de alta tensão, dos fios da instalação e, inclusive, dos fios de nosso cabelo. A Arte lida com a potência latente, com o que poderá ser: um novo olhar, outra interpretação ou uma invenção.
> https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-ensino-fundamental-arte/

Esses sete pilares em que se sustenta a Arte, no Currículo da Cidade de São Paulo, aparecem como campos conceituais. Observe o modelo que aparece neste Currículo:

Direitos de Aprendizagem	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[2]	Campos Conceituais
Processos de criação	Criação	Processos de criação
Conhecimento e linguagem	Crítica	Linguagens artísticas
Práxis social	Reflexão	
Inter-relação na interdisciplinaridade		Saberes e fazeres culturais
Expressão artística e estética	Estesia	Experiências artísticas e estésicas
	Expressão	
	Fruição	

2. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 Junho. 2017.

Portanto, a experimentação do ensino de Arte extrapola modelos pré-estabelecidos e centraliza-se na relação entre sujeito e seus diferentes procedimentos artísticos, enfatizados nesse campo conceitual e a sociedade na busca da integralidade do artista.

1. Visão da área de Arte no currículo escolar

Primeiramente, antes de apresentar a visão de Arte no currículo escolar é imprescindível demonstrar o conceito de arte na contemporaneidade já que esse conceito é movediço e mutável ao longo das gerações, portanto, o conceito de arte que desfrutávamos em décadas passadas já inexiste como prática embora marcado, cultivado e apreciado como registro em museus, bibliotecas e, às vezes, por algum artista que faz um releitura de obras passadas, dando um matiz de modernidade ao passado, o que chamamos de dialogismo artístico.

Não faremos uma viagem muito longo para acharmos um conceito clássico de ensino de artes, porém validamos o conceito mais pertinente ao nosso trabalho, que é desvelar a mudança conceitual de arte.

Até décadas atrás, antes da ruptura estrutural no conceito de artes que o Modernismos nos impôs, a palavra chave para se

entender o conceito de arte era “Belas Artes”, o conceito clássico da aproximação da estética com a natureza do objeto que a arte representava, portanto, afastava-se o sujeito de sua produção e apreciação.

A arte era vista como forma de transcendência onde buscava-se representações da realidade, do "belo” e do “divino”, conceitos representativos do Renascimento italiano, sobretudo, que contaminaram toda a humanidade com seus expoentes principais, como Da Vince, Michelangelo e Raphael entre outros.

Qual era o impacto dessa visão artística no professor e dentro da sala de aula?

Em sala de aula, a aula do professor ficava estanque e não movediço uma vez que, o próprio professor buscava ser a interpretação dos clássicos, preparando aulas mais tendenciosas à teoria da arte do que praticar arte com os alunos em sala – não que esse ensino seja excludente -, contudo, hoje em dia, o que se busca é a leitura da linguagem estética do mundo em suas diferentes nuances: signos sonoros, visuais, gestuais, motores, textuais, táteis e verbais, que, segundo o Currículo da Cidade, “engendram as linguagens artísticas e se estendem em outros campos da cultura, da estesia de nossos sentidos à estética das criações, que se estendem

desde a leitura de uma pintura renascentista até um anúncio publicitário digital.

> Em Arte, desenvolve-se a leitura da língua estética do mundo. Aproximamos os estudantes dos signos sonoros, visuais, gestuais, motores, textuais, táteis e verbais que engendram as linguagens artísticas e se estendem a outros campos da cultura, ou seja, da estesia de nossos sentidos à estética das criações. Podemos convidar os estudantes a ler a imagem de uma pintura renascentista e um anúncio publicitário digital, em momentos distintos ou comparando-os. O professor de Arte é o mediador que fomenta, facilita e fortalece o contato dos estudantes com a cultura que o cerca e com um repertório artístico que está à espera para ser descoberto ou desbravado. Não há outro componente curricular que se debruce sobre a cultura em sua dimensão estética como a Arte. Ler, portanto, é um aspecto significativo da área. Contudo, sua abrangência é ainda maior, incluindo, por exemplo, a ressignificação, a expressão, a vigília criativa, a manipulação inventiva dos elementos que constituem as linguagens artísticas e as relações entre arte e vida, arte e sociedade, bem como arte e identidade. Movimenta-se um jogo no qual a experiência artística se volta aos processos de criação, à pesquisa, à contextualização (histórica, social, antropológica política etc.)
> https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-ensino-fundamental-arte/

O trabalho de arte na escola busca a liberdade tanto de acesso e interpretação de signos culturais em suas diferentes dimensões quanto aos aspectos criativos de execução desses bens culturais. Nesses termos a experiência artística na escola pode se metamorfosear-se em pintura, gravite, riscos, dança, gestos, desenho, produção e execução de vídeos, propaganda, colagem

entre outros até, por não ser excludente, teoria artística em seus diferentes períodos históricos.

Segundo Pougy (2012) sobre qual é o objeto de estudo do componente curricular Arte, ela menciona,

> A disciplina de arte versa sobre a própria arte, entendida aqui como uma forma de conhecimento ou como modo de pensar, ler interpretar o mundo que se dá por meio da experiência e do prazer estéticos que variam de significado conforme a cultura. A arte produzida no mundo nos dias atuais contempla, de maneira geral, os principais aspectos da diversidade cultural, sendo criada por uma variedade muito grande de artistas e vivenciada em práticas sociais diversas. Ela se estende da arte popular que se manifesta em festejos, feiras e centros comunitários até a arte erudita, realizada por artistas que vivem de arte e no "mundo da arte", passando pela arte produzida e veiculada pela mídia, como as telenovelas, as séries, os programas de rádio, as peças publicitárias, entre outras formas de expressão que fazem parte de nosso cotidiano e que compõem nossa subjetividade. Além disso, quando, consideramos as formas de arte presentes na vida cotidiana, vemos que elas são realizadas por meio de diversas linguagens, como a visual, a sonora e corporal, que se manifestam nas obras de artes visuais, nas composições musicais, nas encenações teatrais, nas diferentes formas de dança e também nas linguagens híbridas, como a das produções audiovisuais.

À luz da definição plausível do objeto de Artes a ser ministrado em sala de aula no ensino Fundamental, cabe ressaltar a importância que a docência toma nesse novo fazer artístico, portanto, nesse momento, o professor torna-se um mediador desse novo conceito onde vai facilitar e fortalecer o contato dos discentes com a cultural movediça que os cerca, buscando um repertório artístico

onde vai destravar o poder de criatividade do aluno e sua completude subjetiva e sua integralidade.

> Em resumo, processos de criação referem-se especialmente ao fazer artístico sob uma visão que não o restringe ao produto final, mas entende a Arte como um processo, no qual há um desdobrar-se obre a poética da matéria e das ações. Este campo conceitual refere-se tanto aos processos de criação dos estudantes quanto ao estudo dos processos de criação dos artistas, sublinhando a pesquisa (de materiais, temas, conceitos, referenciais, referências bibliográficas etc.), a imaginação, a experimentação, a repetição, o ensaio, o devaneio, os esboços e tantos outros elementos que constituem o processo de criar.
> https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-ensino-fundamental-arte/

Conclusão

Destarte, será necessário, dentro desse novo painel pedagógico da área de Arte, o papel da docência em Arte no Ensino Fundamental II para explorar ao máximo e em sua essência o poder criativo dos estudantes.

Referência bibliográfica

Costa, Jean Henrique. Reflexões sobre a indústria cultural a partir de Pierre Bourdieu: a importância dos conceitos de Habitus e Capital Cultural. Revista Espaço Acadêmico, nº 140, Janeiro, de 2013

Zabala, Anoni. Prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998

https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-ensino-fundamental-arte/

https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/47517/1/2013_lcapliv_mjasouza2.pdf

A CRIANÇA COM TEA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Suzane Cirera Marques Requena

RESUMO

Este estudo se propôs a refletir sobre estratégias de ensino para a consolidação do processo de alfabetização dos alunos com TEA, para tanto, utilizou-se da pesquisa de natureza qualitativa foi fundamentada na bibliográfica, com a pretensão de responder à seguinte indagação: Como os professores alfabetizam alunos com TEA? Quais os investimentos pedagógicos são propulsores para a consolidação da alfabetização? A hipótese mais plausível é de que os docentes da sala de ensino regular e o da Sala de Recursos Multifuncional devem se articular para que o processo seja qualificado e a criança com TEA possa se desenvolver academicamente, porém, com o objetivo de, gradativamente, adquirir autonomia para as tarefas cotidianas da vida em sociedade. Mediante aos estudos, confirmou-se que a criança com TEA para que possa avançar em suas hipóteses, faz-se necessário o estabelecimento de vínculos afetivos com o docente. Ainda se torna essencial explanar que cada TEA se desenvolve de acordo com o grau de autismo, pois algumas crianças podem, inclusive não desenvolver a habilidade da fala, em contrapartida, outras podem ter seu desenvolvimento cognitivo muito preservado, demandando que o docente invista mais nas habilidades sociais.

Palavras-chave: TEA. Alfabetização. Sala de Recursos Multifuncional.

ABSTRACT

This study aimed to reflect on teaching strategies for consolidating the literacy process of students with ASD. For this purpose, qualitative research was used based on the bibliography, with the intention of answering the following question: How do teachers do students with ASD literate? What pedagogical investments are driving the consolidation of literacy? The most plausible hypothesis is that

teachers from the regular teaching room and the one from the Multifunctional Resource Room must articulate themselves so that the process is qualified and the child with ASD can develop academically, however, with the objective of gradually acquiring autonomy for the daily tasks of life in society. Through the studies, it was confirmed that the child with ASD, in order to advance in their hypotheses, it is necessary to establish affective bonds with the teacher. It is still essential to explain that each ASD develops according to the degree of autism, as some children may not even develop the ability to speak, on the other hand, others may have their cognitive development very preserved, demanding that the teacher invest more in social skills.

Keywords: TEA. Literacy. Multifunctional Resource Room

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro autista (TEA), trata-se de uma síndrome que impacta diretamente nas habilidades sociais, cognitivas e emocionais, desta forma, inevitavelmente, os docentes que trabalham nas séries iniciais com alunos autistas, precisam conhecer e estudar acerca das características desses alunos, geralmente, necessitarem de estímulos específicos para que sejam capazes de desenvolverem as competências leitora e escritora (CUNHA, 2013).

Mediante a explanação delimita-se o problema da presente pesquisa, questionando: Como os professores alfabetizam alunos com TEA? Quais os investimentos pedagógicos são propulsores para a consolidação da alfabetização? A hipótese mais plausível é de que os docentes da sala de ensino regular e o da Sala de Recursos Multifuncional devem se articular para que o processo seja qualificado e a criança com TEA possa se desenvolver academicamente, porém, com o objetivo de, gradativamente, adquirir autonomia para as tarefas cotidianas da vida em sociedade

Na expectativa de responder aos questionamentos, evidencia-se o objetivo geral deste estudo é refletir sobre estratégias de ensino para a consolidação do processo de alfabetização dos alunos com TEA.

Os objetivos específicos a serem desdobrados no discorrer deste estudo são:

- Investigar e aprofundar conhecimentos sobre o TEA e suas especificidades no processo de alfabetização
- Identificar as possibilidades de propostas pedagógicas e intervenções que estimulam a aprendizagem da criança com TEA entre os docentes da Sala

2. MÉTODO

O presente estudo fundamentou-se metodologicamente na pesquisa de caráter qualitativo e foi realizado por meio da pesquisa bibliográfica.

2.1 Contexto da pesquisa

O presente estudo foi estruturado a partir da pesquisa bibliográfica, que contou com dispositivos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9.394/96, a Constituição Federal de 1988 e Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei Nº 8.069, de 1990, com pretensão de elucidar os direitos das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, no que tange a obrigatoriedade dos sistemas de ensino em assegurar condições para o desenvolvimento pleno do educando.

Mantoan (2003) nos chama a atenção para que a educação seja de fato inclusiva, ou seja, não é só a criança com deficiência que deve ser incluída, mas todas, independente se tem ou não diagnóstico. Cabe ao professor elaborar, executar e avaliar suas propostas de forma que nenhuma criança fique à margem do processo de ensino e aprendizagem. Para a autora, muitos avanços são notáveis nas práticas escolares, mas ainda há muito a ser feito neste sentido.

Para elucidar as especificidades do TEA, houve consulta à obra do MEC “Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento” (BRASIL, 2010). Os estudos das autoras Marco, Spalato e Duarte (2013), foram essenciais para aprofundar conhecimentos que dizem

respeito aos detalhes que os docentes precisam se atentar para que a criança com TEA tenha o máximo de aproveitamento nas propostas didáticas. Dentre tais, ressaltam a importância da organização da sala de aula e a importância de ter um sujeito que possa acompanhar a criança, fazendo com que alguns comportamentos se modifiquem.

Gadia, Bordini e Portolese (2013) especificam como se desenvolvem as crianças com TEA, enfatizando que algumas crianças podem ter a cognição preservada, requerendo mais empenho docente no que diz respeito à dimensão comportamental e social. Neste sentido, evidenciam que quanto antes diagnosticadas e expostas a tratamentos terapêuticos os prejuízos podem minimizados, mas trata-se de um transtorno que não há cura.

Sobre a alfabetização, esta se dá de forma muito particular, por isso, Soares (2013) elucida a pertinência de alfabetizar, pautando-se nas práticas sociais e nos preceitos do letramento.

Melo (2019), Cunha (2013) explanam sobre a importância de os professores estabelecerem estreitamento de vínculos afetivos com seus alunos e propõe que o planejamento das intervenções e propostas pedagógicas sejam bem específicas para cada criança, tendo em vista que o desenvolvimento depende do grau do TEA que pode ser leve, mas há os que apresentam comprometimentos bastante severo, portanto, os estímulos podem não surtir o efeito que o professor deseja.

No que diz respeito à Sala de Recursos Multifuncional, houve a fundamentação nos dispositivos legais: Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, no Decreto nº 7.611 de 4 de novembro de 2011 e na Lei 10. 845 de março de 2004. Todas são direcionadas para a regulamentação a implementação nas redes públicas de ensino. Neste sentido, foi possível compreender a quem se destina, bem como acerca da formação específica do docente que nelas atuam.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 O Transtorno do Espectro Autista

Com o objetivo de investigar e aprofundar conhecimentos sobre o TEA e suas especificidades, no presente ponto do estudo, torna-se oportuno elucidar o

que os estudo recentes revelam sobre o TEA no contexto escolar. Para iniciar as reflexões, primeiramente, discorrer-se-á acerca do Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) que envolve outros transtornos além do autismo como é o caso as Síndrome de Asperger e de Rett, pois pertencem aos "[...] diferentes transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas qualitativamente" (BRASIL, 2010, p. 12).

Anteriormente ao conceito de TGD, que surgiu, "[...] no final dos anos 60, derivado especialmente dos trabalhos de M. Rutter e D. Cohen", releva-se que tais estudos foram essenciais para "[...]que o autismo não fosse mais classificado como psicose infantil [...]." Fator que contribuiu para que as crianças não fossem mais estigmatizadas como psicóticas (BRASIL, 2010, p. 12).

> A compreensão dos transtornos classificados como TGD, a partir das funções envolvidas no desenvolvimento, aponta perspectivas de abordagem, tanto clínicas quanto educacionais, bastante inovadoras, além de contribuir para a compreensão dessas funções no desenvolvimento de todas as crianças (BRASIL, 2010, p. 12).

Neste viés, pode-se considerar que as crianças com autismo ganharam maiores oportunidades educativas, principalmente devido à amplitude dos estudos que contribuíram para o discernimento das necessidades das crianças com TEA.

Pertinente frisar que o autismo apresenta diferentes nuances que variam de acordo com cada criança, mas em geral acomete prejuízos na capacidade de interagir e comunicar-se com outras pessoas, ou seja, a dimensão social é a mais afetada, por isso, geralmente, apresentam limitações no que tange no estabelecimento do contato visual, bem como compreender gestos e expressões faciais. Também são comuns a limitação na comunicação "verbal e não verbal", cuja fala pode ser retardada ou ausente (BRASIL, 2010, p. 15).

O autismo também causa a presença de movimentos estereotipados e repetitivos, "[...] perturbação na capacidade de compreensão da linguagem, como entender perguntas, orientações ou piadas simples. As brincadeiras imaginativas em geral são ausentes ou apresentam prejuízos acentuados (BRASIL, 2010, p. 15).

Todos os possíveis traços e prejuízos do TEA podem refletir severamente no processo de alfabetização da criança, principalmente no que diz respeito à

compreensão da linguagem falada. Sendo assim, faz-se necessário que o docente vislumbre mediações e propostas planejadas sistematicamente e com intencionalidade, evitando improvisos ou ajustes que não sejam significativos para a criança. Conforme elucidado anteriormente, o TEA pode apresentar dificuldades na compreensão de consignas pouco elucidativas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9.394/96, dispõe no capítulo V, artigo 59 sobre a os sistemas de ensino se adequarem para que as crianças com necessidades educacionais especiais possam ter seu desenvolvimento garantido dentro de suas potencialidades. Para tanto precisam assegurar: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, p. 19).

O princípio da inclusão está posto não somente na referida Lei, mas também em outros dispositivos legais como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei Nº 8.069, de 1990, que frisam o direito de ter atendimento, preferencialmente, em salas regulares de ensino. Neste sentido, os professores precisam estudar e investir na formação continuada para que possam mediar as propostas didáticas de modo que possa favorecer o processo de ensino e aprendizagem da criança com TEA, bem como para as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e para aquelas que apresentam desenvolvimento de acordo com sua faixa etária.

3.2 Sala de aula regular: reflexões para o processo de ensino e aprendizagem de todas as crianças

Conforme apresentado anteriormente, a criança com TEA tem direito de ser matriculada na sala regular de ensino e, no mesmo sentido, todos os alunos também precisam ser considerados no processo de ensino e aprendizagem, contudo, torna-se muito desafiador para os docentes, lidarem com as nuances de desenvolvimento. Entretanto, segundo Gadia, Bordini e Portolese (2013) destacam que algumas crianças com TEA, têm o desenvolvimento totalmente preservado e conseguem acompanhar plenamente as propostas didáticas. Portanto, ponderam que algumas dessas crianças podem apresentar apenas necessidades de intervenções no que tange a dimensão comportamental. Os

autores chamam a atenção, afirmando que algumas crianças com TEA, se diagnosticadas e tratadas precocemente, podem se desenvolver muito bem.

> As características do autismo geralmente afetam a pessoa durante a vida toda, embora possam mudar consideravelmenteao longo do tempo e em resposta a intervenções recebidas. Um indivíduo levemente afetado pelo TEA pode parecer apenas peculiar (“esquisito”) e levar uma vida normal. Uma pessoa severamente afetada pode ser incapaz de falar ou de cuidar de si mesma. Intervenções precoces e intensivas podem fazer diferenças extraordinárias no desenvolvimento e na qualidade de vida da criança e de sua família (GADIA; BORDINE; PORTOLESE, 2013, p. 16).

Uma das dificuldades que muitas crianças com TEA apresentam é na linguagem oral, na qual algumas delas nunca conseguem oralizar, mas por meio de outras linguagens alternativas podem estabelecer a comunicação (GADIA; BORDINE; PORTOLESE, 2013). Neste sentido, torna-se muito importante que a criança em fase de alfabetização seja estimulada de diversas formas por meio da oralidade, escrita e leitura, podendo também utilizar diferentes materiais como letras móveis, recorte, colagem, dentre outras que possam potencializar a atenção e a motivação. De preferência atividades que chamem sua atenção, por isso é imprescindível que o docente conheça muito bem o aluno, para que tenha propriedade de seus interesses.

Neste viés, Soares (2003) enfatiza a importância de alfabetizar, respeitando os princípios do letramento, pois não se pode separar as vivências culturais e sociais do processo da alfabetização. Isso é, não basta que a criança aprenda somente a codificar e decodificar os signos, se não houver um trabalho voltado para o seu uso na vida. Essa premissa deve ser para todas as crianças e, se o docente planejar de forma que as propostas possam se entrelaçar, considerando as potencialidades que há na turma, o trabalho fluirá com maior tranquilidade para os envolvidos.

Cabe frisar que, geralmente, em todas as turmas, seja de alfabetização ou não, de escola pública ou privada, em qualquer lugar do mundo, as crianças têm seu próprio processo de aprendizagem e o planejamento docente, deve ser organizado de modo que todos possam aprender, independentemente da hipótese em que se encontra. Neste sentido, já entramos no tema inclusão, que não é, simplesmente lidar com crianças com TEA ou outra deficiência, mas com

todas as crianças, pois não pode se esperar uma sala homogênea, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem.

Para Mantoam (2003), se faz necessário mudar as perspectivas no que tange a aprendizagem, quando o assunto é inclusão, tendo em vista que há os que precisam de adaptações e objetivos específicos, inclusiva para aquelas crianças, cujas dificuldades estão centradas na exclusão social, problemas decorrentes da violência doméstica, dentre outras. A autora defende que a escola e os diferentes segmentos que fazem parte dela precisam se articular para que todos sejam incluídos. Neste sentido, as diferenças devem ser vistas com respeito e valorização.

A escola e o corpo docente precisam se preocupar com os conteúdos, afinal a escola tem a função de alfabetizar, de preparar as crianças para atuar no mundo, contudo, torna-se emergente descaracterizar essa escola que era pensada na constituição de turmas homogêneas e que todos executavam as tarefas padronizadas (MANTOAN,2003). Incluir exige quebras de paradigmas em todos os sentidos “[...] para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retraçando” (p. 12).

Essa nova rota escolar, segundo Mantoan (2003) traz elementos qualitativos para as crianças com ou sem deficiência. Infelizmente, há familiares de crianças sem deficiência que ainda acredita que os alunos com deficientes oneram prejuízos, mas é um ledo engano, já que os preceitos da inclusão pressupõem olhar individualizado para todos.

Assim, os docentes também podem se sentir pressionados em suprir as necessidades de cada criança e por vezes se deparam na ânsia de encontrar respostas para garantir a aprendizagem de todos. Para Melo (2019) é compreensível e genuína a preocupação desse profissional, pois é o indivíduo responsável pelo processo de alfabetização. Assim, evidencia que:

> O fazer pedagógico deve propor o entrelace das relações sociais junto às estratégias de ensino no contexto da sala de aula regular. Neste espaço específico, se faz necessário que o professor considere as particularidades dos alunos com TEA, uma vez que tomando conhecimento sobre isso terá indicadores de como se planejar e materializar práticas pedagógicas a fim de possibilitar as aprendizagens desse aluno no contexto da escola inclusiva (MELO, 2019, p.7).

Em completo ao exposto por Melo (2019), Cunha (2012) assertivamente pondera que o docente não pode se preocupar somente com as habilidades acadêmicas da criança com TEA, considerando que muito podem não conseguir consolidar o processo de alfabetização, contudo, precisa aprender a conviver socialmente, bem como desenvolver progressiva autonomia. Pertinente também compreender que cada TEA chegará em diferentes lugares, haja vista as nuances da deficiência. Em linhas gerais, Cunha (2012) parte do princípio que essa autonomia tem a ver com as tarefas cotidianas e quanto menos depender que um adulto faça por si, melhor será a sua qualidade de vida. Compete aos docentes em suas propostas pedagógicas "[...] promover e dispor de uma série de condições educativas em um ambiente expressamente preparado (p. 34).

Para Cunha (2012) as atividades devem abarcar as seguintes dimensões:

> ●Terapêutico: superar os comportamentos inadequados provenientes do comprometimento autístico e proporcionar maior qualidade de vida e independência.
> ● Afetivo: criar o vínculo com o processo de aprendizagem, com o professor e com o espaço escolar, pela mediação do interesse e do desejo, em atividades lúdicas.
> ● Social: propiciar ao autista experiência em grupo, por meio de momentos de aprendizagem em sala de aula comum e no convívio diário com os demais alunos, trabalhando a interação e a comunicação.
> ● Pedagógico: estabelecer atividades que observem a história pessoal, contemplando sua individualidade para o desenvolvimento de habilidades como aprendiz no espaço escolar (CUNHA, 2012, p. 54-55).

As propostas e objetivos que envolvem o estreitamento de vínculos afetivos, por mais que possam não ser evidenciados e expressados por essas crianças não podem desanimar o docente. Para Cunha (2012), o TEA apresenta limites para demonstrar seus sentimentos, contudo "[...] ele não está desprovido de emoções (p. 53). Todos os investimentos citados anteriormente, podem contribuir para que a criança com TEA se desenvolva, porém o docente precisa aceitar que o tempo nem sempre vai ao encontro das suas expectativas, já que alguns autistas apresentam funcionamento mais demorado (CUNHA, 2012). Assim sendo, cada conquista deve ser vista como significativa e propulsora de novas intencionalidades educativas.

Cunha (2012) acredita que o docente precisa se dedicar à criança com autismo e, paulatinamente, busque aprofundar conhecimentos que tangem à sua

rotina, seus costumes e suas preferências. Todas as ponderações acerca da criança autista na escola evidenciam que não há algo pronto para elas, mas dão indícios das possibilidades e limites, por isso, os professores não podem contar com seus saberes provenientes da sua formação inicial, precisa buscar redes de apoio para aprofundar conhecimentos. Ademais, as experiências também são importantes para as tomadas de decisão.

As autoras Marco, Spalato e Duarte (2013) trazem importantes elementos para contribuir com a prática pedagógica docente, que na realidade tem a ver com alguns cuidados que podem colaborar com a aprendizagem de todas as crianças, independente de terem ou não TEA, mas de antemão evidenciam que o muitos dos procedimentos adotados para lidar com crianças sem TEA podem ser usados para as crianças com TEA. Isso posto, as autoras explicam que "podemos definir o ***Autismo*** como um conjunto de excessos e déficits comportamentais com os quais precisamos lidar (p. 31) grifo das autoras. Complementam também que:

> [...] uma boa condição para um bom desenvolvimento do trabalho em sala de aula é ter professores voltados para crianças que apresentam TEA acompanhando-os e auxiliando-os na modificação dos comportamentos inadequados observados e no aprendizado dos comportamentos adequados (MARCO; SPALATO; DUARTE, 2013, p. 31).

As autoras ponderam a importância de ter alguém junto na sala de aula, pois neste sentido as intervenções podem ser mais pontuais e assertivas, afinal, podem ajudar na correção de tais comportamentos em todos os momentos, algo que somente o docente da sala nem sempre tem a oportunidade de fazer.

Outras ações consideradas pertinentes, segundo Marco, Spalato e Duarte (2013), envolve o cuidado com o ambiente da sala de aula, já que algumas crianças com TEA tendem a se distraírem com objetos e estímulos conforme pontuam:

> Evite excesso de estímulos visuais nas paredes. No geral, o professor gosta de enfeitar a sala de aula, no entanto é bom direcionarmos as ilustrações para a matéria estudada no momento.
> Observe a posição do aluno na sala de aula. Nossa sugestão é que o aluno com TEA fique na fileira da frente, com um dos lados da carteira encostado na parede e o outro lado com espaço suficiente para que a auxiliar (acompanhante) possa sentar.
> Minimize o barulho, mantendo-se a rotina de classe com comando expressivo de voz do professor (sem gritar, naturalmente!) (p. 41).

Como visto, as autoras trazem questões bastante pertinentes e que de fato, torna-se bastante possível adequar. Ademais, o docente precisa compreender que não está só em na batalha de contribuir para que as crianças com TEA possam progredir. Algo que muito contribui para o desenvolvimento das crianças com autismo é a matrícula da Sala de Recursos Multifuncional, algo que lhe é garantido por lei, conforme destacaremos na sequência.

3.3 A sala de recursos multifuncional e a articulação com o ensino regular

Todas as crianças com deficiência e que precisam de atendimento educacional especializado têm direito à matrícula na SRM (Sala de Recursos Multifuncional), que deve ser oferecida no contraturno, de preferência na própria unidade escolar que estuda ou em outra escola próxima (BRASIL, 2009). A Lei 10. 845 de março de 2004, que "institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências" traz como objetivos:

> I - Garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;
> II - Garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular.

Neste sentido, as SRM foram gradativamente implementadas para o atendimento complementar ao ensino regular, ou seja, não se trata de uma estratégia para a relocação dos alunos com necessidades educacionais especiais, mas algo que possa contribuir para a eliminação de barreiras.

Acerca disso, o Decreto nº 7.611 de 4 de novembro de 2011 define em seu artigo 5º que:

> A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

No que diz respeito ao apoio técnico, o Decreto nº 7.611 dispõe algumas ações como:

> I- Aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
> II - Implantação de salas de recursos multifuncionais;
> III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braile para estudantes cegos ou com baixa visão;
> IV - Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
> V - Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
> VI - Elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
> VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais
> de educação superior.

Conforme explanado anteriormente, faz-se necessária a formação dos profissionais da educação, para que possam se capacitar para lidar com as diferentes deficiências, por considerar que as lacunas na formação inicial destes públicos são significativas.

É possível afirmar que a oferta da matrícula nas SRM, trata-se de uma necessidade que há anos o país precisava e, nos preceitos da educação inclusiva, as crianças com NEE (Necessidades Educacionais Especializado), no qual todos devem ser matriculados nas salas de ensino regular, o atendimento paralelo visa atender as especificidades desse público. Assim, todos são beneficiados: crianças, famílias e professores, por considerar a possibilidade de articulação entre os docentes da SRM, junto com o da sala regular de ensino, pois segundo a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009:

> Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Como visto, não basta garantir a implementação somente das SRM, pois muitos dos alunos com deficiência precisam de adaptações de acesso também, como é o caso de pessoas que têm mobilidade reduzida.

Na expectativa de se desenvolver um trabalho qualificado, se faz necessário que o docente, para atuar nas SRM, tenha habilitação em voltada

para a educação especial, pois lhe compete atribuições algumas atribuições que demandam conhecimentos específicos como:

> I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
> II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
> III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
> IV - Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
> V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
> VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
> VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Os alunos com TEA com a dupla matrícula, conforme lhes são de direito, têm maiores oportunidades educativas, considerando que os professores de ambas as salas se comuniquem e pensem conjuntamente em estratégias para que possam ser cada vez mais funcionais, vislumbrando, em especial, a sua autonomia para a vida. Dessa forma, o processo de alfabetização poderá ocorrer de maneira gradual e significativa.

Pertinente frisar que a SRM não foi implementada na intenção de dar reforço para as crianças, mas sim de suplementar os trabalhos da sala regular de ensino (BRASIL, 2009). Assim, os investimentos pedagógicos se dão de modo diferentes e assim como o professor da sala regular, a SRM precisa analisar criteriosamente as necessidades educativas de cada criança.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a refletir sobre estratégias de ensino para a consolidação do processo de alfabetização dos alunos com TEA, com a pretensão de responder à seguinte indagação: Como os professores alfabetizam alunos com TEA? Quais os investimentos pedagógicos são propulsores para a

consolidação da alfabetização? A hipótese levantada foi que os docentes da sala de ensino regular e o da Sala de Recursos Multifuncional devem se articular para que o processo seja qualificado e a criança com TEA possa se desenvolver academicamente. Na sequência, explanaremos as constatações do estudo, que enviesaram para as deduções iniciais.

Aprofundar conhecimentos acerca do TEA foi uma oportunidade que contribuiu para o meu desempenho profissional, pois tem sido cada vez mais comum recebermos crianças com TEA e, muitas das vezes nos deparamos com questões que nos deixam impactadas, principalmente pelo fato de querermos resolver a vida acadêmica dessas crianças, porém, mediante aos estudo realizados, foi possível compreender que o maior investimento deve ser no estreitamento de vínculos, bem como analisar os seus interesses, pois assim, as propostas pedagógicas podem se tornar mais significativas.

Oportuno destacar o fato de certas crianças com TEA terem nível tão severo de autismo que as competências acadêmicas podem ser consideradas secundárias, pois antes disso, se faz essencial vislumbrar o desenvolvimento social e a autonomia para realizar desde as pequenas tarefas como cuidar dos hábitos de higiene e alimentar-se. Todas as possibilidades de intervenções devem ser criteriosamente analisadas, por considerar as especificidades.

De acordo com os autores Mantoan (2003), Cunha (2012), Melo (2019), o professor deve investir em oportunidades educacionais capazes de incluir a todas as crianças no contexto escolar e ponderar que cada um tem sua potencialidade. O fato de termos uma criança com TEA não pode onerar as oportunidades educativas de nenhuma criança, afinal é importante pensar em propostas didáticas que envolvam cada uma em suas hipóteses. Assim como em uma turma que não há crianças deficientes, sempre haverá as nuances que se diferenciam e requerem do docente o planejamento previamente organizado, destacando as intencionalidades de acordo com as diferentes hipóteses.

Sobre a alfabetização, houve o respaldo em Soares (2003) que versa sobre a importância de alfabetizar, respeitando também o processo de letramento, ou seja, não são as letras e palavras isoladamente que vão proporcionar a formação de leitores e escritores competentes, a considerar que para isso é fundamental que as propostas estejam fundamentadas nas práticas sociais.

Cunha (2012) alertou para o fato de que o docente precisa baixar suas expectativas em relação às crianças com TEA, pois muitos deles demoram muito para responder aos estímulos, porém a persistência e o planejamento voltado para suas necessidades, devem acontecer. A autora destaca que crianças com TEA, nem sempre demonstram afetividade, mas isso não pode ser um fator desestimulante para o docente, considerando que elas são dotadas de emoções, mas se manifestam de maneira peculiar.

No sentido de atingir os objetivos para o educando, o estudo enviesou para um dos objetos em questão que foi a SRM, que foi um grande ganho para a educação, considerando que é possível efetivar um trabalho em consonância com o docente que atua diretamente com a mesma criança que frequenta a sala regular. Assim sendo, ambos profissionais podem pensar e agir conjuntamente em prol do avanço das hipóteses da criança, cada uma em seu campo de atuação. Quando o atendimento ocorre na mesma unidade escolar os benefícios são maiores, mas mesmo em unidades separadas pode ocorrer estratégias de comunicação que viabilizem a troca de informações.

Por último e não menos importante, estudamos sobre as legislações que garantem a inclusão das crianças com TEA, no que correspondem ao direito da matrícula dupla da criança que precisa de atendimento especializado. A Lei 10. 845 de março de 2004, que “institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências”, enfatiza o direito ao ensino e acesso qualificado para esse público, o que reforça o sentido de que todos têm direito a frequentarem as salas regulares de ensino, mesmo que a criança não consiga acompanhar os objetivos para o ano/ ciclo.

Este estudo trata-se de uma imersão no tema do processo de alfabetização das crianças com TEA, contudo abre condições para o aprofundamento, a considerar que muitos são os estudos que fundamentam nessa vertente. Em suma, o tema é muito importante, todos os professores deveriam buscar formação continuada para que possam efetivar um trabalho qualificado e significativo, contudo, mesmo diante dos estudos em decorrência das contribuições acadêmicas, o educador tem que amar o que faz, pois como sabemos, a educação é uma ciência humana e cada criança reage ao mesmo

estímulo de modos distintos, sendo necessário refletir e estudar alternativas para que avancem em suas hipóteses.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9394, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União** - Seção 1 – Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei 10845.** Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação**. Educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: MEC,2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611.** dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasilia, 2011.

CUNHA, P. A criança com autismo na escola: possibilidades de vivência da infância. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2013.

GARDIA, C; BORDINI, D. PORTOLESE, J. Estratégias ´de identificação: autismo- como identificar. In: **Cartilha Autismo e Educação**. São Paulo, 2013. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_autismo/aut_diversos/Cartilha-AR-Out-2013%20-%20autista%20na%20escola.pdf: Acesso em 10. Nov./2021.

MANTOAN. M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna. 2003.

MARCO, C.L. DA S. DE; SPALATO, M. H. T.O; DUARTE, V.R. Estratégias acadêmicas. In: **Cartilha Autismo e Educação**. São Paulo, 2013. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_autismo/aut_diversos/Cartilha-AR-Out-2013%20-%20autista%20na%20escola.pdf: Acesso em 10. Nov./2021.

MELO, C. C. S. DA. Estratégias pedagógicas direcionadas ao aluno com autismo no ensino fundamental, **Revista Caparaó**,V. 1, N. 1, e5, 2019

SOARES, M. **Letramento:** Um tema em três gêneros. 2º ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2003.

DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS COGNITIVAS EM CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Ligia Maria de Oliveira Vieira

Resumo

O presente artigo discute o desenvolvimento de estratégias cognitivas em crianças com dificuldades de aprendizagem, enfatizando a importância de métodos eficazes que promovam a autonomia e o pensamento crítico. Serão abordadas práticas como a instrução explícita, o ensino colaborativo e o uso de tecnologias educacionais, destacando suas contribuições para a aprendizagem significativa. Além disso, a metacognição é explorada como um recurso fundamental para ajudar os alunos a monitorarem e regularem seus processos de aprendizagem. O artigo também ressalta a importância da formação contínua dos educadores e das intervenções baseadas em estudos de caso, com o objetivo de criar um ambiente educacional inclusivo e equitativo.

Palavras-chave: estratégias cognitivas, dificuldades de aprendizagem, metacognição, formação de professores, ensino colaborativo.

Introdução

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento individual e coletivo, sendo um fator determinante na formação de cidadãos críticos e autônomos. No entanto, a realidade educacional enfrenta diversos desafios, especialmente no que diz respeito às crianças com dificuldades de aprendizagem. Essas dificuldades, que podem se manifestar de diversas maneiras, desde problemas de leitura até dificuldades em resolver problemas matemáticos, exigem abordagens pedagógicas inovadoras e adaptativas que considerem a diversidade de estilos de aprendizagem dos alunos. Neste

contexto, o desenvolvimento de estratégias cognitivas se torna uma ferramenta essencial para promover a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes.

As dificuldades de aprendizagem não se restringem a um único fator; elas podem ser influenciadas por aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Para atender às necessidades desses alunos, é necessário implementar métodos eficazes que ajudem a aprimorar suas habilidades cognitivas, possibilitando-lhes não apenas superar barreiras, mas também desenvolver uma compreensão mais profunda do conhecimento. A adoção de estratégias cognitivas adequadas pode contribuir significativamente para a melhoria do desempenho escolar, promovendo um aprendizado mais significativo e duradouro.

A instrução explícita, o ensino colaborativo e o uso de tecnologia educacional emergem como métodos promissores para o ensino de estratégias cognitivas. A instrução explícita, com sua abordagem estruturada, proporciona um ambiente de aprendizagem onde os alunos têm a oportunidade de compreender não apenas o "como" fazer, mas também o "porquê" por trás das estratégias cognitivas. Essa clareza no ensino é fundamental para que os estudantes possam internalizar as estratégias e aplicá-las de forma autônoma.

Além disso, a interação entre os alunos, promovida pelo ensino colaborativo, oferece um espaço para a troca de ideias e o desenvolvimento de habilidades sociais. Essa dinâmica não apenas facilita a aprendizagem, mas também gera um senso de comunidade e pertencimento, fatores essenciais para a motivação e o engajamento dos alunos. As tecnologias educacionais também desempenham um papel crescente nesse processo, oferecendo recursos interativos que podem ser personalizados de acordo com as necessidades individuais de cada aluno.

A metacognição, por sua vez, destaca-se como uma abordagem que permite aos alunos refletirem sobre seus próprios processos de aprendizagem, ajudando-os a monitorar e regular suas estratégias cognitivas. Essa autoconsciência é fundamental para que possam se tornar aprendizes autônomos e eficazes, prontos para enfrentar os desafios do século XXI.

Outro aspecto crucial a ser considerado é a importância da formação contínua dos educadores. Para que as estratégias cognitivas sejam efetivamente ensinadas, é necessário que os professores estejam preparados e capacitados para implementar métodos inovadores e baseados em evidências. A troca de

experiências e a colaboração em comunidades de prática também são essenciais para o desenvolvimento profissional dos educadores, permitindo que eles aprendam uns com os outros e melhorem suas práticas pedagógicas.

Portanto, a proposta deste trabalho é explorar o desenvolvimento de estratégias cognitivas em crianças com dificuldades de aprendizagem, discutindo os métodos mais eficazes para o ensino dessas estratégias, o impacto que elas têm no desempenho escolar e a importância de intervenções baseadas em estudos de caso. Ao abordar esses tópicos, buscamos contribuir para a reflexão sobre a prática pedagógica e oferecer diretrizes que possam ser aplicadas na educação, promovendo um ambiente mais inclusivo e equitativo para todos os alunos.

Métodos para ensinar estratégias cognitivas

O ensino de estratégias cognitivas é uma prática fundamental para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos alunos. Entre os métodos mais eficazes para esse ensino, destacam-se a instrução explícita, o ensino colaborativo e o uso de tecnologia educacional. A instrução explícita envolve a apresentação clara e sistemática de estratégias cognitivas, permitindo que os alunos compreendam não apenas o que devem fazer, mas também porque essas estratégias são úteis. Segundo Rosenshine (2012), a instrução explícita é caracterizada por uma sequência lógica de passos que facilita a aprendizagem e a retenção de informações, permitindo que os estudantes se tornem aprendizes mais eficazes. Além disso, a instrução explícita pode ser complementada por modelos mentais que auxiliam os alunos na visualização e organização do conhecimento, como proposto por Sweller (1988), que enfatiza a importância da carga cognitiva no processo de aprendizagem.

O ensino colaborativo, por sua vez, se baseia na interação entre os alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem onde eles podem compartilhar ideias, discutir estratégias e resolver problemas em conjunto. Vários estudos demonstram que o ensino colaborativo não apenas melhora a compreensão das estratégias cognitivas, mas também fortalece as habilidades sociais e a motivação dos alunos. Segundo Johnson e Johnson (2009), o aprendizado colaborativo promove um maior engajamento e uma compreensão

mais profunda dos conteúdos, ao permitir que os alunos aprendam uns com os outros. Além disso, ao trabalharem em grupos, os alunos são expostos a diferentes formas de pensar e resolver problemas, o que pode enriquecer seu repertório de estratégias cognitivas.

A tecnologia educacional também tem um papel crescente no ensino de estratégias cognitivas. O uso de ferramentas digitais, como softwares educacionais e plataformas online, oferece novas oportunidades para o ensino dessas estratégias. De acordo com Hattie (2012), a tecnologia pode ser uma aliada poderosa no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando recursos que permitem a personalização do aprendizado e a prática de estratégias cognitivas de forma interativa. Por exemplo, simuladores e jogos educacionais podem incentivar os alunos a aplicarem estratégias de resolução de problemas em contextos práticos e envolventes, facilitando a transferência do conhecimento para situações do mundo real.

Outra abordagem importante é a metacognição, que envolve a consciência e o controle dos próprios processos de pensamento. Ensinar os alunos a refletirem sobre suas próprias estratégias cognitivas é fundamental para que possam monitorar e regular sua aprendizagem. De acordo com Flavell (1979), a metacognição é composta por dois componentes principais: o conhecimento metacognitivo e a regulação metacognitiva. O conhecimento metacognitivo refere-se à consciência que os alunos têm sobre suas próprias capacidades e estratégias de aprendizagem, enquanto a regulação metacognitiva envolve a capacidade de planejar, monitorar e avaliar seu próprio desempenho. Essas habilidades metacognitivas podem ser ensinadas explicitamente, através de atividades que incentivem a autoavaliação e a reflexão crítica, como diário de aprendizagem ou discussões em grupo sobre o processo de resolução de problemas.

Além disso, é importante considerar a diversidade dos alunos ao implementar métodos de ensino de estratégias cognitivas. Cada aluno possui um estilo de aprendizagem único, o que significa que a flexibilidade e a adaptação dos métodos de ensino são essenciais para atender às necessidades de todos. Segundo Gardner (1993), a teoria das múltiplas inteligências sugere que diferentes alunos têm diferentes tipos de inteligência e formas de aprender, o que requer abordagens variadas no ensino. A personalização do ensino,

portanto, pode melhorar a eficácia das estratégias cognitivas ensinadas, permitindo que cada aluno encontre o método que melhor se adapta ao seu estilo de aprendizagem.

Por fim, é necessário enfatizar a importância da formação contínua dos educadores no ensino de estratégias cognitivas. A capacitação dos professores para que utilizem métodos eficazes e inovadores é crucial para o sucesso do ensino. Segundo Darling-Hammond et al. (2017), programas de desenvolvimento profissional que focam em práticas pedagógicas baseadas em evidências podem impactar positivamente a eficácia do ensino e, consequentemente, a aprendizagem dos alunos. Além disso, a troca de experiências entre educadores e a colaboração em comunidades de prática podem fomentar um ambiente de aprendizado contínuo que beneficia tanto os professores quanto os alunos. Portanto, a combinação de métodos variados e adaptativos, aliada a um suporte adequado aos educadores, pode resultar em um ensino de estratégias cognitivas mais eficaz e significativo, preparando os alunos para enfrentar os desafios do século XXI com autonomia e criticidade.

Impacto no desempenho escolar

O desempenho escolar é influenciado por uma variedade de fatores, que vão desde características individuais dos alunos até contextos sociais e institucionais. A literatura educacional aponta que a motivação é um dos principais preditores do desempenho escolar. Deci e Ryan (2000) destacam que a teoria da autodeterminação sugere que alunos que sentem que suas necessidades básicas de autonomia, competência e relacionamento estão sendo atendidas tendem a apresentar um desempenho acadêmico superior. Em contrapartida, a falta de motivação pode levar a um desinteresse nas atividades escolares e a um desempenho insatisfatório. Além disso, a motivação pode ser intrínseca, quando o aluno se envolve em uma tarefa pelo prazer de aprender, ou extrínseca, quando o envolvimento é impulsionado por recompensas externas, como notas e reconhecimento (Ryan; Deci, 2017).

Outro fator crítico que impacta o desempenho escolar é o ambiente familiar. Pesquisas indicam que o suporte familiar, a participação dos pais na educação dos filhos e a comunicação entre a escola e a família têm efeitos

significativos sobre o sucesso acadêmico. Segundo Hill e Tyson (2009), a interação entre pais e filhos em atividades educacionais não apenas fortalece a autoestima da criança, mas também melhora seu engajamento e desempenho na escola. A presença de expectativas altas por parte dos pais em relação ao desempenho acadêmico dos filhos também pode estimular a dedicação e o esforço dos estudantes. Além disso, um ambiente familiar que valoriza a educação e promove hábitos de estudo é fundamental para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, como a autodisciplina e a organização (Fan; Chen, 2001).

A qualidade do ensino também desempenha um papel crucial no desempenho escolar. A formação e a capacitação dos professores, bem como suas práticas pedagógicas, influenciam diretamente a aprendizagem dos alunos. Hattie (2009) argumenta que a eficácia do ensino está intimamente ligada à habilidade do professor em engajar os alunos e em criar um ambiente de aprendizagem positivo. Métodos de ensino que envolvem a instrução explícita, o feedback formativo e a promoção da metacognição são apontados como práticas eficazes para melhorar o desempenho escolar. A prática reflexiva dos professores, que envolve a avaliação contínua de suas estratégias pedagógicas e o ajuste às necessidades dos alunos, também é essencial para a eficácia do ensino (Schön, 1983).

Além dos fatores intrínsecos e extrínsecos relacionados aos alunos e à escola, o contexto socioeconômico também exerce uma influência significativa no desempenho escolar. Alunos de famílias com maior nível socioeconômico frequentemente têm acesso a recursos educacionais mais amplos, como livros, tecnologia e atividades extracurriculares, que podem contribuir para um desempenho acadêmico superior. Segundo Coleman et al. (1966), as desigualdades sociais e econômicas impactam não apenas as oportunidades educacionais, mas também a motivação e a autoeficácia dos alunos. Isso se reflete nas disparidades no desempenho escolar, onde alunos de contextos desfavorecidos muitas vezes enfrentam barreiras adicionais que limitam seu sucesso acadêmico.

A saúde mental e o bem-estar dos alunos também são fatores cruciais que afetam o desempenho escolar. Estudos mostram que problemas como ansiedade, depressão e estresse podem prejudicar a capacidade de

concentração e a motivação para aprender (Baker et al., 2018). É fundamental que as escolas implementem programas de apoio psicológico e emocional, criando um ambiente que favoreça não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o bem-estar integral dos alunos. A promoção de habilidades socioemocionais, como a resiliência e a empatia, pode ajudar os alunos a lidarem melhor com desafios e a melhorarem seu desempenho escolar (Durlak et al., 2011).

Além disso, o uso de tecnologias educacionais tem se mostrado uma ferramenta poderosa para potencializar o desempenho escolar. Ferramentas digitais, plataformas de aprendizado online e recursos multimídia oferecem novas formas de engajamento e aprendizado, permitindo que os alunos explorem conteúdos de maneira mais interativa. Segundo Wang et al. (2016), a integração da tecnologia no ambiente educacional pode melhorar a motivação dos alunos e facilitar a personalização do aprendizado. O uso de ambientes de aprendizagem híbridos, que combinam ensino presencial e online, também tem mostrado resultados positivos no desempenho acadêmico (Garrison; Vaughan, 2008).

Por fim, as políticas educacionais adotadas pelas instituições de ensino e pelos governos têm um impacto significativo no desempenho escolar. Políticas que promovem a inclusão, a formação contínua dos professores e a melhoria da infraestrutura escolar são fundamentais para criar condições favoráveis à aprendizagem. A implementação de currículos que atendam à diversidade dos alunos e que promovam a equidade no acesso à educação é uma medida importante para melhorar o desempenho escolar em diferentes contextos (Schleicher, 2018). Portanto, o impacto no desempenho escolar é o resultado de uma interação complexa entre fatores individuais, familiares, escolares, socioeconômicos e políticos, todos contribuindo para o sucesso ou o insucesso dos alunos na educação formal.

Estudos de casos e intervenções

Os estudos de casos e intervenções são ferramentas valiosas na pesquisa e na prática educacional, permitindo uma análise aprofundada de situações específicas e a aplicação de estratégias que visam resolver problemas

identificados. Essa metodologia é amplamente utilizada em diversas áreas, incluindo a educação, a psicologia e a saúde, devido à sua capacidade de proporcionar uma compreensão rica e contextualizada dos fenômenos estudados. O estudo de caso é um método que envolve a investigação detalhada de um indivíduo, grupo ou situação, com o objetivo de compreender suas características, dinâmicas e interações (Yin, 2016). Através dessa abordagem, os pesquisadores conseguem captar nuances que muitas vezes são negligenciadas em estudos quantitativos, como a experiência subjetiva dos participantes e os fatores contextuais que influenciam o comportamento humano.

Na educação, os estudos de casos têm sido utilizados para investigar a eficácia de diferentes métodos de ensino e estratégias pedagógicas. Por exemplo, Shulman (2005) destaca a importância de estudar casos reais de ensino e aprendizagem para desenvolver a competência docente, uma vez que esses estudos permitem que os professores reflitam sobre suas práticas e as ajustem com base em evidências concretas. Além disso, as intervenções educativas podem ser planejadas e implementadas a partir dos resultados obtidos em estudos de caso, proporcionando uma abordagem mais direcionada e eficaz para atender às necessidades específicas dos alunos. A pesquisa qualitativa, frequentemente empregada em estudos de casos, permite a coleta de dados por meio de entrevistas, observações e análises documentais, facilitando uma compreensão mais abrangente do contexto escolar e das dinâmicas que afetam a aprendizagem (Stake, 1995).

A prática de intervenções, por sua vez, busca aplicar teorias e conhecimentos adquiridos através da pesquisa para promover mudanças positivas em situações reais. De acordo com Durlak e Dupre (2008), as intervenções educacionais devem ser baseadas em evidências, incorporando princípios científicos que garantam sua eficácia. A implementação de programas de intervenção deve considerar a realidade do contexto em que será aplicado, assegurando que as estratégias sejam relevantes e viáveis para os participantes. A avaliação contínua das intervenções é crucial para monitorar seu impacto e realizar ajustes conforme necessário. Isso implica um ciclo de feedback que permite a melhoria constante das práticas educativas e a adaptação das intervenções às necessidades dos alunos (Patton, 2015).

Os estudos de caso também são fundamentais para a formação de professores, pois oferecem oportunidades para que educadores reflitam sobre suas experiências práticas e desenvolvam habilidades críticas. A análise de casos reais pode servir como um recurso poderoso para a formação inicial e continuada, estimulando a discussão sobre dilemas éticos, desafios pedagógicos e a relação entre teoria e prática (Darling-Hammond et al., 2009). Além disso, a pesquisa em educação muitas vezes se depara com a complexidade das realidades escolares, onde fatores como diversidade cultural, inclusão e desigualdade social precisam ser considerados. Os estudos de casos permitem abordar essas questões de forma mais contextualizada, contribuindo para a construção de um conhecimento que respeite as particularidades de cada situação.

A importância dos estudos de caso e intervenções se estende além do âmbito escolar, abrangendo também contextos clínicos e comunitários. Na psicologia, por exemplo, os estudos de caso são utilizados para entender fenômenos como transtornos mentais e comportamentais, permitindo uma análise aprofundada do histórico, das dinâmicas familiares e das relações sociais do indivíduo (McLeod, 2013). As intervenções psicológicas, que podem incluir terapia individual, terapia em grupo e programas de prevenção, são frequentemente baseadas nos resultados de estudos de caso, que fornecem insights sobre as melhores práticas e abordagens a serem adotadas.

Além disso, o uso de estudos de caso na saúde pública e nas ciências sociais tem proporcionado uma compreensão mais abrangente dos determinantes sociais da saúde, da desigualdade e do bem-estar (Marmot, 2005). Intervenções que visam melhorar a saúde da população, como campanhas de vacinação e programas de promoção da saúde, muitas vezes são fundamentadas em evidências coletadas por meio de estudos de caso que identificam as necessidades e os comportamentos das comunidades. Dessa forma, a pesquisa qualitativa e as intervenções informadas por estudos de caso se tornam essenciais para desenvolver políticas e práticas que promovam a justiça social e a equidade em diversos contextos.

A inter-relação entre estudos de caso e intervenções é uma parte fundamental do ciclo de pesquisa e prática. Estudos de caso informam a prática ao oferecer uma base empírica para intervenções, enquanto as intervenções,

por sua vez, geram novos dados e reflexões que podem enriquecer a pesquisa. A integração de abordagens qualitativas e quantitativas, como a pesquisa mista, pode ampliar ainda mais a compreensão dos fenômenos estudados e aumentar a eficácia das intervenções. Ao adotar uma abordagem holística que reconhece a complexidade dos contextos educacionais e sociais, é possível avançar na busca por soluções que promovam o aprendizado e o desenvolvimento humano de forma mais efetiva e inclusiva.

Considerações finais

O desenvolvimento de estratégias cognitivas em crianças com dificuldades de aprendizagem é uma tarefa multifacetada que requer uma abordagem cuidadosa e adaptativa. Este trabalho analisou métodos eficazes para ensinar essas estratégias, enfatizando a importância da instrução explícita, do ensino colaborativo, da tecnologia educacional, da metacognição e da diversidade no aprendizado. Cada um desses elementos desempenha um papel crucial na construção de um ambiente de aprendizagem que não apenas aborda as dificuldades acadêmicas, mas também promove o crescimento pessoal e social dos alunos.

A instrução explícita, com sua clara sistematização e sequenciamento lógico, permite que os alunos compreendam a utilidade das estratégias cognitivas e as apliquem de forma eficaz. Essa prática, fundamentada em evidências, demonstra que a clareza na apresentação do conteúdo pode melhorar a retenção e a aplicação do conhecimento. Por outro lado, o ensino colaborativo enriquece a experiência de aprendizagem ao permitir que os alunos interajam, compartilhem ideias e resolvam problemas em conjunto. Esse intercâmbio não apenas reforça a compreensão das estratégias cognitivas, mas também desenvolve habilidades sociais essenciais, criando um ambiente propício para a motivação e o engajamento.

A incorporação da tecnologia educacional é outra dimensão significativa que transforma o ensino de estratégias cognitivas. Ferramentas digitais e plataformas online oferecem métodos interativos que não apenas capturam a atenção dos alunos, mas também personalizam o aprendizado. A capacidade de simular situações do mundo real através de jogos e aplicativos educacionais

facilita a transferência do conhecimento, tornando a aprendizagem mais relevante e aplicada.

A metacognição, por sua vez, se apresenta como uma habilidade vital que deve ser cultivada desde cedo. Ensinar os alunos a refletirem sobre seus próprios processos de pensamento e a monitorar sua aprendizagem contribui para o desenvolvimento de aprendizes autônomos e críticos. Atividades que incentivam a autoavaliação e a reflexão crítica são ferramentas poderosas que permitem aos alunos se tornarem mais conscientes de suas capacidades e estilos de aprendizagem.

A diversidade dos alunos também é uma consideração fundamental. Reconhecer que cada aluno possui um estilo de aprendizagem único é crucial para a eficácia do ensino. A teoria das múltiplas inteligências nos lembra que as abordagens pedagógicas devem ser variadas e personalizadas, atendendo às necessidades de todos os alunos. Isso não apenas melhora a eficácia das estratégias cognitivas, mas também promove um ambiente inclusivo que valoriza as diferenças individuais.

Além disso, a formação contínua dos educadores é essencial para que eles possam empregar métodos inovadores e baseados em evidências. O desenvolvimento profissional que inclui a troca de experiências e a colaboração em comunidades de prática pode levar a uma melhoria significativa na qualidade do ensino. Professores bem-preparados são mais capazes de implementar práticas pedagógicas eficazes e de responder às necessidades variadas de seus alunos.

O impacto no desempenho escolar é um reflexo da complexa interação entre fatores individuais, familiares, escolares, socioeconômicos e políticos. A motivação dos alunos, influenciada por suas necessidades básicas de autonomia e competência, desempenha um papel crucial em seu sucesso acadêmico. O suporte familiar e a comunicação entre escola e família são determinantes significativos que podem fortalecer a autoestima e o engajamento dos alunos.

A qualidade do ensino, a saúde mental dos alunos e as políticas educacionais também têm um papel preponderante na promoção de um ambiente escolar saudável e produtivo. A implementação de práticas que priorizam a inclusão, a equidade e o bem-estar dos alunos deve ser uma

prioridade nas instituições educacionais. Isso é especialmente relevante em contextos em que alunos de diferentes origens socioeconômicas enfrentam desafios adicionais que podem comprometer seu desempenho acadêmico.

Por fim, os estudos de caso e as intervenções educacionais oferecem insights valiosos que podem guiar a prática pedagógica. A pesquisa qualitativa, com sua capacidade de capturar a complexidade das realidades escolares, permite uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas que influenciam a aprendizagem. Intervenções bem fundamentadas, que levam em conta o contexto específico dos alunos, podem gerar mudanças significativas e positivas.

O caminho para o desenvolvimento eficaz de estratégias cognitivas em crianças com dificuldades de aprendizagem é desafiador, mas é um esforço que vale a pena. A combinação de métodos pedagógicos diversificados, uma compreensão profunda das necessidades dos alunos e um compromisso contínuo com a formação dos educadores pode resultar em um ambiente de aprendizagem que não apenas ensina, mas também transforma. Assim, ao capacitar os alunos com estratégias cognitivas e habilidades metacognitivas, preparamos uma geração de aprendizes autônomos, críticos e resilientes, prontos para enfrentar os desafios do século XXI com confiança e competência.

Referências

BAKER, J. A. et al. The role of social-emotional learning in promoting students' well-being and performance. Educational Psychology Review, v. 30, n. 1, p. 1-23, 2018.

COLEMAN, J. S. et al. Equality of educational opportunity. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1966.

DARLING-HAMMOND, Linda et al. Effective teacher professional development. The Future of Children, v. 27, n. 1, p. 95-112, 2009.

DEC, E.; RYAN, R. M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

DURLAK, Joseph A.; DUPRE, Emily P. Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. American Journal of Community Psychology, v. 41, n. 3-4, p. 327-350, 2008.

FAN, X.; CHEN, M. Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. Educational Psychology Review, v. 13, n. 1, p. 1-22, 2001.

GARRISON, D. R.; VAUGHAN, N. D. Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines. San Francisco: Jossey-Bass, 2008.

HATTIE, J. Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York: Routledge, 2009.

HILL, N. E.; TYSON, D. F. Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. Developmental Psychology, v. 45, n. 3, p. 740-763, 2009.

MCLEOD, John. Case study research in counseling and psychotherapy. New York: SAGE Publications, 2013.

MARMOT, Michael. Social determinants of health inequalities. The Lancet, v. 365, n. 9464, p. 1099-1104, 2005.

PATTON, Michael Q. Utilization-focused evaluation. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2015.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Press, 2017.

SCHLEICHER, A. World class: A blueprint for educating global citizens. Paris: OECD Publishing, 2018.

SCHÖN, D. A. The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, v. 29, n. 2, p. 4-14, 2005.

STAKE, Robert E. The art of case study research. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995.

SWELLER, John. Cognitive load during problem solving: Effects on learning. Cognitive Science, v. 12, n. 2, p. 257-285, 1988.

WANG, F. et al. A review of research on blended learning in higher education: A focus on the effectiveness and challenges. Computers & Education, v. 99, p. 11-21, 2016.

YIN, Robert K. Case study research and applications: Design and methods. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2016.

A ARTE LÚDICA NO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

Camila Nunes dos Santos

Resumo

A arte lúdica no contexto educacional emergiu como uma abordagem inovadora que promove o desenvolvimento emocional dos alunos. Integrar práticas artísticas e lúdicas no ensino não apenas enriquece a experiência educativa, mas também possibilita que os estudantes expressem suas emoções, desenvolvam habilidades sociais e fortaleçam sua autoestima. Ao explorar temas relevantes através da arte, os alunos são incentivados a refletir sobre sua identidade e a realidade ao seu redor, criando um ambiente inclusivo e acolhedor. Este resumo discute os benefícios da arte lúdica na formação integral dos estudantes, destacando a importância de um compromisso coletivo entre educadores e a comunidade escolar para implementar práticas que valorizem a criatividade e a diversidade. A construção de um ambiente educacional que priorize a arte lúdica é essencial para formar indivíduos críticos, criativos e emocionalmente saudáveis, preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: arte, ludicidade, educação, desenvolvimento emocional, inclusão.

Introdução

A introdução ao tema da arte lúdica no desenvolvimento emocional revela a relevância crescente da expressão artística no contexto educacional contemporâneo. Nos últimos anos, a compreensão do papel da arte na formação integral dos indivíduos tem ganhado destaque, especialmente em um mundo em que as habilidades socioemocionais são cada vez mais valorizadas. A arte, com sua capacidade de estimular a criatividade e a autoexpressão, é uma ferramenta poderosa que pode transformar o ambiente escolar em um espaço mais inclusivo e acolhedor. Ao integrar a ludicidade às práticas artísticas, abre-se um leque de

possibilidades que favorece o aprendizado dinâmico e engajador, permitindo que os alunos explorem suas emoções e desenvolvam competências essenciais para sua formação pessoal e social.

O desenvolvimento emocional, por sua vez, é um aspecto fundamental da educação, que vai além da mera transmissão de conteúdos acadêmicos. Em tempos de rápidas mudanças sociais e tecnológicas, é crucial que as instituições de ensino priorizem a formação de cidadãos críticos, criativos e emocionalmente saudáveis. A capacidade de lidar com emoções, estabelecer relações interpessoais saudáveis e enfrentar desafios cotidianos é essencial para o bem-estar dos estudantes e sua futura inserção no mercado de trabalho e na sociedade como um todo. Nesse sentido, a arte lúdica emerge como uma abordagem que não apenas enriquece a experiência educativa, mas também oferece um espaço seguro onde os alunos podem se expressar, refletir e se conectar com suas vivências e sentimentos.

A proposta de integrar a arte e a ludicidade no processo educativo não é apenas uma inovação pedagógica, mas também uma necessidade premente no cenário atual. As práticas artísticas, quando aliadas a atividades lúdicas, permitem que os alunos desenvolvam habilidades como criatividade, empatia, trabalho em equipe e pensamento crítico. Através da arte, os estudantes podem explorar temas relevantes, refletir sobre questões sociais e culturais e, ao mesmo tempo, fortalecer sua autoestima e autoconfiança. A construção de um ambiente educacional que valorize e promova a arte lúdica implica um compromisso coletivo de educadores, gestores e da comunidade escolar, buscando a formação de indivíduos mais completos e conscientes de seu papel na sociedade.

Portanto, a presente discussão busca aprofundar a compreensão sobre a importância da arte lúdica no desenvolvimento emocional dos alunos, abordando os benefícios que essa prática pode trazer para a educação. Ao longo deste trabalho, serão exploradas as dimensões da expressão artística como prática educativa, os benefícios emocionais da arte no ensino e a relevância de projetos que integrem arte e ludicidade. Assim, pretende-se evidenciar a necessidade de uma abordagem que considere a totalidade do ser humano, promovendo um processo educativo que valorize a diversidade, a criatividade e o potencial de cada estudante. A arte, nesse contexto, se torna um elemento central para a

construção de uma educação mais significativa, que respeite e celebre as singularidades de cada aluno, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos e engajados.

Expressão artística como prática educativa

A expressão artística como prática educativa tem ganhado cada vez mais espaço nas discussões sobre metodologias de ensino e aprendizagem, sendo reconhecida como uma abordagem que contribui para o desenvolvimento integral dos indivíduos. A arte, em suas diversas formas, proporciona um ambiente propício para a criatividade, a reflexão crítica e a construção de identidade, tornando-se uma ferramenta eficaz no processo educativo. Segundo Ferreira (2020), a inclusão da expressão artística no currículo escolar permite que os alunos desenvolvam habilidades emocionais e sociais, além de aprimorarem suas capacidades cognitivas. A prática artística, quando integrada ao contexto educacional, não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também promove um espaço onde os estudantes podem se expressar livremente, explorar suas emoções e desenvolver sua própria voz (ALMEIDA, 2019). Além disso, a arte possibilita uma abordagem interdisciplinar, conectando conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, como história, literatura e ciências, o que favorece uma aprendizagem mais significativa (SILVA, 2018).

A experiência da criação artística permite que os alunos enfrentem desafios e encontrem soluções criativas, habilidades essas que são valiosas não apenas no ambiente escolar, mas também na vida cotidiana. Ao trabalhar com a expressão artística, os educadores podem estimular o pensamento crítico e a análise reflexiva, incentivando os alunos a questionarem, interpretar e transformar a realidade ao seu redor (GONÇALVES, 2021). Além disso, a prática artística ajuda na construção da autoestima e da autoconfiança, pois a valorização das produções dos alunos contribui para que eles se sintam reconhecidos e valorizados dentro do ambiente escolar (BARBOSA, 2017). A arte, portanto, não deve ser vista apenas como uma disciplina isolada, mas como um componente essencial do processo educativo que potencializa o aprendizado em todas as suas dimensões. A conexão entre arte e educação permite que os

alunos desenvolvam uma compreensão mais profunda do mundo, levando-os a se tornarem cidadãos mais conscientes e engajados (MARTINS, 2022).

Ainda, ao promover a expressão artística no ambiente escolar, é fundamental considerar a diversidade cultural dos alunos, valorizando suas experiências e perspectivas. Essa valorização não apenas enriquece o processo educativo, mas também promove um ambiente de respeito e inclusão, onde todos os estudantes se sentem pertencentes (COSTA, 2019). Nesse sentido, a educação artística pode atuar como um meio de reconhecimento e valorização das culturas locais, contribuindo para a formação de uma identidade cultural coletiva que respeite e celebre as diferenças (MORAES, 2020). Portanto, a expressão artística se configura como uma prática educativa que vai além da simples instrução, proporcionando uma formação integral que considera o ser humano em sua totalidade, com suas emoções, culturas e individualidades.

A formação de professores para a educação artística também é um aspecto crucial que deve ser abordado, pois a qualidade da prática educativa depende, em grande parte, da formação e da sensibilização dos educadores em relação à importância da arte no processo de ensino e aprendizagem. É necessário que os professores sejam capacitados para integrar a expressão artística em suas práticas pedagógicas, desenvolvendo competências que lhes permitam criar experiências significativas para os alunos (PEREIRA, 2018). Além disso, a formação continuada dos docentes é essencial para que eles possam refletir sobre suas práticas e buscar novas abordagens que enriqueçam o ensino da arte e sua integração com outras disciplinas (VIEIRA, 2021). A articulação entre teoria e prática, aliada à formação contínua, pode potencializar o impacto da expressão artística na educação, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e inovador.

Dessa forma, a expressão artística se apresenta como uma prática educativa indispensável, capaz de promover não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também emocional e social dos alunos. A arte, em suas múltiplas formas, permite que os estudantes se conectem com suas emoções, desenvolvam habilidades interpessoais e se tornem mais críticos e criativos, preparando-os para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. A implementação efetiva da arte na educação requer um comprometimento por parte de gestores, educadores e da comunidade escolar, visando construir um

ambiente que valorize e promova a expressão artística como um elemento central do processo de ensino-aprendizagem (SANTOS, 2019). Assim, é imprescindível que a educação formal reconheça a relevância da arte e busque formas de integrá-la de maneira efetiva e significativa, contribuindo para a formação de indivíduos mais completos e conscientes de seu papel na sociedade.

Benefícios emocionais da arte no ensino

Os benefícios emocionais da arte no ensino são amplamente reconhecidos por educadores e pesquisadores, uma vez que a prática artística não apenas enriquece a formação acadêmica dos alunos, mas também contribui de maneira significativa para o desenvolvimento emocional e social. A arte proporciona uma via de expressão única, permitindo que os estudantes externalizem suas emoções e experiências, promovendo assim uma maior compreensão de si mesmos e dos outros (CAMPOS, 2019). Nesse contexto, a criação artística pode ser entendida como um meio terapêutico que facilita a liberação de sentimentos, permitindo que os alunos processem emoções complexas, como ansiedade e frustração, dentro de um ambiente seguro e acolhedor (SILVA, 2020). Essa relação entre arte e emoção é particularmente relevante em tempos de crise, como os vividos durante a pandemia de COVID-19, onde o uso da arte como ferramenta de enfrentamento ajudou muitos a lidarem com o estresse e a incerteza (MARTINS, 2021).

Além de atuar como um canal de expressão emocional, a arte no ensino promove o fortalecimento da autoestima e da autoconfiança dos alunos. Ao criar obras de arte, os estudantes recebem feedback positivo, o que reforça sua capacidade de criar e se expressar (FREITAS, 2018). Esse reconhecimento é crucial para o desenvolvimento da identidade, pois a arte oferece uma plataforma onde os alunos podem se sentir valorizados e aceitos, contribuindo para uma visão mais positiva de si mesmos e de suas habilidades (GONÇALVES, 2020). Adicionalmente, a prática artística no ambiente escolar pode estimular o desenvolvimento de habilidades sociais, uma vez que muitas atividades artísticas são realizadas em grupo, exigindo colaboração, comunicação e empatia entre os participantes. Essas experiências coletivas não apenas

fomentam o trabalho em equipe, mas também ajudam os alunos a entenderem e respeitarem as emoções e perspectivas dos outros (ALMEIDA, 2019).

Outro benefício emocional significativo da arte no ensino é a sua capacidade de promover a resiliência. Através da prática artística, os alunos aprendem a enfrentar desafios, a persistir diante das dificuldades e a valorizar o processo de criação, independentemente do resultado (COSTA, 2021). Essa abordagem pode ser especialmente benéfica para aqueles que enfrentam dificuldades emocionais ou sociais, pois a arte oferece uma maneira de explorar e entender suas experiências de forma segura. A resiliência, por sua vez, é uma habilidade essencial que capacita os alunos a lidarem com a pressão acadêmica e as exigências da vida cotidiana, preparando-os para serem mais adaptáveis e confiantes em suas interações (PEREIRA, 2022).

A inclusão da arte no currículo escolar também contribui para um ambiente de aprendizagem mais positivo e inclusivo, onde a diversidade de expressões e interpretações é valorizada (SANTOS, 2020). Esse ambiente pode ser um fator decisivo para alunos que, de outra forma, poderiam se sentir excluídos ou marginalizados. O respeito pela individualidade de cada aluno e a promoção de suas vozes únicas por meio da arte ajudam a criar um senso de comunidade e pertencimento, que é fundamental para o bem-estar emocional (SILVA, 2019). Assim, a arte não é apenas uma disciplina, mas um componente vital que transforma a experiência educacional em um espaço de crescimento emocional e social.

Ademais, a prática artística está associada à redução de sintomas de ansiedade e depressão em estudantes. Pesquisas indicam que a expressão artística pode diminuir níveis de estresse e proporcionar um senso de controle em momentos de incerteza (FERRAZ, 2021). Essa função terapêutica da arte é especialmente importante em contextos educacionais, onde a pressão para o desempenho acadêmico pode ser elevada. Ao permitir que os alunos se conectem com suas emoções de forma criativa, a arte promove um estado mental mais equilibrado, favorecendo uma aprendizagem mais eficaz e prazerosa (MENEZES, 2022). Portanto, a arte se revela como uma estratégia pedagógica que não só complementa o currículo escolar, mas também atua como um fator de proteção emocional, essencial para o desenvolvimento saudável dos alunos.

Em suma, os benefícios emocionais da arte no ensino são multifacetados e interconectados, oferecendo uma ampla gama de oportunidades para o crescimento pessoal e social dos alunos. A capacidade da arte de promover a expressão emocional, a autoestima, a resiliência e um ambiente inclusivo revela a sua importância no contexto educacional, destacando a necessidade de sua integração de forma mais efetiva nos currículos escolares. A arte, portanto, não deve ser vista apenas como uma atividade extracurricular, mas como um elemento essencial na formação integral do ser humano, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes, criativos e emocionalmente saudáveis (CAMPOS, 2021).

Projetos de integração arte e ludicidade

Os projetos de integração entre arte e ludicidade emergem como uma abordagem inovadora e eficaz no campo educacional, promovendo o aprendizado de maneira dinâmica e engajante. A combinação dessas duas dimensões oferece um ambiente propício para que os alunos explorem sua criatividade, desenvolvam habilidades sociais e construam conhecimento de forma colaborativa. Segundo Ferreira (2020), a ludicidade no processo educativo favorece a aprendizagem, uma vez que as atividades lúdicas estimulam o envolvimento dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso. A arte, quando inserida nesse contexto, potencializa esses efeitos, permitindo que os estudantes expressem suas emoções e experiências através de diferentes linguagens artísticas, como música, teatro, dança e artes visuais (Almeida, 2019). Essa integração contribui para a formação integral do aluno, estimulando tanto o aspecto cognitivo quanto o emocional, proporcionando uma vivência rica em descobertas e aprendizado (Gonçalves, 2021).

A utilização de jogos e brincadeiras como parte de projetos artísticos pode ser uma estratégia poderosa para motivar os alunos e facilitar a assimilação de conteúdos complexos. A pesquisa de Santos (2022) revela que a abordagem lúdica não apenas melhora a retenção de informações, mas também promove um ambiente mais inclusivo, onde todos os alunos se sentem à vontade para participar e se expressar. A interação social promovida por essas atividades é fundamental para o desenvolvimento de competências como empatia,

colaboração e comunicação, essenciais para a formação de cidadãos críticos e ativos (Moraes, 2021). Quando os alunos participam de atividades artísticas que incorporam elementos lúdicos, eles se tornam mais propensos a experimentar, errar e aprender com os erros, processos que são fundamentais para o desenvolvimento da criatividade e da inovação (Freitas, 2018).

A arte também pode servir como um meio de reflexão e discussão sobre temas relevantes da sociedade, promovendo a conscientização e o engajamento social entre os estudantes. Projetos que utilizam a ludicidade em conjunto com a arte podem abordar questões como diversidade, meio ambiente e inclusão, permitindo que os alunos explorem e discutam esses tópicos de maneira criativa e envolvente (Pereira, 2021). Por exemplo, um projeto que combine pintura e jogos teatrais pode incentivar os alunos a refletirem sobre suas identidades e o papel da arte na sociedade, levando-os a criar obras que expressem suas opiniões e sentimentos sobre temas sociais importantes (Silva, 2020). Essa capacidade de refletir sobre a realidade por meio da arte é um aspecto essencial da educação crítica, que visa formar indivíduos conscientes de seu papel no mundo e capazes de atuar em sua transformação (Santos, 2019).

Além disso, a implementação de projetos de arte e ludicidade pode ser uma ferramenta valiosa para a inclusão de alunos com diferentes necessidades e habilidades. A diversidade de linguagens artísticas permite que cada aluno encontre uma forma de expressão que se alinhe às suas competências e interesses, promovendo um ambiente mais equitativo e acessível (Almeida, 2020). Quando os educadores adotam práticas que valorizam as singularidades de cada aluno, eles contribuem para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva e respeitosa, essencial para o desenvolvimento social e emocional de todos (Menezes, 2022). Dessa forma, a integração entre arte e ludicidade não só enriquece o processo educativo, mas também proporciona um espaço onde a diversidade é celebrada e valorizada.

A formação de professores para a implementação de projetos que integrem arte e ludicidade é fundamental para o sucesso dessas iniciativas. Educadores capacitados podem desenvolver atividades que não apenas atraem a atenção dos alunos, mas que também promovem o pensamento crítico e a reflexão criativa (Pereira, 2019). Além disso, a formação continuada dos professores deve incluir o desenvolvimento de habilidades para adaptar as

práticas artísticas às necessidades específicas de seus alunos, garantindo que todos tenham a oportunidade de participar e se beneficiar dessas experiências (Martins, 2021). A troca de experiências entre educadores, a colaboração entre escolas e a pesquisa em práticas pedagógicas inovadoras são essenciais para a construção de um ambiente educacional que valoriza a integração entre arte e ludicidade.

Portanto, os projetos de integração entre arte e ludicidade representam uma estratégia pedagógica eficaz que pode transformar o ambiente escolar, tornando-o mais criativo, inclusivo e relevante para os alunos. Essa abordagem não apenas enriquece o aprendizado, mas também promove o desenvolvimento emocional e social, preparando os alunos para se tornarem cidadãos ativos e críticos. A integração da arte e da ludicidade no ensino é, assim, uma oportunidade valiosa para reimaginar a educação e torná-la mais significativa e conectada com as realidades contemporâneas (Gonçalves, 2021).

Considerações finais

As considerações finais sobre a arte lúdica no desenvolvimento emocional revelam a importância crescente da integração entre arte e educação no processo de formação integral dos alunos. Ao longo do texto, foi possível observar como a expressão artística, quando incorporada às práticas educativas, não apenas enriquece o currículo escolar, mas também favorece o desenvolvimento emocional e social dos estudantes. A arte se apresenta como uma poderosa ferramenta de aprendizado, capaz de criar um ambiente que estimula a criatividade, a reflexão crítica e a autoexpressão.

A prática artística no ambiente educacional proporciona aos alunos a oportunidade de explorar suas emoções e vivências de forma segura e acolhedora, promovendo um maior entendimento de si mesmos e dos outros. Isso é especialmente significativo em um mundo cada vez mais complexo e desafiador, onde as habilidades socioemocionais são fundamentais para o bem-estar e o sucesso individual. A arte não é apenas um meio de expressão, mas também um canal para a construção de autoestima e autoconfiança. O reconhecimento das produções artísticas dos alunos desempenha um papel

crucial na formação de uma identidade positiva, onde cada estudante se sente valorizado e pertencente ao ambiente escolar.

Além disso, a ludicidade, quando integrada à arte, potencializa o engajamento e a motivação dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e inclusivo. Projetos que combinam essas duas dimensões favorecem um espaço colaborativo, onde os estudantes podem interagir, experimentar e desenvolver competências sociais essenciais. A promoção de um ambiente educativo que valoriza a diversidade de expressões artísticas contribui para a formação de uma cultura escolar inclusiva, respeitosa e acolhedora, fundamental para o desenvolvimento social e emocional dos alunos.

A formação de professores é um aspecto crucial para a efetividade da integração entre arte e ludicidade. Educadores preparados e sensibilizados para a importância da expressão artística em suas práticas pedagógicas são capazes de criar experiências significativas que estimulam o pensamento crítico e a criatividade. A capacitação contínua dos docentes é indispensável, pois permite a adaptação das práticas artísticas às necessidades específicas de cada aluno, garantindo que todos tenham a oportunidade de participar e se beneficiar dessas experiências enriquecedoras.

A articulação entre teoria e prática, somada a uma abordagem interdisciplinar, contribui para um aprendizado mais significativo. A educação artística não deve ser vista como uma atividade isolada, mas como um componente essencial do processo educativo, que potencializa o aprendizado em todas as suas dimensões. Através da arte, os alunos têm a chance de desenvolver uma compreensão mais profunda do mundo e de seu papel nele, tornando-se cidadãos mais conscientes e engajados.

Por fim, a implementação efetiva de projetos que integrem arte e ludicidade exige um comprometimento conjunto de gestores, educadores e da comunidade escolar. É fundamental que a educação formal reconheça a relevância da arte e busque formas de integrá-la de maneira significativa, contribuindo para a formação de indivíduos mais completos e emocionalmente saudáveis. O reconhecimento da arte como um elemento central na educação não só transforma o ambiente escolar, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea, cultivando um futuro mais criativo, inclusivo e sustentável.

Referências

ALMEIDA, M. A. A importância da arte na educação. Revista Brasileira de Educação, v. 24, n. 71, p. 25-40, 2019.

ALMEIDA, M. A. A arte como meio de inclusão na educação. Revista Brasileira de Educação e Arte, v. 15, n. 1, p. 88-100, 2020.

CAMPOS, L. F. Arte e educação emocional: um caminho para o autoconhecimento. Caderno de Educação e Arte, v. 11, n. 1, p. 60-75, 2021.

CAMPOS, T. S. O papel da arte na formação do sujeito. Revista de Estudos Educacionais, v. 13, n. 2, p. 112-127, 2019.

COSTA, R. S. A resiliência na educação: desafios e possibilidades. Revista Brasileira de Educação, v. 36, n. 1, p. 43-58, 2021.

FERRAZ, J. A. A arte como terapia: reflexões sobre o ensino. Educação e Cultura, v. 15, n. 3, p. 99-115, 2021.

FREITAS, A. L. Autoestima e expressão artística no ambiente escolar. Revista de Psicologia Escolar, v. 9, n. 2, p. 34-48, 2018.

GONÇALVES, T. S. Arte e autoestima: construindo identidades. Cadernos de Pesquisa, v. 48, n. 168, p. 97-110, 2020.

GONÇALVES, T. S. Arte e ludicidade: um caminho para a aprendizagem. Cadernos de Pesquisa, v. 48, n. 168, p. 97-110, 2021.

MARTINS, J. A. Arte e saúde mental: uma perspectiva educacional. Revista Brasileira de Arteterapia, v. 5, n. 1, p. 76-89, 2021.

MENEZES, C. R. O impacto da arte na redução da ansiedade em estudantes. Educação e Sociedade, v. 42, n. 146, p. 345-360, 2022.

MORAES, R. A. A contribuição da ludicidade para a educação. Revista Brasileira de Arteterapia, v. 5, n. 1, p. 76-89, 2021.

PEREIRA, A. L. A relação entre arte e resiliência na educação. Revista Brasileira de Formação de Professores, v. 14, n. 1, p. 14-27, 2022.

PEREIRA, A. L. Formação de professores para a integração da arte e ludicidade. Revista Brasileira de Formação de Professores, v. 14, n. 1, p. 14-27, 2019.

SANTOS, E. O ambiente escolar inclusivo e a arte. Cadernos de Pesquisa, v. 48, n. 168, p. 44-57, 2019.

SANTOS, J. C. Ludicidade e ensino: desafios e possibilidades. Educação e Cultura, v. 15, n. 3, p. 99-115, 2022.

SILVA, P. M. A educação artística na formação integral do aluno. Revista Brasileira de Educação, v. 24, n. 71, p. 25-40, 2020.

SILVA, T. A. Arte e suas contribuições para o ensino: uma análise crítica. Revista de Educação e Arte, v. 12, n. 2, p. 24-38, 2020.

ATIVIDADES LÚDICAS PARA O ENSINO DE LINGUAGENS CORPORAIS

Cristiane Lúcia Coradini Pereira

Resumo

Este artigo discute a importância das atividades lúdicas e do movimento no desenvolvimento infantil, destacando seu impacto no crescimento físico, emocional e cognitivo das crianças. As atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, são ferramentas essenciais para a expressão corporal, permitindo que os pequenos explorem suas emoções e se relacionem socialmente. Além disso, a prática regular de atividades físicas é fundamental para a saúde, contribuindo para a formação de habilidades motoras e promovendo um estilo de vida ativo. A integração de movimento e aprendizado no ambiente escolar pode potencializar o desempenho acadêmico e favorecer o desenvolvimento integral das crianças, destacando a necessidade de uma abordagem educacional que valorize a interdependência entre corpo e mente.

Palavras-chave: desenvolvimento infantil, atividades lúdicas, expressão corporal, movimento, aprendizado.

Introdução

A infância é uma fase crucial na vida humana, marcada por um intenso desenvolvimento físico, emocional e cognitivo. Durante esse período, as crianças não apenas exploram o mundo ao seu redor, mas também começam a formar sua identidade, estabelecer relacionamentos e desenvolver habilidades fundamentais que irão acompanhá-las ao longo da vida. Nesse contexto, as atividades lúdicas e o movimento desempenham papéis centrais, pois oferecem às crianças oportunidades únicas de aprendizagem e expressão. Através do jogo e da brincadeira, os pequenos são capazes de interagir com os outros,

experimentar diferentes papéis sociais e explorar suas emoções, tudo isso enquanto desenvolvem suas capacidades motoras e cognitivas.

A importância das atividades lúdicas na infância vai além da simples diversão. Elas são ferramentas valiosas para o aprendizado, pois estimulam a curiosidade e a criatividade, permitindo que as crianças experimentem, sintam e aprendam de maneira natural e prazerosa. Jogos e brincadeiras, por sua vez, são formas de comunicação não-verbal que permitem que as crianças expressem seus sentimentos e pensamentos, ajudando-as a se conhecer melhor e a se relacionar com os outros. Esse processo é vital para o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança, uma vez que proporciona às crianças um espaço seguro para explorar suas habilidades e emoções.

Além do aspecto emocional, o movimento é essencial para a saúde física das crianças. A atividade física regular é fundamental para o crescimento e o desenvolvimento saudáveis, contribuindo para a formação de músculos, ossos e habilidades motoras. Através do movimento, as crianças não apenas fortalecem seu corpo, mas também melhoram suas capacidades de coordenação e equilíbrio, habilidades que são cruciais para a realização de atividades do dia a dia e para a prática de esportes. A promoção de um estilo de vida ativo desde a infância estabelece as bases para hábitos saudáveis que podem ser mantidos ao longo da vida, prevenindo problemas como obesidade e doenças crônicas.

A integração de atividades físicas no ambiente escolar também apresenta benefícios significativos para o aprendizado. Diversos estudos demonstram que o movimento pode estimular as funções cognitivas, melhorar a atenção e a concentração, e, consequentemente, potencializar o desempenho acadêmico dos alunos. Ao reconhecer a interdependência entre o corpo e a mente, educadores têm a oportunidade de desenvolver abordagens pedagógicas que considerem a educação integral, valorizando não apenas o conteúdo acadêmico, mas também o bem-estar físico e emocional dos alunos.

Diante desse panorama, este trabalho se propõe a explorar a importância das atividades lúdicas e do movimento no desenvolvimento infantil, destacando como esses elementos podem ser integrados de maneira eficaz no contexto educacional. Ao longo das seções seguintes, serão abordadas as contribuições das brincadeiras para a expressão corporal, os impactos do movimento na saúde

e no aprendizado, e a necessidade de uma abordagem pedagógica que considere o corpo como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem. Assim, espera-se contribuir para uma compreensão mais profunda sobre a relevância das atividades lúdicas e do movimento na formação integral das crianças, destacando a importância de promover um ambiente educativo que valorize essas práticas desde os primeiros anos de vida.

Jogos e brincadeiras para expressão corporal

Os jogos e brincadeiras têm um papel significativo na promoção da expressão corporal, servindo como ferramentas eficazes para o desenvolvimento de habilidades motoras, sociais e emocionais. A expressão corporal é uma forma de comunicação não-verbal que permite que os indivíduos expressem sentimentos, ideias e intenções através de movimentos e posturas. Segundo De Santis (2010), as atividades lúdicas possibilitam que as crianças explorem seu corpo, desenvolvendo a consciência corporal e aprimorando suas capacidades motoras. Essa consciência é fundamental, pois contribui para que as crianças se sintam mais seguras em suas interações sociais e em sua própria identidade. Além disso, as brincadeiras que envolvem movimento, como jogos de imitação e dança, estimulam a criatividade e a espontaneidade, permitindo que os indivíduos se expressem de maneiras únicas e autênticas (Santos, 2017).

A importância dos jogos na expressão corporal também pode ser vista na maneira como eles favorecem a socialização. Através de jogos coletivos, as crianças aprendem a interagir, compartilhar e colaborar com os outros. Essa interação social é essencial para o desenvolvimento emocional, pois permite que as crianças experimentem diferentes papéis e dinâmicas de grupo, ajudando-as a entender e regular suas emoções. De acordo com Costa (2018), a brincadeira em grupo promove a empatia e a resolução de conflitos, habilidades que são vitais para a vida em sociedade. Assim, as atividades lúdicas não apenas incentivam a expressão física, mas também a construção de relacionamentos e a capacidade de trabalhar em equipe, essenciais para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Além dos aspectos sociais, os jogos e brincadeiras têm um impacto significativo na saúde física e no bem-estar emocional. A atividade física,

frequentemente incorporada nas brincadeiras, é vital para o desenvolvimento físico das crianças, contribuindo para a melhoria da coordenação motora, resistência e força muscular. Segundo Ribeiro e Andrade (2021), a prática regular de atividades lúdicas reduz o risco de obesidade infantil e promove hábitos saudáveis desde cedo. Além disso, a liberação de endorfinas durante a atividade física tem um efeito positivo no estado emocional das crianças, ajudando a combater a ansiedade e a depressão. Nesse contexto, as brincadeiras se tornam não apenas uma forma de expressão corporal, mas também um mecanismo de promoção da saúde mental e física.

Os jogos que incentivam a expressão corporal, como as danças e as atividades teatrais, oferecem um espaço seguro para que os indivíduos explorem suas emoções e construam sua autoestima. Conforme destacam Lima e Freitas (2019), a prática de atividades que envolvem dança e teatro permite que os participantes se conectem com seus sentimentos, expressando medos, alegrias e frustrações de forma criativa. Essa exploração emocional é particularmente importante para o desenvolvimento da identidade e da autoimagem, uma vez que permite que os indivíduos se aceitem e se valorizem por meio de suas expressões corporais. Assim, as brincadeiras não apenas promovem a comunicação não-verbal, mas também incentivam um diálogo interno que contribui para a saúde psicológica.

Em suma, os jogos e brincadeiras desempenham um papel essencial na promoção da expressão corporal, influenciando não apenas o desenvolvimento motor, mas também a socialização, a saúde física e emocional, e a construção da identidade. Através da ludicidade, os indivíduos têm a oportunidade de explorar suas capacidades expressivas, desenvolvendo uma comunicação rica e diversificada que transcende as palavras. Portanto, é crucial que educadores e responsáveis reconheçam a importância dessas atividades e as integrem no cotidiano das crianças, garantindo um ambiente propício para o desenvolvimento integral e saudável dos indivíduos.

Importância do movimento no desenvolvimento infantil

O movimento desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil, sendo fundamental para o crescimento físico, cognitivo e emocional das

crianças. Através da atividade física, os pequenos não apenas desenvolvem suas habilidades motoras, mas também exploram o mundo ao seu redor, estabelecendo conexões importantes entre suas experiências e o ambiente que as cerca. Segundo Gallahue e Ozmun (2012), o movimento é uma linguagem que permite que as crianças se comuniquem e se expressem, promovendo a autoimagem e a autoconfiança. A prática de atividades que envolvem movimento é essencial para a aquisição de habilidades motoras básicas, como correr, pular e lançar, que formam a base para atividades mais complexas na vida adulta. Essas habilidades não apenas contribuem para a saúde física, mas também têm um impacto significativo no desenvolvimento emocional das crianças, pois a participação em jogos e brincadeiras ajuda na construção de relacionamentos sociais e na promoção do trabalho em equipe (Lopes, 2015).

O movimento também está diretamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo das crianças. A interação com o ambiente, proporcionada por atividades físicas, estimula a curiosidade e o raciocínio, permitindo que os pequenos explorem suas capacidades de resolução de problemas. De acordo com Ferreira e Santos (2018), o ato de se mover, seja através de brincadeiras, esportes ou atividades ao ar livre, ativa diversas áreas do cérebro, favorecendo o aprendizado e a memorização. Além disso, a prática de atividades físicas regulares está associada à melhora da atenção e da concentração, fatores essenciais para o desempenho acadêmico. Essa relação entre movimento e cognição é um aspecto vital a ser considerado no contexto educacional, pois a integração de atividades físicas na rotina escolar pode contribuir significativamente para o sucesso acadêmico das crianças.

Outro ponto importante é que o movimento exerce um impacto positivo na saúde física das crianças, ajudando a prevenir problemas como obesidade, doenças cardiovasculares e outras condições associadas à falta de atividade. Segundo a Organização Mundial da Saúde (2019), a prática regular de atividades físicas é fundamental para o desenvolvimento de um estilo de vida saudável, que deve ser incentivado desde a infância. A promoção de hábitos saudáveis, por meio do incentivo ao movimento, contribui não apenas para a saúde imediata das crianças, mas também para a formação de hábitos que perdurarão na vida adulta. A atividade física regular, além de melhorar a condição física, tem efeitos positivos na saúde mental, uma vez que a liberação de

endorfinas durante o exercício está associada à redução do estresse e da ansiedade, promovendo uma melhor qualidade de vida (Silva, 2020).

A importância do movimento no desenvolvimento infantil também se reflete na formação da identidade e na expressão emocional das crianças. Atividades que envolvem movimento, como dança, esportes e jogos, oferecem um espaço seguro para que as crianças explorem suas emoções e experimentem diferentes papéis sociais. Segundo Pimenta e Silva (2017), essas experiências lúdicas são essenciais para o desenvolvimento emocional, pois permitem que as crianças expressem seus sentimentos de forma criativa e se relacionem com os outros de maneira mais empática. Através do movimento, as crianças podem aprender a lidar com a frustração e a alegria, desenvolvendo habilidades de autocontrole e resiliência. Dessa forma, o movimento não apenas promove o desenvolvimento físico e cognitivo, mas também desempenha um papel fundamental na construção da autoestima e na formação de relacionamentos saudáveis.

Em resumo, o movimento é uma componente essencial do desenvolvimento infantil, com implicações significativas para a saúde física, cognitiva e emocional das crianças. Através da prática de atividades físicas, as crianças desenvolvem habilidades motoras, promovem a socialização, estimulam o aprendizado e constroem sua identidade. É crucial que educadores e responsáveis reconheçam a importância do movimento e integrem atividades lúdicas em suas rotinas, garantindo um ambiente favorável ao desenvolvimento integral e saudável dos indivíduos. Ao promover o movimento desde a infância, estamos investindo não apenas na saúde e bem-estar das crianças, mas também em um futuro mais ativo e consciente.

Integração de atividades físicas e aprendizado

A integração de atividades físicas e aprendizado tem ganhado destaque nas discussões sobre educação, pois reconhece que o desenvolvimento integral do estudante envolve tanto o corpo quanto a mente. O corpo humano é um sistema complexo e dinâmico, e a atividade física é fundamental para a promoção da saúde e do bem-estar, além de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo a Organização Mundial da Saúde (2010), a

prática regular de atividade física está associada à melhoria da função cognitiva, aumentando a capacidade de atenção, concentração e memória dos estudantes. O movimento físico estimula a circulação sanguínea e a oxigenação do cérebro, fatores que são determinantes para o aumento da capacidade de aprendizado. Além disso, a atividade física promove a liberação de neurotransmissores, como a dopamina e a serotonina, que são cruciais para a regulação do humor e da motivação, o que pode impactar positivamente o desempenho acadêmico (Donnelly et al., 2016).

Diversos estudos têm mostrado a correlação entre a prática de atividades físicas e o desempenho escolar. Um estudo realizado por Rodrigues et al. (2020) indicou que crianças que participam de programas de atividade física têm melhor desempenho acadêmico em comparação àquelas que são sedentárias. A pesquisa evidenciou que as atividades físicas não apenas melhoram as habilidades motoras, mas também favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a solução de problemas e o pensamento crítico. Esse tipo de integração entre atividades físicas e aprendizado pode ser implementado de diversas formas, desde a inclusão de aulas de educação física mais dinâmicas e criativas até a utilização de práticas que envolvam movimento em disciplinas tradicionais, como matemática e ciências, promovendo um ambiente de aprendizado mais engajador e interativo (Barbosa et al., 2018).

Além dos benefícios cognitivos, a integração de atividades físicas também favorece o desenvolvimento social e emocional dos estudantes. A prática de esportes e atividades em grupo permite que os alunos desenvolvam habilidades sociais, como a cooperação, o respeito às regras e a empatia. Segundo Ferreira e Pires (2019), o envolvimento em atividades físicas em grupo promove o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis, fundamentais para a construção da identidade e da autoestima dos jovens. Nesse contexto, a escola desempenha um papel crucial ao proporcionar um ambiente seguro e estimulante, onde os estudantes podem experimentar, errar e aprender em conjunto. Essa experiência social é um complemento vital ao aprendizado acadêmico, pois ensina aos alunos como trabalhar em equipe e lidar com desafios e adversidades.

Outra questão a ser considerada é a importância da formação de educadores para que possam implementar essa integração de maneira eficaz. A

formação continuada de professores de educação física e de outras disciplinas é fundamental para que eles possam desenvolver práticas que integrem movimento e aprendizado de forma coerente e alinhada às necessidades dos alunos. Conforme destaca a pesquisa de Almeida e Silva (2021), muitos educadores ainda enfrentam dificuldades em articular conteúdos curriculares com atividades físicas, o que limita as potencialidades dessa integração. Portanto, é essencial que as instituições de ensino promovam a capacitação e o suporte necessário para que os educadores se sintam preparados e motivados a implementar essas práticas em suas aulas.

Em suma, a integração de atividades físicas e aprendizado representa uma abordagem inovadora e necessária para a educação contemporânea. A evidência de que a prática regular de atividade física pode aprimorar as habilidades cognitivas, sociais e emocionais dos alunos reforça a importância de uma abordagem pedagógica que considere o corpo como parte fundamental do processo de aprendizado. Portanto, ao incentivar a movimentação e o engajamento em atividades físicas, as escolas não apenas promovem a saúde e o bem-estar dos alunos, mas também potencializam suas capacidades de aprendizado e desenvolvimento integral.

Considerações finais

As considerações finais deste trabalho destacam a relevância das atividades lúdicas e do movimento no contexto educacional, enfatizando como esses elementos são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Através da exploração do corpo e da interação social, os jogos e brincadeiras não apenas facilitam a expressão corporal, mas também promovem um ambiente propício para o crescimento emocional e cognitivo. A prática de atividades lúdicas proporciona um espaço seguro onde as crianças podem se sentir à vontade para se expressar, o que é vital para a construção de sua identidade e autoestima. Além disso, as brincadeiras oferecem uma oportunidade de aprender a trabalhar em equipe, desenvolvendo habilidades sociais que são essenciais para a vida em sociedade.

O movimento, por sua vez, é uma ferramenta poderosa no processo de aprendizagem. As evidências apontam que a atividade física regular está

diretamente relacionada à melhora das funções cognitivas, incluindo atenção, memória e capacidade de resolução de problemas. Isso sugere que integrar atividades físicas no ambiente escolar pode não apenas beneficiar a saúde física das crianças, mas também melhorar seu desempenho acadêmico. A promoção de um estilo de vida ativo desde a infância é crucial, pois estabelece as bases para hábitos saudáveis que perdurarão na vida adulta. Além disso, o movimento contribui para a saúde mental, ajudando a reduzir o estresse e a ansiedade, aspectos cada vez mais importantes em um mundo onde os jovens enfrentam diversas pressões emocionais.

As atividades físicas também têm um papel significativo na socialização das crianças. Elas permitem que os alunos vivenciem a cooperação, a empatia e o respeito pelas regras, valores essenciais que devem ser cultivados na formação dos cidadãos. A escola deve ser um espaço que reconheça a importância dessas vivências, incentivando a participação em atividades que promovam o engajamento físico e social. Para que essa integração aconteça de forma eficaz, é vital que educadores recebam formação continuada e apoio para implementar práticas que considerem a educação integral dos alunos.

Além disso, a integração de atividades lúdicas no currículo escolar representa uma abordagem inovadora e necessária que reflete uma compreensão mais holística do aprendizado. Ao enxergar o corpo como um agente ativo no processo de ensino-aprendizagem, educadores podem fomentar um ambiente em que os alunos se sintam motivados e engajados. Essa abordagem não apenas valoriza o movimento e a expressão corporal, mas também contribui para a construção de um espaço educativo mais dinâmico, inclusivo e respeitoso às diversas formas de aprender e se expressar.

Em suma, as atividades lúdicas e o movimento são elementos indispensáveis no desenvolvimento infantil, impactando positivamente a saúde física, emocional e cognitiva das crianças. Reconhecer e integrar esses aspectos na educação é fundamental para formar indivíduos mais saudáveis, felizes e preparados para enfrentar os desafios da vida em sociedade. Portanto, é imprescindível que educadores, responsáveis e instituições de ensino se unam na promoção de práticas que valorizem a ludicidade e o movimento, garantindo um futuro mais ativo e consciente para as novas gerações.

Referências

ALMEIDA, A. P.; SILVA, M. C. Formação de professores e a integração de atividades físicas na educação. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 145-158, 2021.

BARBOSA, L. M.; SANTOS, R. T.; LOPES, A. R. Atividades físicas e desempenho escolar: uma análise das relações. Educação Física em Foco, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 85-98, 2018.

COSTA, S. A. Brincadeiras e interação social: um olhar sobre o desenvolvimento infantil. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 95-110, 2018.

DE SANTIS, M. J. A importância da consciência corporal no desenvolvimento infantil. Educação Física em Foco, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 56-68, 2010.

DONNELLY, J. E. et al. Physical activity, fitness, and academic achievement in children: a systematic review. Preventive Medicine, San Diego, v. 62, p. 60-66, 2016.

FERREIRA, R. M.; SANTOS, L. A. O impacto do movimento no desenvolvimento cognitivo infantil. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 115-126, 2018.

FERREIRA, T. A.; PIRES, J. A. A importância das atividades físicas na formação social e emocional dos estudantes. Revista Brasileira de Educação e Saúde, Brasília, v. 6, n. 1, p. 22-34, 2019.

GALLOHUE, D. L.; OZMun, J. C. Desenvolvimento motor: conceitos e aplicações. 6. ed. São Paulo: Editora Manole, 2012.

LIMA, C. S.; FREITAS, M. A. Dança e expressão: um caminho para o desenvolvimento emocional. Revista Brasileira de Dança e Educação, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 45-58, 2019.

LOPES, A. R. A importância do movimento na infância. Educação Física em Foco, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 77-84, 2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Diretrizes sobre atividade física e comportamento sedentário. Genebra: OMS, 2010.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Diretrizes sobre atividade física e comportamento sedentário. Genebra: OMS, 2019.

PIMENTA, E. M.; SILVA, A. F. Movimento e expressão emocional na infância. Revista Brasileira de Educação e Saúde, Brasília, v. 5, n. 1, p. 29-38, 2017.

RIBEIRO, P. D.; ANDRADE, L. P. Jogos e saúde: o impacto da atividade física no bem-estar infantil. Saúde em Debate, Brasília, v. 45, n. 1, p. 134-147, 2021.

RODRIGUES, R. M.; GOMES, L. C.; SOUSA, C. F. Atividade física e desempenho acadêmico: um estudo com crianças. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 120-132, 2020.

SILVA, T. M. A relação entre atividade física e saúde mental em crianças. Revista Brasileira de Psicologia do Esporte, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 50-63, 2020.

SANTOS, T. R. A ludicidade como ferramenta de aprendizagem na infância. Revista Educação e Formação, Porto, v. 11, n. 3, p. 82-90, 2017.

A CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eliana Cardoso Vieira

Resumo:

A educação infantil, por ser o primeiro contato da criança com a vida escolar, é crucial a utilização de jogos e brincadeiras de maneira que promovam o desenvolvimento emocional, físico, social e cognitivo, e que a unidade educacional, seja envolvente e estimulante, propiciando práticas pedagógicas, que as motivem em seu processo ensino-aprendizagem

Palavras-chave: Ensino da Matemática. Educação Infantil. Lúdico.

A educação dos povos primitivos era realizada por meio da imitação, em que as crianças por intermédio da convivência diária com os adultos, sem ter ninguém em especial, aprendiam práticas e de como se comportar em determinados momentos, e pela imitação os gestos dos pais e adultos, do grupo social que estava inserida, obtendo assim, habilidades e técnicas necessárias ao seu dia a dia.

> (...) Estamos tão acostumados a identificar a Escola com a Educação, e esta com a noção individualista de um educador e um educando, que nos custa um pouco reconhecer que a educação na comunidade primitiva era uma função espontânea da sociedade em conjunto, da mesma forma que a linguagem e a moral (PONCE, 2007, op. cit., p. 19,).

Segundo Áries (1981) na idade média a criança era tida como uma adulta miniatura, após o término da amamentação está começava a usar as mesmas roupas dos adultos e a auxiliar nos trabalhos e frequentando os mesmos locais de grupos de conversas, e muitas iam morar com outras famílias para aprenderem um ofício.

De acordo com Ariès (2014, p. 17), “até por volta do século XII, à Arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la”. Era difícil pensar a existência da infância na sociedade medieval. A criança era considerada um ser misterioso sem humanidade, sem conceito social.

A educação formal era conservadora e era somente para a minoria, somente os filhos dos nobres estudavam e a igreja que tinha nas mãos a educação, ensinava-se o latim, doutrinas religiosas e táticas de guerras, as maiorias da população eram analfabetas e não tinha acesso aos livros.

Na sociedade moderna do século XVI, começou a surgir novas ideias e valores em relação ao desenvolvimento da criança, principiando uma escola, desvinculada da igreja e atrelada ao Estado, com um olhar mais aguçado a ela com separação por idades e séries.

A partir do século XVII muitos estudiosos, como psicólogos, começaram a se ater a um olhar diferenciado para as crianças pequenas, ao contexto social e emocional dela, pois até esse momento histórico os contatos das crianças eram apenas com a mãe e a família até o ingresso do primário.

Começaram a perceber mediante as pesquisas de observação com as crianças em diversas faixas etárias, que esta necessitava de atendimento fora do ambiente familiar e sim em um âmbito educacional apropriado a essa etapa, desvinculando daquela educação servil, para a educação de aprenderem brincando.

Os primeiros conceitos de jardim de infância foram sustentados por Montessori, Friederich Froebel que criaram os primeiros jardins da infância e Jean Piaget mediante a epistemologia genética, com a inserção de brinquedo e as atividades lúdicas para promover o desenvolvimento infantil e o processo ensino aprendizagem das crianças pequenas.

Jean Piaget foi o criador da teoria da epistemologia genética, tendo como base o estudo da origem do conhecimento, de como ocorre o desenvolvimento, nos aspectos biológicos, físicos e afetivos da criança, por meio de análises e estudo de observação de comportamentos de seus filhos com introdução de objetos e brinquedos do dia a dia, determinou, que a criança percorre vários estágios de desenvolvimento no perpassar de sua vida e assim, vai construindo as suas estruturas cognitivas, mediante as experiências vividas.

> Quando brinca, a criança assimila o mundo a sua maneira, em compromisso com a realidade, pois sua maneira de interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui (PIAGET, 1978, p.123).

No Brasil somente a partir do século XVIII que os indivíduos começaram a ter outro olhar para a criança, pois até então era vista como na idade média, uma adulta miniatura.

Com a Proclamação da República, o Brasil com a modernização e a industrialização, as mulheres começaram a serem introduzidas no mercado de trabalho e elas não tinham com que deixar as suas crianças.

Principiou- se as “mães mercenárias”, que eram mulheres que cuidavam de várias crianças em conjunta, para assim estas mães poderem trabalhar fora, elevando a mortalidade infantil, por causa das condições inferiores de higiene nas casas em que estas ficavam agrupadas e devido à falta da mãe, tornando a mais sensível e sucessível as doenças.

Com todo este contexto que estava se sucedendo no Brasil, naquele momento propiciaram-se as primeiras creches e pré-escolas, no inicio eram filantrópicas ou mantidas pelos próprios usuários, ou das firmas o qual a funcionária trabalhava, após algum tempo mais a frente que elas se tornaram públicas.

No início as creches e pré-escolas tinham uma característica assistencialista, em que tinha como base o cuidar da criança enquanto a mãe tinha que trabalhar. Era visto com um deposito em que o importante era se atentar para que a criança não machucasse, se alimentasse e tomasse banho, e outras atividades de caráter higienista, Os profissionais não tinham formação educacional, muitos não tinham nem o antigo primário completo.

Segundo as Orientações Curriculares para Educação Infantil (SME/DOT 2007), no Brasil nas décadas de 1970 a 1980, com o aumento do acesso de mulheres no mercado de trabalho, teve um aumento na demanda de crianças para frequentar as creches e pré-escolas, necessitando de mais instituições para abrigá-las.

Assim estas instituições, começaram a se atentarem que as crianças não necessitavam apenas das carências orgânicas e sim as de ordem cultural, que seria o caráter compensatório, pois acreditavam que desta forma poderiam sanar as carências das crianças pobres para iniciarem o primário.

Tinham como propostas de aprendizagem nestas pré- escolas para as crianças de baixa renda, um ensino precoce para prepararem para a

alfabetização, como forma de superar as condições de seus contextos sociais, pois eram consideradas carentes.

Agora as crianças vindas de famílias de classe média frequentavam os jardins-de-infância, a educação não tinha esse olhar compensatório e sim tinha como base o desenvolvimento dos aspectos afetivos e cognitivos das crianças.

Com o passar dos tempos foi tendo um aumento da demanda por pré-escolas, tendo a necessidade de a educação infantil passar por um processo de municipalização. Deixando de lado o assistencialismo e o compensatório, porém uma função educativa. Conduzindo Muitos educadores deste momento a reverem o papel das creches e pré-escolas com o intuito de desenvolver o cognitivo e o linguístico.

Com a publicação em 1988, da Constituição Federal, a educação passa a ser vista como um direito de todas as crianças e um dever do Estado. Tendo uma grande expansão no número de escolas e um progresso em relação à formação dos profissionais, requerendo determina formação.

A partir da década de 90, com a publicação do ECA (estatuto da criança e do adolescente) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1986, os direitos das crianças foram reconhecidos e a educação infantil passa a ser legitimada como etapa inicial da educação básica.

LDB 9.394/96, artigo 29 e 30, relatam a respeito do reconhecimento da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e em relação ao atendimento mediante as faixas etárias das crianças:

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.
> Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. (LEI Nº 9.394 de 20/12/1996)

A concepção da educação infantil muda e começa a valorizar a criança e a sua cultura, tendo como ativa e produtora do seu próprio conhecimento. Ao educador é estabelecido um novo papel, o de mediador entre a criança e o mundo, em que a família é um dos coparticipantes do processo de ensino-aprendizagem.

Sendo os conteúdos das unidades de educação infantil, desenvolvidos por meio do brincar, respeitando-se os conhecimentos prévios das crianças e o contexto social em que está inserida.

> A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta da Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (BRASIL, 2010, p.12)

Nesta mesma década foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em que este tem como prioridade orientar aos educadores de todas as unidades de educação infantil, novas propostas pedagógicas levando em conta o desenvolvimento da criança em seus múltiplos aspectos, por intermédio do lúdico.

A escola de ensino fundamental e médio tem como fundamento o ensino e o aluno como sujeito principal deste processo, na educação infantil, creche e pré-escola, o foco são as relações e interações educativas, tendo a criança de 0 a 5 anos como o protagonista, as relações educativas, são realizadas por meio de práticas pedagógicas entre o cuidar e educar, em que estes dois são indissociáveis, tendo como princípio as necessidades das crianças e seus direitos, como a alimentação, higiene, proteção e saúde, e sem se esquecer do desenvolvimento infantil nos diversos aspectos como o emocional, físico, social e cognitivo nas várias áreas do conhecimento,

Na educação infantil, é relevante que o educador compreenda que este deva propiciar o contato com variados tipos de conhecimento nas diversas áreas, porém é importante também que se utilize de estratégias educacionais, em as crianças venha brincar e ter contato, com a terra, água, areia, com misturas. Pois muitas destas residem em moradias que não possuem quintais e nenhum contato com a natureza.

Assim, deste modo irão construir o seu conhecimento de forma significativa, explorando, observando, e aprendendo em relação à natureza e a questão da preservação desta, assim, estimulando-as a cuidarem e a preservarem o mundo em que vivem.

> Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que

> possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (RCNEI, BRASIL, vol. 1, pg.23, 1998)

O lúdico tem uma importância crucial no desenvolvimento das crianças e é imprescindível que o educador propicie variedades de brincadeira e jogos em que esta venha aprender de forma individual, coletiva, dirigida, livre e com regras.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) afirma que, por ser crucial para o desenvolvimento das crianças, o jogo é um objeto de grande relevância para os educadores:

> O jogo tornou-se objeto de interesse de psicólogos, educadores e pesquisadores como decorrência da sua importância para a criança e da ideia de que é uma prática que auxilia o desenvolvimento infantil, a construção ou potencialização de conhecimentos. (BRASIL, 1998, p.210).

O educador tem um papel fundamental de mediador, em que inter-relacione as experiências das crianças vividas por ela no brincar, com: a linguagem verbal, com a leitura e a contação de histórias, a dimensão das linguagens artísticas, em relação ao mundo social e a natureza, e a noção matemáticas do conhecimento de medidas, proporções, quantidades.

O educador deve realizar programações tendo como princípio o lúdico, promovendo o desenvolvimento das crianças pelas culturas infantis e a construção de um olhar diferenciado para o mundo, promovendo atitude solidária e ética e de inúmeras possibilidades de continuar aprendendo e se desenvolvendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As unidades de Educação Infantil têm que ter como fundamento, o lúdico como instrumento pedagógico no ensino aprendizagem da criança, pois este é comprovada por estudiosos e teóricos que estudam o desenvolvimento infantil, que este propicia o desenvolvimento de várias habilidades cognitivas, sociais,

físicas, promovendo a compreensão de aspectos de valores sociais, e outros tantos elementos que serviram a esta, para a construção de novos conhecimentos e para seu convívio em seu meio social.

Mediante a este estudo foi possível perceber como era a educação das crianças pequenas, desde os povos primitivos até o nosso momento atual. Ficou claro que a sociedade em muito de nossos momentos histórico de nossa civilização, não dava certa atenção as mesmas, sendo tratadas como adultas miniaturas e, portanto vestiam as mesmas roupas e iam aprender um ofício por meio do trabalho no dia a dia ajudando o adulto.

Com o passar das décadas alguns estudiosos começaram a se atentar as crianças ao que elas necessitavam para o seu desenvolvimento, mas isso se deu fora do Brasil, até chegar ao nosso país essa proposta demorou mais de um século, porém mesmo com essa nova visão começaram a se preocuparem primeiro com o assistencialismo das crianças das famílias de proletariados, tida como carentes em que só visavam o cuidar, por causa da grande demanda de procura das instituições, pelas as mães que trabalhavam fora.

Em seguida se deu o caráter compensatório, tinham como visão que as crianças pobres necessitavam de serem supridas as suas carências cognitivas, por causa de seu contexto social, alfabetizando-as precocemente nas pré-escolas.

Essa visão de Educação Infantil veio a se transformar com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e com a LDB e com a publicação do Referencial Curricular de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. **Situação atual da educação infantil no Brasil.** In: MEC/CEF. Subsídios para reconhecimento e funcionamento da educação infantil. Brasília, 1998.

LIMA,L.B;SILVA, L.F.M.**Educação difusa: a primeira forma de ensinar-** Disponível em:<http://seer.unipampa.edu.br/index.php/siepe/article/view/766> acesso em 15/01/2022.

MEC. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Vol. 01.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 15/ 01/2022.

MEC. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. **Vol. 03.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 15/ 01/2022.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **A séria busca no jogo:** do lúdico na matemática. In: Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. · APA. Moura, M. O. de. (2009).

KISHIMOTO, Tisuko Morcheda (org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 4 ed., Cortez: São Paulo, 2000.

NOVAESCOLA. **Brincando com regras** - Nova Escola- Disponível em:<https://novaescola.org.br/conteudo/1257/brincando-com-regras> acesso em 17/03/2018

PEDAGOGIAAOPEDALETRA. Resumo: **A trajetória da educação infantil no Brasi**l. Disponível em:<https://pedagogiaaopedaletra.com/a-trajetoria-da-educacao-infantil-no-brasil/> acesso em:14/03/2018

PIMPAO. **A importância da matemática na infância**. Disponível em :<http://blog.pimpao.com.br/importancia-da-matematica-na-infancia/> acesso em:15/03/2018

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira (Do Instituto de Matemática e Estatística da USP). 22ª edição. São Paulo, SP: Cortez, 2007. 198 p.

REIS, Silvia Marina Guedes dos. **A matemática no cotidiano infantil: jogos e atividades com crianças de 3 a 6 anos para o desenvolvimento do raciocínio-lógico-matemático.** Campinas, SP: Papirus, 2006. (Série Atividades)

SÃO PAULO. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível me:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf >acesso em 20/01/2022.

SME. **Orientações Curriculares**. **Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas**. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdInfantil/Orientacões Curriculares_ExpectativasAprendizagens_%20OrientaDidaticas.pdf>. Acesso em: 20/ 01/2022.

SMOLE, Kátia. **A matemática na educação infantil**. A teoria as inteligências múltiplas na prática escolar Porto Alegre: Artmed, 2003.

UNISALESIANO. **A matemática nos jogos e brincadeiras**... - Unisalesiano.Disponível em:<www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/54492.pdfhttp://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/54492.pdf> acesso em 14/01/2022.

VIRGULINO, Carina. **O ensino da Matemática na Educação Infantil**- Disponível em:<https://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-da-matematica-na-educacao-infantil/119953#ixzz59pRl532h>acesso em:15/01/2022.

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Ana Paula Souza Galvão

RESUMO

A cultura afro-brasileira tem sua história iniciada no período colonial, se considerarmos apenas os inúmeros escravos negros trazidos da África para o Brasil a fim de realizarem os trabalhos forçados, logo, após a abolição da escravatura, grandes comunidades passaram a se estabelecer em nosso território, firmando cultura peculiar na sociedade da época. Porém, é importante considerar que antes mesmo da chegada dos portugueses e dos negros escravos, o Brasil já era ocupado pelos índios, povo que possuía cultura, política, costumes e regras próprias há muito tempo e que contribuiu significantemente para a cultura e perfil de sociedade que temos hoje.
Palavras-chave: Cultura Afro-brasileira; Educação; Criança.

INTRODUÇÃO

Como nossa sociedade tem um histórico de muito preconceito e revolta contra estes povos, logo, surgiram muitos movimentos contra este comportamento preconceituoso e intolerante em relação à raça, etnia e cor.

Um importante intelectual e ativista político de meados do século XX, Abdias do Nascimento (1982), depois de nos lembrar da luta do negro pela liberdade nos quilombos, insurreições e levantes, durante todo período de escravatura, situa que, após a abolição da escravidão *"por volta de 1920, mais ou menos, em São Paulo, os negros tentam organizar-se para dar forma coletiva aos seus problemas."*

Todavia, no início do século XX, principalmente a partir do final da década de 1920, o Brasil – principalmente a região sudeste – começa a passar por transformações estruturais (econômicas, sociais e políticas), em função da industrialização e urbanização. Este contexto foi favorável para a organização do movimento negro como sugere Gonçalves e Silva (2000).

Estas organizações do início do século XX tinham como objetivo agir no sentido de combater a discriminação racial e criar mecanismo de valorização da raça negra.

Contudo, para cumprir este objetivo a principal bandeira levantada pelo movimento era a educação. Como argumenta Regina Pahin Pinto (1987), *"a palavra de ordem era para que o negro se educasse"*. A partir de então muitas das organizações negras vão desenvolver variadas ferramentas educativas.

É importante citar algumas das primeiras organizações sociais dos negros em São Paulo e no Rio de Janeiro, principalmente: o Centro Cívico Palmares, o Grêmio Dramático e Recreativo Kosmos, a Frente Negra Brasileira, o Centro Negro de Cultura Social, fundadas entre 1926 e 1932. E posteriormente, na década de 1940, surge o Teatro Experimental do Negro, fundado por Abdias do Nascimento, que teve destacado papel na Constituinte de 1946. Em suma, todos esses movimentos sociais negros se concentraram na luta pela educação do negro, a imprensa negra nascida dessas organizações tornou-se difusora de ideias que relacionava educação e ascensão social (PINTO, 1993).

Pinto (1993) dedica uma seção específica à análise do significado da educação para o negro. Segundo a autora, depois da abolição, somente encontramos referências e escolarização dos negros, a partir da década de 1930, isso nos permite afirmar que, por iniciativa do movimento negro, foram fundadas as primeiras escolas voltadas especificamente para a educação do negro. Ao analisar a indiferença dos movimentos quanto à responsabilidade do Estado e a reivindicação por parte destes movimentos das responsabilidades sobre a educação das crianças e jovens negros a autora sugere: "*(...) o preconceito e a discriminação que ocorrem dentro da própria instituição escolar, dificultando o acesso da criança negra à escola, explicam, pelo menos em parte, as iniciativas da comunidade negra em criar suas próprias escolas."* (PINTO, 1987)

Concorrem com estes fatores Intraescolares, as dificuldades socioeconômicas, a socialização das crianças negras no âmbito familiar e escolar, entre outros fatores. O fato é que as próprias organizações negras chamaram para si a responsabilidade de educar as crianças. O movimento negro, neste momento inicial, trabalhava no sentido de conscientizar a população negra da importância do estudo para a integração e ascensão social.

Em meados do século XX, o tom do discurso do movimento negro se modificou. A ação dos movimentos, em especial, do Teatro Experimental do Negro (TEM) que por meio de um dos seus principais líderes, Abdias do Nascimento, organizou na década 1940 a Convenção do Negro Brasileiro, realizada no Rio de Janeiro e em São Paulo, que tinha entre seus objetivos *"resgatar a memória do negro brasileiro, substrato de uma identidade a ser reconstruída, e que se constituiria, então, em fonte possível de ação social".*

(PINTO, 1993).

Nascimento (1982), ao explicar a intenção do Teatro Experimental negro, diz que *"de início havia a necessidade urgente de resgate da cultura negra e seus valores, violentados, negados, oprimidos e desfigurados"*, a partir de então a educação torna-se o local apropriado para difundir uma nova mentalidade positiva sobre o negro. Exigiram-se novos conhecimentos sobre os afro-brasileiros, sua história de resistência durante todos os anos de escravidão e suas contribuições para a formação da identidade nacional.

Pinto (1993), Gomes (2004), Gonçalves e Silva (2000), todos estes autores trabalham com os movimentos negros e, identificam o TEN como uma das organizações mais politizadas e ativas deste movimento. A partir de sua ação desencadearam-se no país diversos focos de debates e discussões sobre as relações raciais.

Em 1950, o TEN organizou o 1º Congresso Negro Brasileiro, no Rio de Janeiro. Este evento propõe que se debatessem a história do negro no Brasil, com ênfase nos movimentos de resistência, religião, folclore, línguas africanas e "personalidades eminentes".

Como ressalta Gonçalves e Silva (2000), *"quanto mais nos aproximamos da metade do século XX, mais podemos perceber um movimento negro com características mais nacionais do que regionais".* A Constituinte de 1946 requereu do movimento articulações políticas a nível nacional e este fator contribuiu muito para a consolidação do mesmo.

A organização do movimento negro permitiu maior abrangência nas reivindicações e a educação continuou a perfilar como uma das principais bandeiras de luta do movimento, exigências que vão além da escolarização básica começam a se impor. Talvez aqui encontremos a semente da lei 10.639/03 que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana nas escolas de todo o país. "*(...) seria preciso produzir uma radical revisão dos mapas culturais, que as elites e, por consequência, os currículos escolares, elaboraram sobre povo brasileiro. Aliás, este foi o tema do I Congresso do negro Brasileiro."* (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 149)

Com esse relato percebermos não apenas a relevância da educação para as crianças negras, mas, sobretudo, que tipo de conhecimento sobre o negro deve ser transmitido. Esta preocupação nos remete a Lei Federal 10.639/03 que vem cumprir uma antiga reivindicação do movimento negro de incluir nos currículos *"informações sobre as raízes culturais da população negra, sobre a cultura negra e sua importância. Configurando-se o que alguns militantes denominam de estudos africanos, matéria que na década de 70, 80, passa a ser reputada como de grande importância para a formação da criança negra."*

(GONÇALVES e SILVA, 2000)

Exemplo disso são alguns eventos realizados, ainda na década de 1980, que também contribuíram muito para a construção de novas políticas educacionais. Em Belo Horizonte, ocorreu a Conferência Brasileira de Educação (CBE), em 1982 e, segundo Gonçalves e Silva (2000), realizou-se uma mesa-redonda cujo assunto era "A discriminação nos sistemas de ensino" e contemplam, "a iniciativa de agregar o tema do preconceito racial na escola como uma possibilidade de este vir a ser um objeto de investigação científica nos Programas de Pós-Graduação."

Como de fato ocorreu, a revista *Cadernos de Pesquisa*, publicação da Fundação Carlos Chagas, prestou grande contribuição ao debate sobre relações raciais e educação na década de 1980, principalmente. Em parceria com a Fundação Ford, esta revista especializada em educação, publica uma série de artigos que discutiam esta temática. Alguns autores se destacaram como, Regina Pahin Pinto, Fúlvia Rosemberg, Manoel de Almeida Cruz. As discussões eram variadas: tratavam do movimento negro e educação, repetência e evasão escolar das crianças negras, relações raciais e rendimento escolar, propostas pedagógicas alternativas – como a "Pedagogia Interética", entre outros.

Em decorrência deste debate acadêmico e as reivindicações históricas do movimento negro, que se intensificaram na década de 1990 e no início deste século, percebemos o desenvolvimento significativo de políticas de ações afirmativas que buscam reparar situações de discriminação na educação. Sinteticamente, o objetivo das ações afirmativas é de reparar erros históricos e graves que resultam em discriminação e/ou preconceito a um determinado grupo minoritário e que, em consequência, determinam as desigualdades sociais, econômicas e de acesso ao conhecimento. (BERNARDINO, 2002; VALENTE, 2005; MOEHLECKE, 2002).

Todavia, as ações afirmativas, atingem diretamente a educação e pela primeira vez o currículo sofreu reajustes neste sentido. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1996, previam como tema transversal a Pluralidade Cultural. Mas somente em 2003 que, por força de lei, as escolas foram obrigadas a ministrarem conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana, na educação básica pública e privada. Embora esta intenção em valorizar a cultura e a história afro-brasileira seja antiga entre os movimentos negros, ela se apresentou recentemente às escolas.

CURRÍCULO

O termo currículo provém da palavra latina *currere,* que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado. Nesse contexto, a escolaridade, via conteúdos expressos no currículo, é o meio pelo qual o aluno se apropria dos conteúdos significativos, de forma progressiva, galgando degraus rumo à completa escolarização.

Podemos afirmar resumidamente, que um currículo é um plano pedagógico e institucional para orientar a aprendizagem dos alunos de forma sistemática, visando agregar e organizar o conteúdo e as informações julgadas necessárias e de relevância para aqueles que queremos formar. É importante observar que esta definição pode adotar as mais variadas formas de acordo com as diferentes concepções de aprendizagem que orientam esta ferramenta.

Segundo o que se entende por aprender e ensinar, o conceito de currículo também pode variar, assim como sua estrutura sob a qual é organizado. Sendo assim, temos: O Currículo Formal, que se define pela transmissão de conhecimentos através de disciplinas, isto é, informações parceladas, com estudos isolados dos problemas e processos concretos do contexto social em que se dão e aprendizagem por acumulação de informações obtidas em livros ou processadas por outros. Logo, este modelo é tido como convencional e rígido.

O Currículo por Assuntos ou Currículo Interdisciplinar é uma maneira de superar a estratégia formal. A estrutura interna deste currículo é indutivo-teórica, implicando na seleção e ordenação de objetos ou assuntos extraídos da realidade, próprias da prática social de uma determinada profissão. A partir daí, se procuram os dados e teorias, contendo tanto componentes científicos quanto técnicos, pertinentes ao contexto social onde acontecem tais problemas. O que se estimula nos alunos não é a memorização passiva de dados e sim a investigação e compreensão dos problemas, melhor dizendo, a construção de seu próprio conhecimento através da participação ativa neste processo.

Por fim, o Currículo Integrado, definido como um plano pedagógico e sua correspondente organização institucional que articula dinamicamente trabalho e ensino, prática e teoria, ensino e comunidade. Este currículo é uma opção educativa que permite uma efetiva integração entre ensino e prática profissional, a real integração entre prática e teoria e o imediato teste da prática, um avanço na construção de teorias a partir do anterior, a busca de soluções específicas e originais para diferentes situações, entre outras características.

No âmbito curricular, pode-se vislumbrar a separação entre intenções e práticas. Nem sempre as metas propostas no currículo são articuladas pela escola. Toda proposta educativa deve desvendar a realidade vivenciada pelos alunos e, consequentemente, servir de ferramenta, caso se

faça necessário alterá-la. (LIMA; LEMOS; ANAYA, 2006:145- 151).

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a Revisão de Literatura podemos observar que todas as normas têm sua fundamentação na Constituição Federal. A educação tem o seu espaço a partir do Art. 205 até o Art. 214 no referido documento e apresenta uma preocupação com o conteúdo mínimo.

> Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

A fim de regulamentar este importante dispositivo é que a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 específica sua atenção quanto aos conteúdos necessários.

> Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.
>
> § 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

Estes componentes podem ser enquadrados como ferramenta para atender a perspectiva da Lei de Diretrizes e Base no que consiste a realidade social e política do Brasil. O processo educacional não pode se resumir na formação tecnicista, como observado no século passado através das teorias da produção de Ford nos Estados Unidos.

Sua proposta principal é levar as instituições de ensino, refletirem sobre a formação geral que extrapola sua preocupação com a Língua

Portuguesa e Matemática. Além disto a Artes, a Música, a Educação Física a Cultura Afro-Brasileira também ocupa espaço como componentes curriculares obrigatórios (BRASIL, 1996).

Concomitante a Lei de Diretrizes de Base, com o intuito de normatizar o Currículo Nacional, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares em 1998, onde também encontramos base para o conteúdo estudado neste trabalho.

> "Art. 3º. São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:
> I - As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas:
> a. os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
> b. os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
> c. os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais."

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BERNARDINO, Joaze. **Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial**. In: Estudos afro-asiáticos, nº 2, 2002, p. 247-273.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Diário Oficial da União, 05 de outubro de 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96.** Brasília: Diário Oficial da União, 20 de dezembro de 1996.

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

Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 2, de 7 abril de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.**

Diário Oficial da União. Brasília, DF, 15 abr. 1998a

CAPOEIRA, Nestor. Capoeira: **os fundamentos da malícia**. ed. 8. Rio de Janeiro: Record, 2001.

CORDEIRO, Yara. **Reflexões de alguns pontos críticos da prática da Capoeira na Escola**. Disponível em: http://www.geocities.com/colosseum/field/3170/yara.02.htm. Acesso em 30 out 2009.

DAVINI, C. M. **Currículo integrado.** Disponível em: http://nag.prg.usp/gap/textos_aglosto_davini.pdf . Acesso em 25 maio 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **História da escola primária e da Educação Física no Brasil**: **alguns apontamentos**. In: SOUSA, E. S. & VAGO, T.M. (Orgs.). Trilhas e Partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Cultura, 1997.

GOMES, Joaquim Barbosa. **O debate constitucional sobre as cotas**. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima. (Orgs.). Ações Afirmativas: **políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves

e. **Movimento negro e educação**. Revista Brasileira de Educação, set. 2000, nº.15, p. 134- 158.

IÓRIO, Laercio Schwantes. DARIDO, Suraya Cristina. Capoeira. In Educação Fisica na Escola: implicações a prática pedagógica/ Coordenação Suraya Cristina Darido, Irene Conceição Andrade Rangel & ndash; Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

LIMA, M., LEMOS, M. F., ANAYA, V. **Currículo escolar e construção cultural: uma análise prática.** Dialogia, São Paulo, v.5, p.145-151, 2006.

MILANI, L. **Política educacional e indústria cultural.** Disponível em: http://www.portalcapoeira.com. Acesso em 25 maio 2009.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: **história e debates no Brasil**. In: Cadernos de Pesquisa, n.117, p.197-217, Nov. 2002.

NASCIMENTO, Abdias. **O negro revoltado**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física: desenvolvendo competências.** São Paulo: Phorte Editora, 2003.

PINTO, Regina Pahin. **A educação do negro**: uma revisão da bibliografia. In: Cadernos de Pesquisa, ago. 1987, nº. 62, p. 3-34.

PINTO, Regina Pahin. **Movimento negro e educação do negro**: a ênfase na identidade. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 86, p. 25-38, ago. 1993.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Caderno do Professor: educação física, ensino fundamental – 8º série, volume1.

SANTOS, Luiz Silva. **Educação - Educação Física - Capoeira.** Maringá PR: Fundação Universidade Estadual de Maringá: Imprensa Universitária, 1990.

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

VALENTE, Ana Lúcia. Ação afirmativa: **relações raciais e educação básica**. In: Revista Brasileira de Educação, nº. 28, jan. 2005, p. 62-76.

DESAFIOS LEGAIS E SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Thamires Bispo Araújo[6]

RESUMO

A educação inclusiva sendo um processo dinâmico e desafiador. Além das dificuldades práticas que envolvem a adaptação física dos espaços escolares, há também uma necessidade urgente de transformação cultural dentro das instituições. A inclusão não é apenas sobre garantir que um aluno com deficiência esteja presente na sala de aula, mas envolve toda uma mudança na forma como a sociedade e a escola entendem as diferenças. Isso requer não só o compromisso dos educadores, mas também de todos os profissionais da escola, da equipe gestora até os alunos e suas famílias.

Palavras-chave: Inclusão, Educação Especial, Estratégias Pedagógicas.

DESENVOLVIMENTO

Apesar dos avanços legislativos, a implementação prática da educação inclusiva ainda enfrenta desafios. A falta de capacitação dos professores, a escassez de recursos pedagógicos adequados e a resistência cultural em relação à inclusão de alunos com deficiência ainda são obstáculos significativos. A criação de uma cultura escolar inclusiva demanda, portanto, um esforço contínuo, não só por parte dos educadores, mas de toda a comunidade escolar.

A gestão e os professores devem refletir e reformular a questão da acessibilidade, reconhecendo que todos os espaços precisam ser devidamente explorados e conhecidos por todos os alunos. É fundamental que não haja

[6] Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul em 2016; Especialista Graduada em Educação Física pela Universidade Cruzeiro do Sul ; Professora de Ensino Fundamental II e Médio.

restrições ou prejuízos, especialmente para aqueles que possuem algum tipo de deficiência física, seja ela total ou parcial. Assim, ao promover um ambiente inclusivo, garantimos que cada aluno tenha a oportunidade de vivenciar plenamente sua educação. Um dos maiores obstáculos enfrentados é a falta de formação adequada dos professores, que muitas vezes se sentem despreparados para lidar com a diversidade presente nas turmas. A criação de uma cultura de acolhimento e respeito nas escolas depende de ações estruturadas, como a capacitação contínua dos profissionais da educação. De acordo com Lück (2014), "o desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade não é uma tarefa isolada, mas um esforço conjunto que envolve a escola, a comunidade e as famílias" (p. 88).

A implementação efetiva da educação inclusiva enfrenta diversos desafios legais e sociais, que precisam ser superados para garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, possam ter um acesso real e de qualidade ao ensino. A legislação brasileira, por exemplo, reconhece a educação inclusiva como um direito de todos os alunos, conforme a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, ratificada pelo Brasil, também reforça a importância da inclusão em todos os níveis educacionais. Porém, apesar de um arcabouço legal robusto, a implementação dessas normas ainda encontra obstáculos significativos no cotidiano escolar.

Muitas escolas, especialmente as públicas, enfrentam dificuldades em realizar reformas estruturais que permitam o acesso fácil e seguro para alunos com mobilidade reduzida ou outras deficiências físicas. A falta de rampas, banheiros adaptados, sinais de leitura em braile e a inadequação de mobiliário são exemplos de barreiras físicas que ainda são comuns. Em algumas localidades, a infraestrutura das escolas é tão precária que a implementação de soluções para garantir a acessibilidade torna-se praticamente impossível sem investimentos substanciais. A falta de recursos financeiros para adaptar as escolas também é um obstáculo para garantir um ambiente inclusivo e adequado a todos os alunos.

O desafio de adaptar os currículos e as metodologias de ensino às

necessidades específicas de cada aluno com deficiência é um aspecto crucial da educação inclusiva. Muitos professores, apesar de bem-intencionados, não têm formação suficiente para lidar com a diversidade de necessidades presentes nas salas de aula. A falta de capacitação contínua dos educadores, muitas vezes, limita a implementação de estratégias pedagógicas eficazes para alunos com diferentes tipos de deficiência. A adaptação de materiais didáticos, a utilização de tecnologias assistivas, o planejamento de atividades diferenciadas e o apoio pedagógico especializado são apenas algumas das medidas que exigem conhecimentos técnicos específicos.

O preconceito e a discriminação social também são fatores que dificultam a inclusão educacional. A sociedade, como um todo, ainda carrega muitos estigmas relacionados às pessoas com deficiência, o que se reflete nas práticas educativas. Infelizmente, muitas vezes, há uma visão reducionista da deficiência, que a limita a uma visão de incapacidade. Isso pode gerar atitudes discriminatórias por parte de outros alunos, pais e até educadores. É necessário um esforço contínuo para desconstruir essas concepções e promover uma visão mais ampla da diversidade humana. A educação, enquanto ferramenta de transformação social, deve ser utilizada para promover o respeito e a valorização das diferenças. A inclusão vai além do acesso físico ao ambiente escolar; envolve também a promoção de uma cultura que celebre a diversidade, que valorize as competências de todos os alunos e que fomente a convivência respeitosa entre os diferentes.

Outro aspecto que merece destaque é a sobrecarga de trabalho dos professores. Ao lidarem com uma grande diversidade de alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, os educadores muitas vezes se sentem despreparados e sobrecarregados, o que pode levar a uma queda na qualidade do ensino oferecido. A educação inclusiva exige uma abordagem diferenciada, que muitas vezes demanda mais tempo de planejamento e mais recursos para garantir que todos os alunos recebam o apoio necessário. Isso pode ser um desafio para escolas com poucos recursos humanos e financeiros, o que impede uma inclusão verdadeiramente eficaz.

A exclusão social, que vai além das barreiras físicas e pedagógicas, também é um desafio constante. Alunos com deficiência muitas vezes enfrentam

situações de isolamento ou marginalização dentro da escola, o que prejudica não só o seu aprendizado, mas também o seu desenvolvimento social. A promoção de atividades que integrem alunos com deficiência aos demais, que incentivem a colaboração e o trabalho em grupo, pode ser uma solução para reduzir o estigma e promover uma verdadeira inclusão social. Isso deve ser feito de forma intencional, por meio de políticas que incentivem a participação de todos nas atividades escolares e extracurriculares, favorecendo o desenvolvimento de habilidades sociais, de comunicação e de empatia entre todos os alunos.

Muitos professores por não se especializarem acabam retirando essas crianças de algumas atividades, porém não é visto como viável, pois a escola deve ser democrática e reajustada conforme as necessidades do educando, ele deve ser o foco central de todo o trabalho. O educador desempenha um papel essencial no processo de inclusão escolar. Não se trata apenas de ensinar o conteúdo programático, mas de ser um facilitador da aprendizagem, criando condições para que todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades especiais, possam se desenvolver. O professor deve ser um observador atento das necessidades individuais de cada aluno, adaptando sua prática pedagógica de acordo com as capacidades e limitações do estudante.

Para que essa visão se concretize, é imprescindível que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola seja estruturado com o objetivo de promover a inclusão de todos os alunos. O PPP deve refletir o compromisso da instituição com a igualdade de oportunidades, estabelecendo práticas que considerem as diversidades presentes no ambiente escolar. Tais ações podem ser desenvolvidas durante as reuniões pedagógicas e encontros com os responsáveis, garantindo que as necessidades de cada aluno sejam identificadas e atendidas de forma eficaz. Como destaca Mazzotta (2005), "a construção de um plano de inclusão deve ser coletiva, envolvendo não apenas os educadores, mas toda a comunidade escolar, de modo a assegurar que os alunos com necessidades especiais não sejam tratados como excepcionais, mas como parte integrante do grupo escolar" (p. 111).

O professor deve trabalhar com uma abordagem centrada no aluno, considerando suas particularidades e respeitando seus limites. O foco deve estar

no desenvolvimento das potencialidades do aluno, e não nas suas dificuldades. A criação de um ambiente de aprendizado que seja acolhedor e sem preconceitos é fundamental para o sucesso da inclusão. Portanto, para que a inclusão escolar seja realmente efetiva, a transformação cultural e a formação contínua dos professores são essenciais. Isso deve ser visto como uma prioridade nas políticas educacionais, para garantir que os alunos, independentemente de suas deficiências, possam se desenvolver plenamente em um ambiente que os respeite e os valorize como indivíduos únicos e com potencial de aprendizado.

Então, se caso algum aluno necessitar de uma assistência maior, a escola e os profissionais devem estar preparados para tal, fazendo assim com que o educando sinta segurança e alegria ao aprender. Sabendo que é direito de todos estarem matriculados no ensino regular e diante essa problemática, meios e caminhos de se trabalhar com o aluno deficiente devem ser implantados desde o Projeto Político Pedagógico da unidade, que é realizado em conjunto com a equipe gestora, docentes e comunidade, á em reuniões pedagógicas e reuniões com os responsáveis, onde se é discutido as dificuldades e trajetos a serem alcançados e percorridos, e conversado com o principal foco da conversa, o educando, que por diversos meios transmitirá seus anseios e suas expectativas.

Todo esse esforço deve ser mantido, para que a garantia de educação de qualidade a todos seja realmente concedida. Em suma, os desafios legais e sociais da educação inclusiva são muitos e complexos, mas não são insuperáveis. A superação desses obstáculos requer um esforço conjunto da sociedade, dos educadores, das famílias e do poder público. Para que a inclusão se concretize, é necessário um compromisso coletivo, que envolva a mudança de mentalidade da sociedade em relação à deficiência, o investimento em recursos adequados para as escolas, a capacitação contínua dos educadores e a promoção de um ambiente escolar verdadeiramente acolhedor e diverso. A educação inclusiva é, sem dúvida, um processo longo e desafiador, mas essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação implica, antes de mais, rejeitar por princípio a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer

aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI), desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e, dessa forma, atingir a qualidade académica e sociocultural sem discriminação. (RODRIGUES, 2006, p. 2).

A inclusão escolar aos poucos vem tomando seu entendimento, auxiliando no desenvolvimento do educando dentro e fora da escola, de maneira a contribuir nas práticas e ações diárias, visando uma educação mais acolhedora e sem preconceitos. A formação continuada do professor é um dos aspectos chave para o sucesso da educação inclusiva. De acordo com Rodrigues (2006), "os professores devem ser preparados para lidar com a diversidade, adquirindo conhecimento sobre as diferentes necessidades educacionais especiais e sobre as melhores práticas pedagógicas para atender a esses alunos". Além disso, é importante que os professores desenvolvam uma postura reflexiva e crítica, que permita a avaliação constante da sua prática e a adaptação das estratégias de ensino.

A IMPORTÂNCIA DA COLABORAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

A colaboração entre a escola e a família é um aspecto crucial para o sucesso da inclusão. Os pais e responsáveis desempenham um papel vital na identificação das necessidades de seus filhos e na comunicação dessas necessidades à equipe escolar. É essencial que as escolas estabeleçam canais de comunicação abertos e eficazes com as famílias, promovendo reuniões regulares e espaços de diálogo onde as preocupações e sugestões possam ser discutidas. Essa parceria fortalece o compromisso da escola em atender às necessidades individuais de cada aluno.

A família é o primeiro ambiente de socialização e aprendizado da criança. Os pais são os principais educadores e, portanto, têm um conhecimento profundo sobre as características, interesses e necessidades de seus filhos. Essa compreensão é essencial para que a escola possa adaptar suas práticas pedagógicas e oferecer um ensino que atenda às particularidades de cada aluno. Segundo Epstein (2011), a participação dos pais na educação dos filhos

está diretamente relacionada ao desempenho acadêmico e ao bem-estar emocional das crianças.

Além disso, a família pode fornecer informações valiosas sobre o histórico de desenvolvimento da criança, suas dificuldades e suas conquistas. Essa troca de informações é fundamental para que os educadores possam planejar intervenções adequadas e personalizadas, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz. Para que a colaboração entre escola e família seja efetiva, é essencial que existam canais de comunicação abertos e eficazes. As escolas devem promover reuniões regulares, onde pais e educadores possam discutir o progresso dos alunos, compartilhar preocupações e sugerir estratégias de apoio. A criação de espaços de diálogo, como grupos de pais e fóruns de discussão, pode facilitar essa comunicação e fortalecer a parceria. A utilização de tecnologias de comunicação, como e- mails, aplicativos e plataformas online, pode ser uma ferramenta valiosa para manter os pais informados sobre o desempenho escolar e as atividades da escola. Segundo Hill e Tyson (2009), a comunicação regular entre escola e família é um fator determinante para o envolvimento dos pais na educação dos filhos.

A colaboração entre escola e família traz diversos benefícios para a inclusão educacional. Em primeiro lugar, ela fortalece o compromisso da escola em atender às necessidades individuais de cada aluno. Quando os educadores têm acesso a informações detalhadas sobre as necessidades e preferências dos alunos, podem adaptar suas práticas pedagógicas de forma mais eficaz, a parceria entre escola e família contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso. Quando os pais se sentem ouvidos e valorizados, eles tendem a se envolver mais ativamente na vida escolar de seus filhos, o que, por sua vez, impacta positivamente o desempenho acadêmico e o comportamento dos alunos (Fan & Chen, 2001).

A escola e a família também têm um papel essencial no desenvolvimento de uma cultura inclusiva e no combate à exclusão escolar. Através dessa parceria, as escolas podem compreender melhor as diferentes realidades e contextos dos alunos, oferecendo um suporte mais próximo e adaptado às suas necessidades. Essa troca constante de informações e experiências permite que

a escola se torne mais sensível às questões sociais, emocionais e acadêmicas dos alunos, criando um ambiente mais inclusivo e propício ao aprendizado.

Ao envolver as famílias no processo educativo, a escola demonstra que valoriza a participação dos pais e reconhece a importância do papel deles no desenvolvimento dos filhos. Isso cria uma rede de apoio que vai além do ambiente escolar, permitindo que a aprendizagem e o apoio emocional se estendam para o contexto doméstico. Os pais podem ajudar a reforçar os conceitos e habilidades trabalhadas na escola, criando uma continuidade entre o que é aprendido na instituição e o que é vivenciado em casa, essa colaboração também fortalece a autoestima dos alunos. Quando a escola e a família trabalham em conjunto para atender às necessidades educacionais e emocionais de uma criança, ela sente que está recebendo suporte de várias frentes, o que pode ser um fator positivo em seu desenvolvimento psicológico e social. Esse apoio conjunto pode ainda ajudar a prevenir o abandono escolar e contribuir para o sucesso acadêmico e a integração social dos alunos, especialmente daqueles que enfrentam maiores desafios devido a deficiências ou outras barreiras.

Outro benefício importante dessa colaboração é a criação de uma comunidade escolar mais coesa e unida. Quando as famílias e a escola trabalham juntas, elas não apenas atendem melhor às necessidades dos alunos, mas também criam um espaço de pertencimento, onde todos os envolvidos — alunos, pais e educadores — têm a sensação de que estão comprometidos com o mesmo objetivo: o sucesso da educação e o bem-estar das crianças. Isso pode criar um impacto positivo na dinâmica escolar e nos resultados a longo prazo.

É fundamental, portanto, que a escola promova a inclusão de todos os membros da família no processo educacional. Isso inclui não apenas os pais biológicos, mas também outros responsáveis e cuidadores que possam desempenhar um papel importante na vida do aluno. A diversidade das experiências e perspectivas familiares deve ser reconhecida e valorizada, já que ela pode contribuir significativamente para o enriquecimento do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva, sustentada por uma parceria efetiva entre a escola e a família, tem o potencial de transformar a sociedade. Ao garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a um ambiente de aprendizado acolhedor, equitativo e respeitoso, a escola cumpre seu papel de promover uma educação de qualidade e socialmente justa. Dessa forma, a colaboração entre a escola e a família não é apenas um apoio para o desenvolvimento dos alunos, mas também uma estratégia essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva e solidária.

Pois assim teremos de fato uma escola inclusiva, e um papel docente de qualidade, que entende, acolhe e observa, fazendo com que o aluno com deficiência se sinta de fato um ser participante daquele meio.

REFERÊNCIAS

EPSTEIN, J. L. **Parental involvement and academic success.** 2. ed. New York: Routledge, 2011.

FAN, W.; CHEN, M. **Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. Educational Psychology Review**, v. 13, n. 1, p. 1-22, 2001.

FIRMAN, C. (2007). **Educação e inclusão: A busca pela igualdade e justiça**. Revista Brasileira de Educação, 12(36), 65-84.

FIRMAN, M. **A inclusão educacional e as políticas públicas: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora XYZ, 2007.

HABERMAS, J. **Inclusão: integrar ou incorporar? Sobre a relação entre Nação, Estado de direito e Democracia.** Novos Estudos CEBRAP. n. 52, p. 99-120, São Paulo, 1998.

HILL, N. E.; TYSON, D. F. **Parental involvement in middle school: a meta-**

analytic assessment of the strategies that promote academic achievement. Developmental Psychology, v. 45, n. 3, p. 740-763, 2009.

LÜCK, H. (2014). **Educação inclusiva e os desafios para a formação de professores**. Educação e Pesquisa, 40(1), 79-94.

MANTOAN, M. T. E. (2003). **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna.

MAZZOTTA, Marcos J. À. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5. Ed.. São Paulo: Cortez, 2005.

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

SASSAKI, R. K. (2012). **Inclusão: A pessoa com deficiência na escola.** 5. ed. São Paulo: Leya.

SALAMANCA, 1994. P. 28. **Declaração de Salamanca e o quadro de ação para as necessidades educativas especiais.**

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TAVARES, S. A. (2016). **A inclusão escolar e os direitos humanos: Reflexões sobre a educação especial.** Revista Brasileira de Educação Especial, 22(3), 361-375.

PERSPECTIVAS FUTURAS DA NEUROPSICOPEDAGOGIA

Margareth Pereira da Silva Martins

Resumo

O presente artigo explora o papel da neuropsicopedagogia na educação contemporânea, destacando suas contribuições para a compreensão dos processos de aprendizagem e das dificuldades enfrentadas por alunos. A neuropsicopedagogia, que integra conhecimentos de neurociência, psicologia e pedagogia, permite uma abordagem mais inclusiva e personalizada, reconhecendo as individualidades de cada estudante. Além disso, discute-se a importância da formação contínua de educadores e a incorporação de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. Este estudo visa contribuir para a construção de um modelo educacional mais eficaz, adaptável e capaz de atender às necessidades diversas dos alunos, preparando-os para os desafios do século XXI.

Palavras-chave: neuropsicopedagogia, educação, inclusão, tecnologia, aprendizagem.

Introdução

A introdução ao tema da neuropsicopedagogia e seu papel transformador na educação contemporânea é fundamental para compreender a evolução das práticas educativas em um mundo em constante mudança. Nos últimos anos, as descobertas nas áreas de neurociência, psicologia e pedagogia têm gerado novas perspectivas sobre o processo de aprendizagem, revelando a complexidade e a diversidade das experiências educacionais. Nesse contexto, a neuropsicopedagogia emerge como uma abordagem integradora que busca compreender como os fatores neuropsicológicos influenciam a capacidade de aprender, proporcionando uma base teórica e prática que pode enriquecer a educação em todos os níveis.

A neuropsicopedagogia se estabelece na intersecção de diferentes disciplinas, permitindo um olhar mais aprofundado sobre as dificuldades de aprendizagem e as particularidades de cada aluno. Essa abordagem se fundamenta na compreensão de que cada indivíduo possui um estilo de aprendizagem único, moldado por fatores biológicos, emocionais e sociais. Compreender essas nuances é essencial para que os educadores possam desenvolver estratégias que promovam uma aprendizagem mais inclusiva e personalizada, levando em conta as especificidades de cada aluno.

O avanço das tecnologias digitais também desempenha um papel crucial na evolução da neuropsicopedagogia. As ferramentas digitais oferecem novas possibilidades para a educação, tornando o aprendizado mais interativo e adaptável. A utilização de aplicativos, plataformas de aprendizagem online e jogos educativos, por exemplo, permite que os educadores personalizem as experiências de aprendizagem de acordo com as necessidades e interesses dos alunos, promovendo um ambiente de ensino mais dinâmico e envolvente. Essa transformação, no entanto, exige que os profissionais da educação estejam preparados para integrar essas inovações às suas práticas, reconhecendo a importância da formação contínua e do desenvolvimento profissional.

Além disso, o contexto social atual, marcado pela diversidade cultural e pela inclusão, demanda uma abordagem educacional que respeite e valorize as diferenças. A neuropsicopedagogia não apenas reconhece essas individualidades, mas também propõe intervenções que visam garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. A inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem e necessidades especiais se torna uma prioridade, e a neuropsicopedagogia oferece ferramentas e metodologias que podem auxiliar os educadores na criação de um ambiente de aprendizagem que atenda a todos, sem exceções.

Neste cenário, é essencial que a pesquisa em neuropsicopedagogia seja continuamente alimentada por novas práticas, metodologias e abordagens que emergem do campo. O desenvolvimento de intervenções baseadas em evidências, que considerem a complexidade do funcionamento cognitivo humano e a plasticidade cerebral, contribui para a formação de educadores mais preparados e para a construção de um modelo educacional mais eficaz e inclusivo.

Dessa forma, ao abordar a neuropsicopedagogia e suas implicações para o futuro da educação, este trabalho busca explorar as novas possibilidades que essa abordagem oferece, destacando sua relevância para a construção de um sistema educacional que não apenas se adapte às necessidades dos alunos, mas também os capacite a se tornarem aprendizes autônomos e críticos. O papel da neuropsicopedagogia na formação de profissionais da educação, na implementação de práticas pedagógicas inovadoras e na promoção de um ambiente escolar inclusivo será analisado, contribuindo para uma compreensão mais profunda dos desafios e das oportunidades que se apresentam no campo educacional contemporâneo.

Novas Abordagens e Tendências

As novas abordagens e tendências que emergem nas diversas disciplinas acadêmicas refletem as constantes transformações sociais, tecnológicas e culturais do mundo contemporâneo. Um dos principais aspectos dessas novas direções é a interseccionalidade, que permite uma análise mais abrangente das relações sociais, abordando como diferentes formas de opressão e privilégio se interconectam e influenciam a vida das pessoas. De acordo com Crenshaw (1989), a interseccionalidade é uma ferramenta fundamental para entender as complexidades das experiências humanas, especialmente no que diz respeito à raça, gênero e classe social. Esta perspectiva tem sido amplamente aplicada em estudos sociais e de gênero, trazendo à tona a necessidade de considerar múltiplas identidades na pesquisa e na prática. Além disso, a ascensão do digital e das tecnologias de informação transformou a maneira como interagimos e nos comunicamos, levando a uma nova configuração social que desafia os modelos tradicionais. O uso de big data, por exemplo, permite uma análise mais precisa de comportamentos e tendências sociais, possibilitando aos pesquisadores obterem insights que antes eram difíceis de acessar (Mayer-Schönberger; Cukier, 2013). Essa realidade não apenas modifica a pesquisa acadêmica, mas também impacta a forma como as políticas públicas são formuladas, enfatizando a importância de um enfoque baseado em evidências e na análise de dados.

Outro ponto relevante diz respeito à educação, onde novas metodologias e práticas pedagógicas têm ganhado destaque. O aprendizado baseado em

projetos e a aprendizagem ativa, por exemplo, têm se mostrado eficazes na promoção de um aprendizado mais significativo e engajado. Segundo Barrows (1996), essa abordagem permite que os alunos se tornem protagonistas de seu próprio aprendizado, desenvolvendo habilidades críticas e criativas que são essenciais no mundo atual. Além disso, a educação a distância e os cursos online têm se expandido rapidamente, democratizando o acesso à educação e permitindo que pessoas de diversas origens e locais tenham oportunidades de aprendizado que antes não estavam disponíveis (Moore; Kearsley, 2012). Essa transformação educacional é acompanhada por um aumento na necessidade de competências digitais, uma vez que as tecnologias estão cada vez mais integradas ao cotidiano dos alunos.

No campo da sustentabilidade, as novas abordagens buscam integrar práticas ambientalmente responsáveis nas políticas empresariais e governamentais. A responsabilidade social corporativa (RSC) tem ganhado destaque como uma estratégia que não apenas beneficia a imagem das empresas, mas também contribui para um desenvolvimento mais sustentável. De acordo com Porter e Kramer (2011), empresas que adotam práticas de RSC tendem a melhorar seu desempenho financeiro ao mesmo tempo em que geram valor para a sociedade. Essa visão integrada da economia e da sociedade reflete uma tendência crescente em direção a modelos de negócios que consideram não apenas o lucro, mas também o impacto social e ambiental de suas operações. Além disso, a economia circular, que busca minimizar o desperdício e promover a reutilização de recursos, está se tornando uma abordagem central em discussões sobre sustentabilidade e inovação.

As novas abordagens também se estendem ao campo da saúde, onde a medicina personalizada está em ascensão. Essa tendência visa adaptar os tratamentos médicos às características individuais de cada paciente, levando em consideração fatores genéticos, ambientais e de estilo de vida. Segundo Collins e Varmus (2015), essa abordagem tem o potencial de revolucionar a forma como tratamos doenças, oferecendo terapias mais eficazes e com menos efeitos colaterais. A integração da tecnologia na saúde, como o uso de inteligência artificial para diagnósticos e tratamentos, também representa uma mudança significativa nas práticas médicas. Essa intersecção entre tecnologia e saúde

traz à tona questões éticas importantes, como a privacidade dos dados dos pacientes e a equidade no acesso às inovações tecnológicas.

Em suma, as novas abordagens e tendências refletem um mundo em constante mudança, onde a interconexão entre diferentes áreas do conhecimento é cada vez mais evidente. A interseccionalidade, a digitalização, a educação inovadora, a sustentabilidade e a medicina personalizada são apenas algumas das direções que estão moldando o futuro das diversas disciplinas acadêmicas. Essas transformações não apenas desafiam os paradigmas existentes, mas também abrem novas possibilidades para a pesquisa e a prática, enfatizando a necessidade de uma visão holística e integrada para enfrentar os complexos desafios do mundo contemporâneo.

Pesquisa e Inovação na Neuropsicopedagogia

A pesquisa e a inovação na neuropsicopedagogia têm se tornado áreas cada vez mais relevantes, impulsionadas pela necessidade de entender melhor o processo de aprendizagem e os fatores neuropsicológicos que influenciam o desempenho acadêmico dos indivíduos. A neuropsicopedagogia, que integra conhecimentos da neurociência, psicologia e pedagogia, busca oferecer estratégias eficazes para promover a aprendizagem de forma mais inclusiva e personalizada. A intersecção entre essas áreas tem permitido avanços significativos no desenvolvimento de metodologias de ensino que levam em consideração as particularidades do funcionamento cerebral e as diferentes formas de aprendizagem. De acordo com Oliveira e Almeida (2018), a neuropsicopedagogia proporciona um olhar mais profundo sobre as dificuldades de aprendizagem, possibilitando intervenções que vão além das abordagens tradicionais. Essa nova perspectiva é fundamental, especialmente considerando que a cada dia se acumulam mais evidências sobre a plasticidade cerebral e como o ambiente pode moldar o desenvolvimento cognitivo.

Além disso, as inovações tecnológicas têm desempenhado um papel crucial na neuropsicopedagogia, permitindo a criação de ferramentas que auxiliam tanto a avaliação quanto a intervenção. Ferramentas como jogos educativos e aplicativos interativos têm sido utilizados para engajar os alunos e facilitar a assimilação de conteúdos de maneira lúdica e adaptativa. Segundo Masi e

Castro (2020), esses recursos tecnológicos não apenas tornam o aprendizado mais atraente, mas também são capazes de fornecer dados em tempo real sobre o desempenho dos alunos, permitindo que educadores ajustem suas estratégias de ensino conforme necessário. Essa capacidade de personalizar a aprendizagem com base em dados concretos é um dos principais benefícios da integração da tecnologia na neuropsicopedagogia, refletindo um movimento em direção a um ensino mais centrado no aluno e adaptável às suas necessidades individuais.

A formação contínua de profissionais na área de neuropsicopedagogia também se revela essencial para que esses avanços sejam efetivamente aplicados no ambiente escolar. Cursos de especialização e capacitação têm surgido com o intuito de preparar educadores para lidar com as novas demandas e conhecimentos que a neuropsicopedagogia oferece. De acordo com Silva e Pires (2019), a formação adequada dos educadores é fundamental para que eles possam identificar as dificuldades de aprendizagem e implementar intervenções eficazes, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial máximo. Nesse sentido, a pesquisa deve ser constantemente alimentada por novas práticas e abordagens que emergem do campo, criando um ciclo virtuoso de aprendizado e inovação.

Outro aspecto importante a ser considerado é a colaboração interdisciplinar que a neuropsicopedagogia propõe. A interação entre neurocientistas, psicólogos, pedagogos e educadores tem potencializado a produção de conhecimento, permitindo que diferentes perspectivas sejam incorporadas ao processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem colaborativa é respaldada por estudos que demonstram que a compreensão integrada do comportamento humano é mais eficaz na promoção de um aprendizado significativo (Alderson, 2016). Ao reunir especialistas de diversas áreas, a neuropsicopedagogia se beneficia da troca de saberes, enriquecendo as práticas pedagógicas e ampliando as possibilidades de intervenção.

A importância da pesquisa em neuropsicopedagogia também se evidencia na análise de condições que afetam o aprendizado, como as dificuldades específicas de aprendizagem e os transtornos do desenvolvimento. A partir de investigações rigorosas, é possível identificar características neuropsicológicas que influenciam o desempenho escolar e, assim, criar intervenções mais

eficazes e direcionadas. Estudos como os de Lopes e Ferreira (2021) revelam a necessidade de um diagnóstico preciso que considere as variáveis neuropsicológicas e educacionais, enfatizando a importância de um trabalho multidisciplinar no tratamento e acompanhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, a pesquisa contínua se torna indispensável para a evolução das práticas neuropsicopedagógicas.

Em síntese, a pesquisa e a inovação na neuropsicopedagogia são fundamentais para a construção de um modelo educacional que reconhece e valoriza a diversidade de modos de aprender. À medida que novas descobertas em neurociência são integradas ao campo educacional, os educadores se tornam mais capacitados para atender às necessidades de seus alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz. A articulação entre teoria e prática, apoiada por um rigoroso embasamento científico, é a chave para transformar a experiência educacional e garantir que todos os alunos tenham a chance de alcançar seu pleno potencial.

O Futuro da Educação e o Papel da Neuropsicopedagogia

O futuro da educação está em constante transformação, sendo influenciado por fatores sociais, tecnológicos e científicos que moldam a maneira como os educadores e alunos interagem com o conhecimento. Nesse contexto, a neuropsicopedagogia surge como uma abordagem inovadora que pode desempenhar um papel crucial na adaptação das práticas educacionais às necessidades dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e inclusiva. Essa área do conhecimento integra princípios da neurociência, psicologia e pedagogia, permitindo uma compreensão mais profunda dos processos de aprendizagem e das dificuldades que os alunos enfrentam. De acordo com Oliveira e Almeida (2018), a neuropsicopedagogia é uma ferramenta poderosa que possibilita a identificação de padrões de comportamento e aprendizagem, o que ajuda os educadores a desenvolverem estratégias mais eficazes e personalizadas para seus alunos. A crescente valorização da diversidade nas salas de aula, com a presença de alunos com diferentes estilos de aprendizagem e necessidades especiais, reforça a importância da

neuropsicopedagogia na formação de um ambiente educacional que respeite e atenda a essas particularidades.

À medida que a tecnologia avança, novas oportunidades surgem para a implementação de métodos de ensino que se alinhem com os conhecimentos neuropsicopedagógicos. Ferramentas digitais, como plataformas de aprendizagem online e aplicativos educativos, permitem que os educadores ofereçam experiências de aprendizagem adaptativas, que podem ser ajustadas em tempo real com base no desempenho dos alunos. Segundo Masi e Castro (2020), essas tecnologias não apenas tornam o aprendizado mais interativo e envolvente, mas também oferecem dados valiosos sobre o progresso dos alunos, possibilitando intervenções imediatas quando necessário. Essa capacidade de personalização da aprendizagem representa um grande avanço em relação aos modelos educacionais tradicionais, que muitas vezes não conseguem atender às necessidades individuais de cada aluno. Assim, a neuropsicopedagogia, ao fornecer um quadro teórico sólido para a compreensão das diferentes formas de aprendizagem, torna-se essencial para a utilização eficaz dessas tecnologias no ambiente escolar.

A formação continuada de educadores em neuropsicopedagogia é outro aspecto que merece destaque ao se discutir o futuro da educação. Profissionais capacitados são fundamentais para que as inovações propostas por essa área sejam efetivamente integradas às práticas pedagógicas. A literatura aponta que a formação de professores deve incluir conteúdos relacionados à neuropsicopedagogia, permitindo que eles compreendam as implicações das descobertas neurocientíficas na educação (Silva; Pires, 2019). Isso não apenas amplia o repertório dos educadores, mas também fortalece a aplicação de métodos que favorecem o aprendizado, considerando as particularidades cognitivas de cada aluno. Com uma formação adequada, os professores se tornam agentes de mudança em suas escolas, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz.

Além das inovações tecnológicas e da formação de educadores, a pesquisa em neuropsicopedagogia continua a ser uma força motriz para o avanço da educação. Estudos que exploram as interações entre fatores neuropsicológicos e práticas educacionais podem revelar novas maneiras de abordar as dificuldades de aprendizagem e de otimizar os processos de ensino. Lopes e

Ferreira (2021) enfatizam a importância da pesquisa interdisciplinar para a compreensão dos desafios enfrentados pelos alunos e para a criação de intervenções que considerem a complexidade do funcionamento cognitivo humano. A partir dessas investigações, é possível desenvolver programas educacionais que não apenas abordem os conteúdos curriculares, mas também levem em conta as necessidades emocionais e sociais dos alunos, contribuindo para um aprendizado mais holístico.

Em um mundo cada vez mais globalizado e digitalizado, a educação deve se adaptar para preparar os alunos para os desafios do século XXI. Isso implica não apenas no domínio de habilidades técnicas, mas também no desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, resiliência e colaboração. A neuropsicopedagogia, ao enfatizar a importância das emoções e das relações sociais no processo de aprendizagem, pode contribuir significativamente para a formação integral dos alunos, preparando-os para se tornarem cidadãos críticos e engajados (Alderson, 2016). Nesse sentido, a educação do futuro não pode se limitar a transmitir conteúdos, mas deve também cultivar um ambiente que favoreça o desenvolvimento emocional e social dos alunos, reconhecendo que essas habilidades são essenciais para o sucesso em um mundo em constante mudança.

Portanto, o papel da neuropsicopedagogia no futuro da educação é indiscutível. À medida que a sociedade avança e se transforma, a educação precisa acompanhar essas mudanças, incorporando novas abordagens e estratégias que considerem as individualidades dos alunos e as demandas do mundo contemporâneo. Combinando pesquisa, inovação e formação continuada, a neuropsicopedagogia oferece um caminho promissor para a construção de um modelo educacional que seja inclusivo, adaptável e capaz de preparar os alunos para os desafios do futuro.

Considerações finais

As considerações finais sobre o papel da neuropsicopedagogia na educação contemporânea evidenciam a importância de uma abordagem integrada que considere as múltiplas dimensões do processo de aprendizagem. A intersecção entre neurociência, psicologia e pedagogia proporciona uma base

sólida para o desenvolvimento de práticas educativas que reconhecem a diversidade dos alunos e suas necessidades específicas. Essa integração não apenas enriquece o ambiente escolar, mas também contribui para a formação de cidadãos mais preparados para enfrentar os desafios do século XXI. Em um contexto em que as tecnologias digitais transformam a maneira como ensinamos e aprendemos, a neuropsicopedagogia se destaca ao oferecer métodos que permitem personalizar a experiência educativa, ajustando-a às características individuais de cada aluno.

A crescente valorização da formação continuada dos educadores é um aspecto essencial para a implementação efetiva das inovações propostas pela neuropsicopedagogia. Ao se atualizarem sobre os avanços científicos e as novas ferramentas pedagógicas, os professores se tornam capazes de criar estratégias de ensino mais inclusivas e eficazes, que não apenas transmitem conhecimento, mas também promovem o desenvolvimento emocional e social dos alunos. Isso é especialmente relevante em um mundo onde as habilidades socioemocionais são tão valorizadas quanto as habilidades acadêmicas.

Além disso, a pesquisa contínua na área de neuropsicopedagogia é fundamental para identificar e entender as dificuldades de aprendizagem e as variáveis que influenciam o desempenho acadêmico. A partir de investigações rigorosas, é possível desenvolver intervenções que levem em conta as particularidades neuropsicológicas dos alunos, resultando em práticas educativas mais eficientes e adaptadas às suas realidades. O reconhecimento da plasticidade cerebral e a capacidade do ambiente de moldar o desenvolvimento cognitivo reforçam a importância de um ensino que se adapte às necessidades de cada aluno, abrindo novas oportunidades para o aprendizado.

As novas abordagens e tendências que emergem na neuropsicopedagogia também refletem uma mudança de paradigma na educação, onde o foco está na formação integral do aluno. Ao considerar não apenas o conhecimento acadêmico, mas também as emoções, as relações sociais e a diversidade cultural, a neuropsicopedagogia promove um ambiente de aprendizagem que valoriza as individualidades e favorece o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade.

Por fim, o futuro da educação está intimamente ligado à capacidade de se adaptar e inovar frente às transformações sociais e tecnológicas. A

neuropsicopedagogia, ao fornecer um arcabouço teórico e prático para entender e apoiar as diversas formas de aprender, torna-se um aliado imprescindível na construção de um modelo educacional inclusivo, dinâmico e capaz de preparar os alunos para os desafios do mundo contemporâneo. Assim, a educação não deve ser vista apenas como um meio de transmissão de conhecimento, mas como um processo que envolve a formação de indivíduos críticos, criativos e engajados, prontos para contribuir positivamente para a sociedade. A consolidação da neuropsicopedagogia como uma disciplina fundamental na formação de educadores e na prática escolar é um passo significativo rumo a uma educação mais justa e eficaz, que realmente atenda às necessidades e potencialidades de todos os alunos.

Referências

ALDERSON, J. A. Cognitive Psychology and the Teaching of Writing: Integrating Theory and Practice. London: Routledge, 2016.

BARROWS, Howard S. Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. New Directions for Teaching and Learning, v. 1996, n. 68, p. 3-12, 1996.

COLLINS, Francis S.; VARMUS, Harold. A new initiative on precision medicine. New England Journal of Medicine, v. 372, n. 9, p. 793-795, 2015.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. University of Chicago Legal Forum, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989.

LOPES, E. R.; FERREIRA, M. T. Dificuldades de Aprendizagem: Abordagens e Intervenções Neuropsicopedagógicas. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

MASI, D.; CASTRO, A. M. Tecnologia e Aprendizagem: Estratégias para o Ensino do Século XXI. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2020.

Mayer-Schönberger, Viktor; Cukier, Kenneth. Big data: A revolution that will transform how we live, work, and think. Houghton Mifflin Harcourt, 2013.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. Distance education: A systems view of online learning. Cengage Learning, 2012.

OLIVEIRA, L. S.; ALMEIDA, R. A. Neuropsicopedagogia: Teoria e Prática. Curitiba: Editora CRV, 2018.

PORTER, Michael E.; KRAMER, Mark R. Creating shared value. Harvard Business Review, v. 89, n. 1/2, p. 62-77, 2011.

SILVA, T. A.; PIRES, D. R. Formação de Educadores em Neuropsicopedagogia: Desafios e Perspectivas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

A IMPORTÂNCIA DA EMPATIA NO ENSINO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DE APRENDIZADO

Thais Luana Sambinelli Lanzoni[7]

Resumo

Este estudo aborda a influência da empatia no desempenho acadêmico de alunos com transtornos de aprendizagem, explorando como a aplicação dessa habilidade pode transformar a dinâmica escolar e promover um ambiente mais inclusivo e acolhedor. A empatia é entendida como uma ferramenta essencial para a construção de relações interpessoais entre educadores e alunos, permitindo que os professores ajustem suas práticas pedagógicas de forma sensível às necessidades cognitivas e emocionais dos estudantes. Além disso, o estudo examina como a empatia pode influenciar as interações entre alunos, promovendo um clima escolar de respeito, colaboração e apoio mútuo. A pesquisa sugere que a integração da empatia no cotidiano escolar não apenas facilita a aprendizagem, mas também contribui para o bem-estar emocional dos alunos com transtornos de aprendizagem, auxiliando na superação de desafios acadêmicos e sociais. Ao final, propõe-se que a prática empática seja incorporada de forma sistemática nas políticas educacionais e na formação de educadores, como estratégia para a inclusão e melhoria do desempenho acadêmico desses estudantes.

Palavras-chave: empatia, transtornos de aprendizagem, inclusão escolar, desempenho acadêmico, relações interpessoais

Introdução

[7] Com mais de 18 anos de experiência na área da educação, sendo 10 deles dedicados à Rede Municipal de São Paulo, tive a particularidade de testemunhar a transformação de inúmeras vidas por meio da educação. Minha paixão pela pedagogia e meu compromisso com o desenvolvimento educacional só crescem ao longo dos anos. Minha formação acadêmica inclui a graduação em Pedagogia, especialização em Alfabetização e Letramento, Psicologia da Aprendizagem e certificação em Intervenção ABA para Autismo e Deficiência Intelectual. Além disso, minha dedicação ao aprendizado contínuo me levou a realizar cursos na área de Neurociências e Educação, Regulação Emocional e Manejo de Crianças com Comportamentos Desafiadores. Tais ferramentas complementam meu conjunto de habilidades e conhecimentos para atender às necessidades de alunos com diferentes perfis de aprendizagem. Minha trajetória profissional me ensinou que cada criança é única, e a educação inclusiva é a chave para desbloquear seu potencial máximo.

A importância de se promover um ambiente educacional que considere as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, como o cognitivo, o emocional e o social, tem sido amplamente reconhecida no campo educacional contemporâneo. O cenário atual da educação exige que os profissionais do ensino estejam cada vez mais preparados para lidar com a diversidade de realidades e desafios que seus alunos enfrentam, principalmente aqueles com transtornos de aprendizagem, cujas dificuldades vão além da simples aquisição de conteúdos acadêmicos. O conceito de empatia, nesse contexto, surge como uma ferramenta fundamental para a transformação das dinâmicas escolares, uma vez que favorece a criação de relações mais humanas, inclusivas e colaborativas, essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes.

O termo "empatia" refere-se à capacidade de entender e compartilhar os sentimentos de outra pessoa, estabelecendo uma conexão emocional que transcende a simples compreensão cognitiva. No âmbito escolar, essa habilidade vai além do auxílio nas relações interpessoais, sendo crucial para a construção de um ambiente favorável ao aprendizado e ao bem-estar de todos os envolvidos no processo educativo. A empatia permite que educadores se sensibilizem com as necessidades emocionais e cognitivas dos alunos, especialmente daqueles que enfrentam desafios relacionados a transtornos de aprendizagem, criando uma base sólida para a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

A inclusão de alunos com transtornos de aprendizagem exige uma abordagem sensível que considere as particularidades de cada estudante, reconhecendo suas limitações e, ao mesmo tempo, explorando suas potencialidades. Nesse sentido, a empatia se configura como um elo entre a teoria e a prática pedagógica, permitindo que os educadores ajustem suas metodologias de ensino de maneira mais eficaz e humanizada. Ao incorporar a empatia no processo educativo, os professores não apenas lidam com as dificuldades cognitivas de seus alunos, mas também os apoiam em suas necessidades emocionais, promovendo um ambiente de acolhimento e respeito

que favorece o engajamento e o sucesso acadêmico.

Além de seus benefícios para as relações entre educadores e alunos, a empatia também exerce um impacto significativo na interação entre os próprios estudantes, favorecendo a construção de uma cultura escolar de respeito, colaboração e solidariedade. A prática empática entre os alunos contribui para a formação de uma rede de apoio mútuo, essencial para o enfrentamento de situações de bullying, isolamento social e outros problemas emocionais comuns no ambiente escolar. A empatia, portanto, não deve ser vista apenas como uma habilidade individual, mas como uma competência coletiva que fortalece o tecido social da escola como um todo, promovendo um clima mais harmonioso e favorável ao aprendizado.

A implementação de práticas empáticas na educação requer um compromisso contínuo de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, educadores, alunos e pais. A formação de educadores para o desenvolvimento de habilidades emocionais e a criação de políticas educacionais inclusivas que valorizem a diversidade e o respeito são fundamentais para que a empatia se torne um valor central nas escolas. Assim, a empatia não apenas melhora as interações no cotidiano escolar, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e sensível às necessidades dos outros, especialmente daqueles que enfrentam dificuldades adicionais no processo de aprendizado. Este estudo busca explorar o papel da empatia no contexto escolar, destacando como ela pode transformar a experiência educacional, promover a inclusão e, sobretudo, contribuir para o bem-estar psicológico e acadêmico dos alunos com transtornos de aprendizagem.

Como a Empatia Pode Transformar a Experiência Escolar

A empatia desempenha um papel fundamental no contexto educacional, tendo o potencial de transformar a experiência escolar de maneira profunda e significativa. Sua aplicação dentro da sala de aula pode facilitar um ambiente mais inclusivo, colaborativo e respeitoso, essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes. A empatia, definida como a capacidade de compreender

e compartilhar os sentimentos do outro, vai além de uma simples habilidade emocional, sendo um fator crucial para a construção de relações interpessoais saudáveis e para a promoção de um clima escolar positivo. No ambiente escolar, onde a diversidade de experiências e contextos é marcante, a empatia se configura como uma competência essencial para lidar com as diferenças, compreendendo as realidades individuais e favorecendo o entendimento mútuo. A literatura educacional aponta que professores e alunos que desenvolvem e praticam a empatia não apenas aprimoram as suas interações, mas também favorecem o aprendizado, criando um ambiente mais harmonioso e motivador (Goleman, 2006). Estudos sobre a inteligência emocional indicam que a empatia é uma das competências mais relevantes para o sucesso acadêmico, pois facilita a comunicação eficaz e reduz os conflitos dentro da escola, elementos que frequentemente são obstáculos ao aprendizado. Além disso, a empatia promove a formação de um vínculo afetivo entre educadores e educandos, essencial para o processo de ensino-aprendizagem, pois quando o estudante se sente compreendido e valorizado, ele tende a se engajar de forma mais intensa e produtiva nas atividades escolares (Hoffman, 2000).

No contexto da sala de aula, a empatia pode ser vista como uma ferramenta pedagógica que auxilia na adaptação do professor às necessidades emocionais e cognitivas dos alunos. Segundo Noddings (2003), a prática da empatia permite que o educador perceba as dificuldades e os desafios que cada aluno enfrenta, ajustando sua abordagem de ensino de maneira mais eficaz e sensível. Isso é particularmente importante em salas de aula com uma grande diversidade de estudantes, incluindo aqueles com necessidades especiais, transtornos de aprendizagem ou dificuldades emocionais. A empatia do professor, nesse caso, se torna uma ponte para a inclusão, pois ao entender as limitações e as potencialidades de cada aluno, o educador pode fornecer os recursos e a atenção necessários para promover o desenvolvimento acadêmico e emocional de todos. Esse processo também se reflete na interação entre os alunos, pois, ao aprenderem a se colocar no lugar do outro, os estudantes tendem a adotar comportamentos mais colaborativos e menos agressivos, criando uma rede de apoio mútua dentro da escola (Zins et al., 2004). Além disso, a prática empática entre os colegas contribui para a formação de uma cultura de

respeito e solidariedade, elementos que são fundamentais para o bem-estar psicológico dos estudantes e para a redução de comportamentos indesejados, como o bullying.

A transformação da experiência escolar por meio da empatia não se restringe apenas ao ambiente físico da sala de aula, mas se estende a toda a organização escolar. Em escolas onde a empatia é um valor central, há uma tendência para a criação de políticas mais inclusivas, onde a diversidade é celebrada e os direitos de todos os estudantes são respeitados. Tais políticas promovem a construção de uma comunidade escolar que preza pelo bem-estar de seus membros, favorecendo a interação entre os diferentes segmentos da sociedade, como alunos, professores, pais e funcionários. Quando a empatia é incorporada como valor central no currículo escolar, ela não apenas influencia as relações interpessoais, mas também impacta o clima emocional da escola como um todo, criando um espaço onde todos se sentem parte de um projeto coletivo de aprendizagem e crescimento. A integração da empatia nas práticas educacionais também favorece a construção de competências socioemocionais, que são cada vez mais reconhecidas como essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos e para o enfrentamento dos desafios que surgem ao longo da vida (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2013).

Em um cenário global de constantes mudanças sociais, culturais e econômicas, a empatia emerge como uma habilidade indispensável para a formação de cidadãos conscientes, críticos e solidários. A transformação da experiência escolar por meio da empatia não ocorre de forma isolada, mas é um processo contínuo que envolve a interação de diversos fatores, como a formação contínua dos professores, a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e o engajamento da comunidade escolar. Para que a empatia se torne uma realidade efetiva nas escolas, é necessário que ela seja promovida não apenas como uma habilidade a ser ensinada, mas como uma cultura a ser vivida. Isso exige um comprometimento coletivo, que envolve todos os agentes educacionais, incluindo gestores, docentes, alunos e pais, no compromisso de criar um ambiente escolar onde todos se sintam acolhidos, compreendidos e

respeitados. A pesquisa educacional aponta que quando a empatia é cultivada de forma eficaz, os benefícios para os alunos são significativos, não apenas no que se refere ao desempenho acadêmico, mas também em relação ao seu bem-estar emocional e à sua capacidade de interagir de maneira positiva com os outros (Zins et al., 2004).

Treinamento de Educadores para a Prática da Empatia

O treinamento de educadores para a prática da empatia é uma estratégia fundamental para transformar as dinâmicas educacionais e promover uma aprendizagem mais inclusiva e afetiva. A empatia, entendida como a capacidade de compreender e se identificar com as emoções do outro, desempenha um papel crucial no ambiente escolar, pois contribui para a construção de um clima de respeito e colaboração, essencial para o desenvolvimento integral dos alunos.

A formação de educadores em relação a essa competência é uma medida necessária para que o ambiente escolar se torne mais sensível às diversas necessidades emocionais e sociais dos estudantes, especialmente em um cenário caracterizado pela pluralidade de contextos, origens e experiências. A aplicação de práticas empáticas na sala de aula pode ser decisiva para a criação de uma atmosfera mais harmoniosa e produtiva, na qual os alunos se sintam valorizados e motivados a participar do processo de ensino-aprendizagem de maneira mais ativa e comprometida. De acordo com Goleman (2006), o desenvolvimento da inteligência emocional, da qual a empatia é um dos pilares, é fundamental para que os educadores possam lidar adequadamente com as diversidades e os desafios emocionais que surgem no contexto escolar, favorecendo uma abordagem mais eficaz e humanizada nas interações com os estudantes.

A importância do treinamento de educadores para a prática da empatia se manifesta em diversas esferas do cotidiano escolar, impactando tanto as relações interpessoais entre professores e alunos quanto a dinâmica geral da sala de aula. A formação contínua de educadores em competências emocionais, como a escuta ativa, a compreensão das necessidades emocionais dos alunos

e a gestão adequada de conflitos, pode contribuir significativamente para a redução de comportamentos disruptivos e a promoção de um ambiente mais seguro e acolhedor. Segundo Noddings (2003), o cuidado e a empatia são essenciais para a construção de uma relação educativa que não se limite apenas ao aspecto cognitivo, mas que envolva também a dimensão emocional dos estudantes, reconhecendo suas vivências e necessidades. O treinamento dos educadores para a prática da empatia deve, portanto, ser estruturado de forma a capacitá-los a perceber e respeitar as emoções dos alunos, criando um espaço no qual o respeito mútuo seja a base das interações. Isso requer um esforço constante para que os professores não apenas pratiquem a empatia, mas também a integrem como um valor fundamental em sua prática pedagógica, o que implica mudanças nas abordagens tradicionais de ensino, muitas vezes focadas apenas nos aspectos técnicos e acadêmicos.

Além disso, a formação empática dos educadores pode ter um impacto positivo na promoção de ambientes mais inclusivos, onde todos os alunos, independentemente de suas diferenças, se sintam acolhidos e compreendidos. A empatia, nesse sentido, se torna uma ferramenta essencial para a inclusão, pois permite que o educador perceba as dificuldades individuais de cada aluno e responda de maneira mais eficaz às suas necessidades, seja no nível acadêmico, seja no plano emocional. A inclusão educacional, conforme destacam Zins et al. (2004), exige que os professores desenvolvam habilidades emocionais que lhes permitam não só adaptar suas metodologias de ensino, mas também atender às necessidades psicossociais dos alunos, especialmente aqueles que enfrentam barreiras emocionais ou cognitivas. A prática empática do educador pode, assim, contribuir para o fortalecimento da autoestima dos alunos e para a criação de um ambiente escolar no qual todos se sintam respeitados em suas singularidades. Para que essa prática se efetive, é necessário que os educadores recebam treinamento específico, que os prepare para identificar e lidar com as diversas necessidades emocionais que emergem no ambiente escolar, além de desenvolverem uma postura de cuidado contínuo com o bem-estar dos alunos.

Outro aspecto relevante do treinamento de educadores para a prática da empatia é a sua contribuição para a promoção de uma cultura escolar mais colaborativa e menos competitiva. Quando os educadores praticam a empatia, eles não só criam um ambiente de confiança e segurança emocional para os alunos, mas também incentivam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais entre os próprios estudantes. Isso é particularmente importante em uma sociedade que valoriza cada vez mais as competências emocionais, além das cognitivas, para a formação de indivíduos preparados para lidar com os desafios do mundo contemporâneo. O treinamento empático dos educadores, ao ser incorporado nas práticas pedagógicas, pode incentivar os alunos a adotar comportamentos mais cooperativos e solidários, favorecendo a construção de uma rede de apoio mútuo que se estende para além da sala de aula. De acordo com a pesquisa de CASEL (2013), a prática da empatia entre educadores e alunos é um fator decisivo para o sucesso de programas de aprendizagem socioemocional, que têm mostrado resultados positivos no aumento do desempenho acadêmico e na redução de comportamentos problemáticos. Quando os educadores são treinados para compreender as emoções dos alunos e interagir de maneira empática, o ambiente escolar se torna mais propenso a gerar um impacto positivo no bem-estar geral dos estudantes, o que favorece a criação de uma cultura escolar mais saudável e produtiva.

A implementação de programas de treinamento em empatia requer o compromisso das instituições educacionais em integrar a formação socioemocional dentro do currículo pedagógico e em criar espaços de reflexão e prática para os educadores. Isso pode incluir desde workshops e seminários sobre habilidades emocionais até a incorporação de práticas de mindfulness e escuta ativa na rotina escolar. A formação dos educadores deve ser contínua e incluir a avaliação constante das práticas implementadas, garantindo que os profissionais possam se aperfeiçoar e adaptar suas abordagens de ensino conforme as necessidades dos alunos. A pesquisa indica que a promoção da empatia como uma competência pedagógica contribui para o aumento da satisfação no ambiente escolar, tanto para os educadores quanto para os alunos, além de reforçar os vínculos afetivos, que são essenciais para o sucesso do processo educativo (Hoffman, 2000). Em um cenário de crescente diversidade

no ambiente escolar, o treinamento de educadores para a prática da empatia se configura como uma medida estratégica para promover a inclusão, o respeito às diferenças e a construção de uma educação mais humana e transformadora.

Benefícios para o Desenvolvimento Psicológico dos Alunos

O desenvolvimento psicológico dos alunos é um processo fundamental para o seu crescimento integral, sendo influenciado por diversos fatores internos e externos ao ambiente escolar. A educação desempenha um papel crucial nesse processo, uma vez que as interações ocorridas dentro da escola, tanto com os educadores quanto com os colegas, contribuem significativamente para a formação das capacidades cognitivas, emocionais e sociais dos estudantes. A promoção de um ambiente escolar saudável e acolhedor, que favoreça o bem-estar emocional dos alunos, é um dos principais fatores que impulsionam seu desenvolvimento psicológico. De acordo com Goleman (2006), o desenvolvimento da inteligência emocional é essencial para que os alunos adquiram habilidades para lidar com suas emoções, interagir de forma positiva com os outros e enfrentar os desafios do cotidiano de maneira equilibrada. A construção de um ambiente que favoreça o desenvolvimento dessas competências psicossociais está diretamente relacionada ao aumento da autoestima dos alunos, ao fortalecimento de suas habilidades de resolução de conflitos e ao aprimoramento das suas capacidades de autorregulação emocional, elementos que são fundamentais para o sucesso acadêmico e para o bem-estar pessoal.

No processo de desenvolvimento psicológico, a escola tem o papel de ser um espaço de apoio emocional e social, onde os alunos possam expressar suas emoções e lidar com as dificuldades de forma saudável. O apoio de educadores e a criação de vínculos afetivos entre eles e os estudantes são fatores determinantes para que o aluno se sinta seguro e confortável para desenvolver suas habilidades psicológicas. Quando os alunos são tratados com empatia, compreensão e respeito, eles tendem a se sentir mais confiantes e motivados para aprender e para se engajar nas atividades escolares. A empatia, conforme

destaca Hoffman (2000), é um componente chave para o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis, pois permite que os alunos compreendam os sentimentos dos outros, promovendo uma cultura de respeito e colaboração dentro da sala de aula. Além disso, o apoio emocional contínuo, seja por meio de conversas informais ou de programas formais de apoio psicológico, permite que os alunos lidem de forma mais eficaz com situações de estresse, ansiedade e outros desafios emocionais que possam surgir ao longo de sua trajetória escolar.

Esse suporte é essencial para o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima, elementos que influenciam diretamente a motivação e o desempenho acadêmico dos estudantes.

A promoção de um ambiente escolar inclusivo, onde as diferenças são respeitadas e celebradas, também tem um impacto significativo no desenvolvimento psicológico dos alunos. Segundo Noddings (2003), a criação de uma cultura escolar que valorize a diversidade e a inclusão promove o bem-estar emocional de todos os alunos, proporcionando-lhes a oportunidade de se sentirem pertencentes e valorizados dentro da comunidade escolar. A inclusão, quando praticada de maneira eficaz, permite que os alunos aprendam a respeitar e a se relacionar com pessoas que possuem realidades e perspectivas diferentes das suas, o que fortalece suas habilidades socioemocionais, como a empatia e a tolerância. Além disso, a inclusão no ambiente escolar contribui para o desenvolvimento de uma identidade mais positiva e mais aberta dos alunos, diminuindo o risco de discriminação e de marginalização, problemas que podem afetar gravemente o desenvolvimento psicológico e emocional de qualquer indivíduo. O ambiente escolar inclusivo, portanto, promove o desenvolvimento de competências essenciais para o futuro, como a capacidade de trabalhar em equipe, resolver problemas de forma criativa e lidar com situações de conflito de maneira construtiva.

O suporte psicológico nas escolas, seja por meio de psicólogos escolares ou de programas de orientação e apoio emocional, também contribui significativamente para o desenvolvimento psicológico dos alunos. Estudos indicam que o atendimento psicológico nas escolas tem um impacto positivo na

redução de problemas emocionais e comportamentais, como ansiedade, depressão e agressividade, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades de autorregulação emocional e de resolução de conflitos. Zins et al. (2004) destacam que a implementação de programas de aprendizagem socioemocional nas escolas, que ensinam os alunos a identificarem, compreender e gerenciar suas emoções, tem mostrado resultados positivos na melhoria do desempenho acadêmico e no aumento da autoestima. Esses programas ajudam os alunos a desenvolverem uma maior consciência de suas emoções e a adotar estratégias mais eficazes para lidar com situações de estresse e frustração, o que é crucial para o seu desenvolvimento psicológico geral. Além disso, o apoio psicológico na escola oferece um espaço seguro onde os alunos podem explorar suas dificuldades emocionais e buscar orientação, o que contribui para a construção de uma identidade mais equilibrada e saudável.

O desenvolvimento psicológico dos alunos também está diretamente relacionado ao tipo de práticas pedagógicas adotadas pelos educadores. Quando os professores utilizam abordagens que valorizam o pensamento crítico, a autonomia e o respeito pelas diferenças, eles incentivam o desenvolvimento de competências cognitivas e emocionais essenciais. A criação de um ambiente de aprendizagem que seja estimulante, seguro e desafiador permite que os alunos desenvolvam habilidades importantes, como a resolução de problemas, a criatividade e a colaboração, competências que, além de contribuírem para o sucesso acadêmico, são fundamentais para a formação de indivíduos psicologicamente equilibrados e capazes de enfrentar os desafios da vida. O apoio educacional, combinado com práticas pedagógicas que estimulam o desenvolvimento integral dos alunos, incluindo sua dimensão emocional, resulta em um ambiente propício para o florescimento do potencial humano em todas as suas vertentes. A formação de educadores para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais é, portanto, uma estratégia essencial para que o ambiente escolar se torne um espaço de promoção do bem-estar psicológico dos alunos, favorecendo seu crescimento em múltiplas dimensões.

Considerações finais

As considerações finais sobre a importância da empatia no contexto educacional revelam que a prática da empatia tem um impacto profundo e abrangente na experiência escolar, influenciando não apenas o desempenho acadêmico dos alunos, mas também o seu desenvolvimento emocional, psicológico e social. O treinamento de educadores para cultivar essa competência é fundamental, pois proporciona um ambiente mais inclusivo e acolhedor, onde as necessidades emocionais dos alunos são reconhecidas e atendidas. A empatia vai além da mera compreensão dos sentimentos dos outros; ela constitui a base para a construção de uma cultura escolar que respeita a diversidade e promove o bem-estar coletivo. Ao se colocarem no lugar dos alunos, os educadores podem entender melhor as dificuldades enfrentadas por aqueles com transtornos de aprendizagem ou outras necessidades específicas, permitindo-lhes ajustar suas abordagens pedagógicas de maneira mais eficaz.

A prática da empatia é igualmente essencial para o desenvolvimento psicológico dos alunos, visto que ela favorece a construção de uma autoestima saudável, fortalece a capacidade de autorregulação emocional e contribui para a formação de competências socioemocionais fundamentais. O reconhecimento das emoções dos alunos e o apoio contínuo por parte dos educadores são determinantes para a formação de relações interpessoais saudáveis, fundamentais para o crescimento intelectual e emocional. Ao se sentirem compreendidos e respeitados, os alunos se tornam mais motivados e engajados nas atividades escolares, o que, por sua vez, contribui para um ambiente de aprendizagem mais produtivo e harmônico.
Além disso, a implementação de programas de aprendizagem socioemocional, que abordam a inteligência emocional e as habilidades de empatia, tem mostrado resultados positivos no aumento do desempenho acadêmico e na redução de comportamentos problemáticos. A inclusão de práticas pedagógicas que valorizem a empatia como um valor central na escola permite que a diversidade seja respeitada e celebrada, criando um espaço onde todos os alunos, independentemente de suas diferenças, possam se sentir pertencentes e valorizados. Esses programas, aliados a uma formação contínua dos

educadores, proporcionam um espaço seguro onde os alunos podem aprender a lidar com suas emoções de maneira construtiva, o que reflete diretamente no seu crescimento psicológico e na melhoria de seu bem-estar.
Em um mundo cada vez mais dinâmico e diversificado, a empatia se configura como uma competência essencial não apenas para os educadores, mas também para os alunos, pois facilita a construção de uma comunidade escolar mais solidária e colaborativa. A empatia permite que os alunos desenvolvam habilidades importantes para sua formação integral, como a tolerância, a resolução de conflitos e a capacidade de trabalhar em equipe, preparando-os para os desafios do mundo contemporâneo. Dessa forma, ao integrar a empatia como um valor central em sua prática pedagógica, as escolas contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e solidários, preparados para atuar de forma positiva e transformadora na sociedade. Portanto, a promoção da empatia nas escolas não é apenas uma estratégia para melhorar o ambiente educacional, mas um investimento crucial para o desenvolvimento de indivíduos emocionalmente equilibrados, capazes de lidar com as complexidades da vida de maneira construtiva e colaborativa.

Referências

CASEL – COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING. Social and emotional learning: A framework for academic, social, and emotional learning. Chicago: CASEL, 2013.
GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.
HOFFMAN, Martin L. Empathy and moral development: Implications for caring and justice. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
NODDINGS, Nel. Caring: A feminine approach to ethics and moral education. Berkeley: University of California Press, 2003.
ZINS, Joseph E. et al. Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? New York: Teachers College Press, 2004.

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE ARTE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS

Erika Rodrigues Machado

RESUMO

Este artigo discute a importância da Arte no contexto da educação inclusiva, apresentando fundamentos teóricos e práticos sobre como ensinar Arte a alunos com deficiência de forma participativa e acessível. O estudo explora autores que abordam a educação inclusiva e o ensino da Arte, refletindo sobre a necessidade de práticas pedagógicas adaptadas que respeitem a diversidade dos estudantes. São apresentadas estratégias práticas e exemplos de atividades inclusivas no ensino de Artes Visuais, Música e Teatro, demonstrando como essas linguagens podem promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de todos os alunos.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Educação Inclusiva, Arte, Ensino Adaptado, Diversidade, Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O A inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares é uma conquista da educação brasileira, amparada por leis como a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). No entanto, muitos desafios persistem, especialmente no ensino de disciplinas como Arte, que tradicionalmente valorizam a expressão individual, mas podem não estar aptas para atender às necessidades específicas de todos os estudantes, por isso faz-se necessário capacitar os profissionais. Este artigo tem como objetivo discutir como o ensino da Arte pode ser desenvolvido de forma inclusiva, respeitando as diferentes habilidades e promovendo o acesso equitativo às linguagens artísticas.

A ARTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Arte no ambiente escolar desenvolve habilidades cognitivas, emocionais e sociais fundamentais para o desenvolvimento integral do ser. De acordo com Barbosa (2010), o ensino de Arte deve ser visto como um processo de construção de significados, que ultrapassa a técnica, isto é, integra o ser em sua totalidade. Na inclusão, nos embasamos nas contribuições de autores como Mantoan (2006), que defende a escola como espaço de convivência com a diferença, assim como, explica que a inclusão necessita de uma mudança de atitude tanto dos educadores como da escola, no sentido de transpor as barreiras arquitetônicas.

Nesse sentido, quando falamos em quebrar barreiras arquitetônicas, incluímos questões urbanísticas, como adaptação de espações de uso coletivo, assim como, de adaptações pedagógicas, comunicacionais e atitudinais.

Segundo Vygotsky (1991), a disciplina de Artes Visuais desempenha um importante papel no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois conecta o indivíduo com o mundo. Nesse aspecto, a mediação se torna ainda mais significativa, permitindo ao aluno expressar-se e participar plenamente do processo de aprendizagem ressignificando suas vivências.

O ensino da Arte desenvolve habilidades cognitivas, emocionais e sociais essenciais para o desenvolvimento integral do ser. Segundo Barbosa (2010), o ensino de Arte nada mais é do que um processo de construção de significados, que transpõe a técnica, compreende o contexto e a subjetividade do ser.

Sendo assim, ensinar esta disciplina de modo inclusivo significa pensar em estratégias que considerem as especificidades de cada educando, ou seja, é necessário que o professor flexibilize as atividades do currículo. Logo, algumas práticas podem ser aplicadas no cotidiano escolar como: a adaptação de materiais e técnicas para incluir a participação de alunos com deficiência física ou motora. A multissensorialidade é outro recurso, pois engloba sentidos como sons, texturas e movimentos essenciais para alunos com deficiência visual ou auditiva. O trabalho colaborativo e mediação pedagógica é indispensável, porque promove a interação entre os alunos e profissionais gerando empatia

além de romper estigmas inseridos na sociedade. Os educadores mediam o processo de aprendizagem tornando-o atrativo, criando um ambiente acolhedor e ofertando recursos/ materiais necessários a cada especificidade. A avaliação não deve ter caráter quantitativo, mas sim formativa e processual levando-se em conta o esforço, a participação e a superação individual de cada aluno.

Para que a inclusão de pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais seja efetiva é primordial a parceria entre família, escola e comunidade. Para Junior (1999, p.15):

> Cabe à escola encontrar respostas educativas para as necessidades de seus alunos e exigir dela uma transformação. A inclusão na escola seria, então o processo pelo qual a própria escola adapta-se, transformando-se para poder inserir em suas classes regulares crianças e jovens portadores de necessidades educacionais especiais que estão em busca de seu pleno desenvolvimento e exercício da cidadania.

As escolas precisam ofertar condições de acesso, participação, permanência a todos os alunos, assim como, uma educação de qualidade. Contudo, o Projeto Político Pedagógico oficializa e orienta o atendimento educacional especializado. Garantindo a inclusão e participação dos estudantes com deficiência nas atividades desenvolvidas pelos educadores.

De acordo com Santos (2013), os professores precisam adaptar o currículo, ou seja, flexibilizá-lo tornando-o funcional e pedagógico. Os conteúdos devem estar pautados no currículo, porém com estratégias pedagógicas que o tornem significativos viabilizando a aprendizagem. Nesse aspecto, o trabalho com projetos interdisciplinares é benéfico, pois garante a educação de qualidade, assim como, forma no futuro cidadãos críticos e autônomos conscientes de suas ações no contexto social.

A interdisciplinariedade como diálogo atrela o conteúdo ao aspecto social, aproxima assim o educando da sua cultura independente de suas limitações. Quando o professor ressignifica suas aulas e inclui todos independente de suas particularidades desenvolve as competências e habilidades essenciais para cada ser.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 ressalta a capacitação de educadores como condição indispensável para garantir a qualidade da educação exposto no (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, as políticas públicas, a legislação juntamente com a capacitação de professores no âmbito da Educação Especial e Inclusiva, reitera que a escola precisa conhecer e de fato incluir as pessoas com deficiência garantindo sua escolarização. (DENARI e SIGOLO, 2016).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define a Educação Especial, no Capítulo V, Art. 58, como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996).

Ela torna-se desafiadora, por impor aos educadores a necessidade de flexibilizar do currículo, adequar os objetivos estipulados, adotar metodologias alternativas de ensino, utilizar recursos e materiais específicos, assim como, estruturar a rotina, o tempo das atividades no espaço escolar. Tais ações, são necessárias para que estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação exerçam o direito de aprender com oportunidades e condições.

De acordo com Mantoan (2005), o currículo de Artes Visuais deve mesclar diferentes estratégias, metodologias ativas para alcançar o desenvolvimento integral do ser, ou seja, o professor adota o ensino dirigido, orientando os alunos a estudarem de forma autônoma e organizada, a partir de diversos materiais de estudo. Os alunos aprendem a se relacionar e a trabalhar em equipe, o tempo é utilizado de maneira adequado com todos participando ativamente, além do professor validar as suas estratégias e adequar os pontos que exigem atenção. O aluno torna-se protagonista do seu aprendizado, pois permite que cada um explore suas habilidades, essencial na educação especial.

Ao abordar um currículo inclusivo a proposta pedagógica deve abranger as necessidades dos educandos, ou seja, devemos incluir **metodologias de ensino inclusivas** não somente as técnicas pedagógicas. A educação de qualidade reconhece as diferenças e valoriza a diversidade. Favorece à

aprendizagem dos estudantes com deficiência, pois educa os alunos com base nas referências que possuem, ou seja, nos condicionantes histórico-sociais que estabelecem suas experiências de sujeitos sociais (González, 2002).

Construir um sistema educacional inclusivo, com equidade e qualidade escolar pautado nas políticas públicas é um trabalho árduo. Todos os envolvidos precisam pensar e elaborar práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Sendo assim, governo e sociedade precisam trabalhar em conjunto para garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. A escolarização proporciona inúmeros benefícios para os estudantes. Contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, como trabalho em equipe, comunicação e resolução de problemas preparando-os para viver em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando o ensino da arte é pautado na inclusão, o ambiente torna-se acolhedor, isto é, todos os educandos sentem-se respeitados, amparados, nesse aspecto, amplia-se o potencial de aprendizagem. Contudo, é essencial que os professores recebam formação continuada, que haja acesso a recursos didáticos, assim como, o apoio da gestão e da comunidade. Incluir não é somente por o aluno na escola. É preciso integrá-lo, pois a inclusão não se limita apenas as adaptações arquitetônicas, mas sim com uma visão sensível e comprometida com a valorização da diversidade que há na sociedade.

A Arte, nesse sentido, é uma ferramenta indispensável por desenvolver as múltiplas inteligências. Ela estimula os componentes intuitivos, sensoriais e a percepção espacial. O público da educação especial, aprende de maneira diferente e em um tempo maior, mas essas crianças e jovens têm muito para ensinar.

Portanto, os educadores precisam utilizar metodologias ativas, a fim de que os alunos aprendam de forma autônoma e participativa tornando-os protagonistas na construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. ***Base Nacional Comum Curricular (BNCC)***. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017.
_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)** – Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.

DENARI, Fátima Elisabeth; SIGOLO, Silvia Regina. **Formação de professores em direção à Educação Inclusiva no Brasil: Dilemas atuais.** In: GIROTO, Cláudia Regina Mosca. MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. POKER, Rosimar Bortolini. (Orgs) Educação inclusiva: em foco a formação do professor. São Paulo: cultura acadêmica, 2016.
Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/educacao-inclusiva_ebook.pdf. Acesso em: 20 maio. 2025.

JUNIOR, Cícero Silva. (org.) **Educação Especial: tendências atuais**. Brasília: MEC, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

SANTOS, M. **Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos)**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA BRASILEIRA

Wellington Vieira Freire

RESUMO

Este artigo surgiu da necessidade em discutir a importância do ensino da língua inglesa, principalmente na educação pública brasileira, tendo em mente a grande dificuldade já existente com a própria língua materna.

Palavras-chave: Ensino da língua inglesa; Educação pública; Educação básica; Desafios de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O tema norteador desse artigo surgiu da necessidade em discutir a importância do ensino da língua inglesa, porém contrapondo a dificuldade em se trabalhar uma linguagem estrangeira mesmo tendo uma enorme lacuna de aprendizado entre os estudantes da educação básica, principalmente na própria língua materna.

O processo de ensino aprendizagem é muito mais complexo do que se supõem e as interações sociais são de fundamental importância para construção cognitiva e afetiva das pessoas, portanto ter diferentes línguas no dia a dia dos estudantes desde cedo é primordial, pois mostra as diferentes formas de comunicação, diferentes modos de agir, diferentes aspectos culturais, além da construção de um repertório.

Através da perspectiva das interações sociais, é essencial para um ser humano em formação a presença da língua materna e de uma língua estrangeira que seja universal, como a língua inglesa que já deve ser inclusa desde cedo na escola, pois quando pequenos os estudantes conseguem absorver os novos conhecimentos muito mais facilmente.

Entretanto sabemos que os alunos carregam um déficit enorme nos conhecimentos básicos, inclusive com maior dificuldade em língua portuguesa e matemática, o que já é um grande empecilho para que se aprenda uma nova língua. Portanto cabe aos educadores o desenvolvimento de estratégias para atingir os estudantes de forma significativa.

Considerando isso, podemos concluir que esse trabalho possui o intuito de demonstrar a importância do ensino de língua inglesa na educação básica, contornando as dificuldades já apresentadas pelos estudantes e se fortalecendo em uma abordagem interdisciplinar.

ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA BRASILEIRA

Desde o descobrimento do Brasil, foi imposto aos povos originários o ensino da Língua Portuguesa de Portugal em detrimento aos vários idiomas que aqui haviam decorrentes das inúmeras e diversas nações indígenas que aqui haviam e isso se concretizou em 1.758 com o Diretório do Marquês de Pombal que proibia o uso das línguas indígenas, tornando a língua portuguesa como oficial e nacional, já com modificações e adequações em relação ao português de Portugal e mantém como línguas estrangeiras clássicas o latim e o grego.

Em 1.837 já com o estabelecimento do Brasil Império e não mais colônia, é fundado o Colégio Pedro II que pela primeira vez introduz oficialmente o ensino de língua estrangeira no currículo das escolas brasileiras, deixando as línguas clássicas grego e latim no mesmo patamar que as modernas francês, inglês e alemão que eram abordadas à partir do colegial que equivale hoje ao ensino médio. Durante o império os alunos estudavam no mínimo quatro línguas diferentes, o que foi descontinuado e reformado no início da república, conforme mostra o gráfico abaixo:

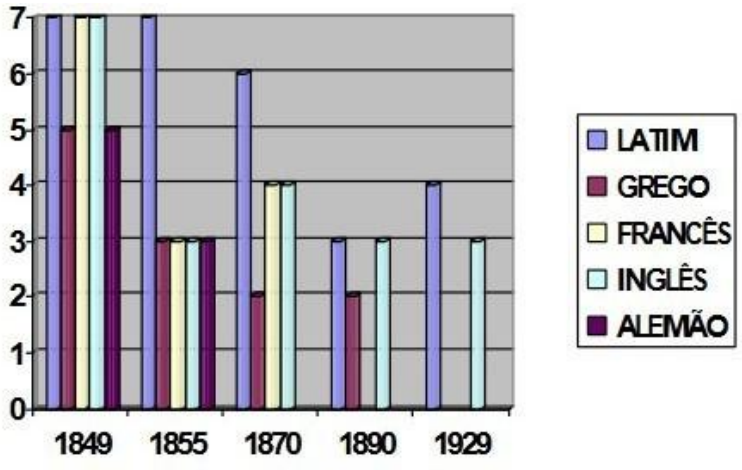


Figura 1: Evolução do ensino de línguas estrangeiras no Brasil entre 1849 e 1929

Revista Escrita
Rua Marquês de São Vicente, 225 Gávea/RJ CEP 22453-900 Brasil
Ano 2012. Número 15. ISSN 1679-6888.
escrita@puc-rio.br

À partir de 1.929 das cinco línguas estrangeiras ensinadas no Brasil, apenas duas permaneceram no currículo oficial que eram o latim e o inglês, tendo um grande declínio no ensino de línguas estrangeiras entre o Brasil império e o Brasil república.

Outra reforma significativa no ensino de língua estrangeira da educação básica brasileira ocorreu em 1.942 à partir do ginásio que hoje corresponde ao ensino fundamental II com a volta do francês, inclusão do espanhol, além do latim e inglês que já estavam presentes no currículo. As décadas de 40 e 50 são consideradas por muitos estudiosos como a era de ouro do ensino de língua estrangeira no Brasil.

Infelizmente entre 1.961 e 1.971 o ensino de língua estrangeira sofre profundos declínios e com a promulgação da LDB 5692/71 em 1.971 fica determinada a retirada da obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira no Brasil, deixando a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação a inclusão ou não delas em seus currículos.

Na década de 90, porém esse cenário muda e o ensino de língua estrangeira é retomado, porém com a obrigatoriedade de apenas uma única língua, sendo determinada pela comunidade que em sua grande maioria opta pela língua inglesa à partir do ensino fundamental II e determinada pela LDB 9394/96 de

1.996.

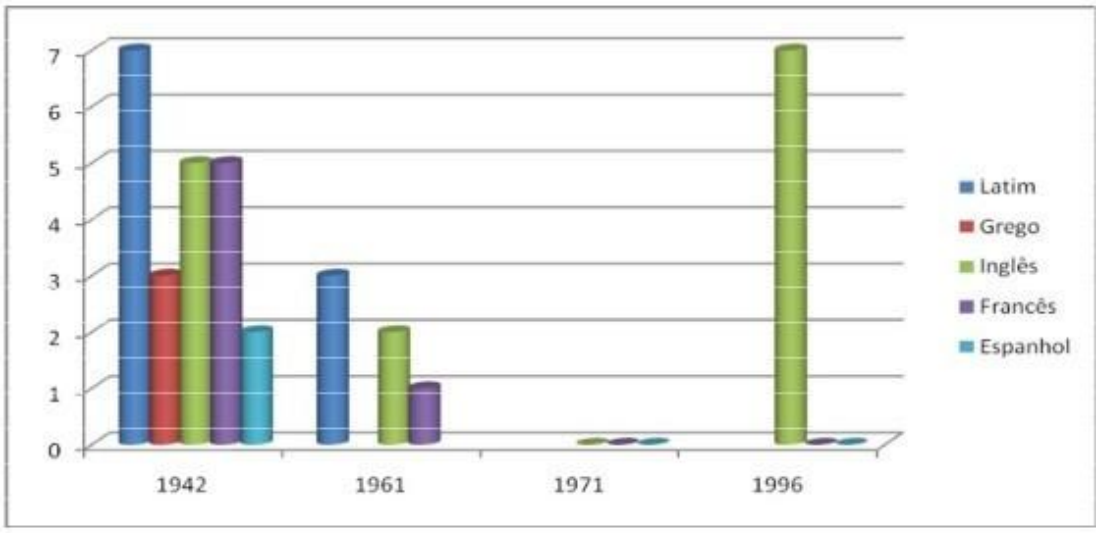


Figura 2: Oferta de línguas estrangeiras a partir da Reforma Capanema

Com base no que pudemos refletir até aqui, a língua inglesa por ser considerada universal mundialmente é estabelecida quase que unanimemente como a língua estrangeira oficial nos currículos do Brasil, com raras exceções em que é substituída pelo espanhol.

Sabendo de sua importância, refletiremos como introduzi-la com qualidade dentro de uma rede de ensino pública precária e com estudantes cada vez menos enquadrados no nível esperado para suas faixas etárias.

Desde os anos 90 o ensino de uma língua estrangeira é obrigatório à partir do ensino fundamental II e recentemente passou a ser incluído no ensino fundamental I da rede municipal da cidade de São Paulo, sendo ainda mais recente sua inclusão no ensino fundamental I da rede estadual do estado de São Paulo.

Mesmo a língua estrangeira sendo obrigatória nos currículos nacionais, sua execução na escola pública é extremamente desafiadora, pois além da falta de recursos, investimentos e estrutura, temos um corpo docente muito desvalorizado e sobrecarregado, muitas vezes com carga tripla de trabalho. Soma-se a isso alunos despreparados e defasados em relação ao seu período escolar, seja pela precarização do ensino ou pelo período em que

estiveram fora das escolas por conta da pandemia do COVID que teve seu pico entre 2.020 e 2.022.

A língua inglesa especificamente é muito importante para a aquisição de bons empregos, viagens ao exterior e comunicação com turistas, bem como para o uso de diversas ferramentas, acesso a universidade, literatura, entre outros fins.

A Constituição Federal, LDB e os PCN regulamentam o ensino de língua estrangeira nas escolas brasileiras, porém a forma como é oferecida fica a cargo e autonomia dos estados e municípios, sendo obrigatória segundo a BNCC à partir do ensino fundamental II. Essa autonomia deixa o ensino de língua estrangeira com uma pequena carga horária dentro do currículo na maioria dos casos ao longo do território brasileiro e não é incluído nos indicadores de desempenho como outras disciplinas.

Além do pouco espaço que a língua inglesa tem dentro das escolas, diferente de São Paulo, muitas regiões só oferecem a disciplina no período obrigatório, ou seja, à partir do 6ºano. Isso se agrava com professores ministrando aulas de inglês sem a devida habilitação ou uma formação precária, pois a maioria não possui sequer uma certificação de proficiência no idioma, além de não haver uma formação continuada na área disponibilizada pelos órgãos competentes.

Quase que em sua totalidade, as escolas não possuem recursos didáticos e tecnológicos para aprendizado do inglês, por se tratar de um idioma muito diferente do português se faz necessário material interativo e prático para apropriação da língua. Os livros didáticos também se apresentam defasados, pouco atrativos e inadequados, isso quando existe a oferta deles.

O inglês, assim como algumas outras disciplinas também não é visto como prioridade, sendo colocado em posição secundária nas escolas públicas, o que é facilmente percebido por sua baixíssima carga horária e falta de indicadores de desempenho.

Como já abordado anteriormente, os estudantes apresentam um atraso grandioso em relação ao seu período escolar, sendo expostos a salas superlotadas e com níveis de conhecimento muito heterogêneos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É nítida a necessidade do ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras, não só como oferta a algo obrigatório, mas sim como efetivo desenvolvimento de uma segunda língua aos alunos.

Para um cenário ideal sobre o ensino de inglês nas escolas públicas é necessário um investimento considerável em recursos didáticos, tecnológicos, estrutura física, formação docente continuada, remuneração para que haja condição de dedicação exclusiva do professor sem necessidade da ampliação de sua jornada de trabalho, inclusão desta disciplina aos indicadores de desempenho com metas a serem alcançadas, redução do número de alunos por turma, além de um trabalho interdisciplinar forte, onde todas as disciplinas sejam reforçadas e trabalhem em conjunto.

E por fim, a escola tem que ser tratada como instrumento de transformação e evolução social, onde os alunos sejam preparados para um futuro de sucesso pessoal e social.

REFERÊNCIAS

LEFFA, Vilson J. O Ensino das Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional. **Revista Contexturas/EnsinoCríticodaLínguaInglesa**.Vol.4.SãoPaulo:APLIESP,1998 ,p. 13-24.

DAY, Kelly. **Revista Escrita**. PUC Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20850/20850.PDF>. Acessado em 12 de julho de 2023.

Ensino de Inglês na Escola Pública: Cenário atual e principais desafios. Disponível em <https://www.inglesnasescolas.org/headline/ingles-na-escola-publica/>. Acessado em 12 de julho de 2023.

A SEXUALIDADE E A CRIANÇA

Regiane Aparecida Amaral Santana

RESUMO

Apresentar um tema de grande importância para os educadores: A Importância da Orientação Sexual no Ensino Fundamental I. O processo de desenvolvimento da sexualidade, permite ao educador reconhecer características comuns de uma determinada faixa-etária, planejar ações pedagógicas que, entre outras coisas podem facilitar e potencializar a aprendizagem

PALAVRA-CHAVE: Orientação, sexualidade, Freud

DESENVOLVIMENTO

A sexualidade infantil segundo Freud se desenvolve desde os primeiros dias de vida e sua manifestação se dá de diferentes formas em cada momento da infância; nas suas investigações, na pratica clinica sobre causas e funcionamento das neuroses, ele descobriu que a grande maioria dos pensamentos e desejos reprimidos referiam-se a vida infantil, estes por sua vez estavam ligadas às experiências de caráter traumático que estavam reprimidas, que por sua vez davam origem aos sintomas atuais e confirmava-se desta forma, que as ocorrências deste período de vida deixam marcas profundas na estruturação da personalidade.

Segundo Freud (1973), a sexualidade não era somente uma dimensão do psiquismo humano, mas também, sobretudo o conjunto de processos através dos quais um indivíduo se constitui na sua relação com os outros, estes por sua vez Psiquicamente interiorizados, chamado pansexualismo freudiano. Freud (1973) distinguiu várias fases da sexualidade infantil, dividindo a evolução da sexualidade em dois grandes momentos: as fases pré - genitais e a fase genital.

O prazer da criança durante as fases pré-genitais está

concentrado em regiões distintas do corpo.

A fase oral é a primeira no desenvolvimento pré-genital, tal período se dá do nascimento até aproximadamente 18 meses (1 ano e meio de vida). A zona de erotização é a boca, o sugar e o morder são tidos como objetos de prazer.

A segunda fase é a fase anal que se inicia logo após o nascimento e ganha importância máxima na época do desmame (em torno do 18º/ 24º mês de vida). A mesma se dará entre os 3 e 4 anos de vida. A zona de erotização é o anus, ou seja, na concentração e na expulsão das fezes. Nessa fase a criança começa a se importar com o xixi e o cocô, essa atitude está intimamente ligada ao controle.

A terceira e última fase do desenvolvimento pré-genital da sexualidade é a fase fálica, a mesma se dá entre 3 e 5 anos de idade. A zona de erotização é o órgão sexual, pois nessa fase a criança já reconhece essa região como uma área geradora de prazer.

Dos 6 aos 10 anos de idade, a criança encontra-se no período de latência, período que se dá logo após da fase fálica, o mesmo se prolonga até a puberdade e se caracteriza por uma diminuição das atividades sexuais, como um intervalo, nessa fase que a criança opta pela sua opção sexual. Nesse período a criança se mostra bastante interessada em aprender novas atividades, em fazer amigos, ir para escola e etc...

É como se a criança “esquecesse” um pouco dessa zona erógena, mas sem abandona-la. Sua sexualidade não está ausente, sofre poucas modificações neste período. A criança mantém os elementos que conquistou, ou seja, o prazer oral, o prazer anal e o prazer em relação a masturbação genital.

Na fase genital, o adolescente passa a eleger seu “objeto sexual” (um menino, uma menina ou ambos), começa a estabelecer vínculo com esse objeto. É nessa fase que se inicia a puberdade, onde ocorrem as modificações hormonais e dá-se o aparecimento dos caracteres sexuais secundários como seios, formas arredondas e menstruação nas meninas, pelos, e voz mais graves nos meninos, assim a sexualidade volta a se concentrar na região genital,

propriamente dita.

No primeiro capítulo são abordas as aberrações sexuais, tal fato acontece com o intuito de gerar discussões em relação aos desvios sexuais, a respeito do objeto sexual (pessoa de quem provém a atração sexual), a de alvo sexual (a ação para a qual a pulsão impele), e sobre o comportamento dos invertidos, pessoas estas que para Freud (1973) se comportam de maneira diversificada (homossexuais). Ele diz que esse comportamento dos invertidos pode se dar em diversos aspectos, são eles: os invertidos absolutos, cuja sexualidade tem como objeto sexual indivíduos do mesmo sexo; os invertidos anfígenos, mais conhecidos como bissexuais, cujo objeto sexual pode variar entre indivíduos de ambos os sexos; e os invertidos ocasionais, sendo esta determinada pela ausência de um objeto sexual normal ou pela influência do meio.

Para explicar o fato de a pulsão sexual ser independente de seu objeto e da sua origem, Freud (1973) criou a teoria do hermafroditismo que propõe que o objeto sexual dos invertidos seja o oposto do normal. Animais e pessoas sexualmente imaturas (crianças), são como objetos sexuais e desde logo são encaradas como aberrações esporádicas. Portanto, ele conclui que a natureza da pulsão sexual de fato admitiu a ampla variação e tamanho rebaixamento de seu objeto. Daí a importância de o objeto sexual recuar para o segundo plano, e o que é essencial e constante no instinto sexual sendo algo diverso.

As perversões sexuais para Freud (1973), resultam na visão de que a pulsão sexual tem de lutar contra certas forças anímicas que funcionam como resistências, destacando-se entre elas com máxima clareza a vergonha e o asco.

Para Freud (1973), o uso da boca como órgão sexual é uma perversão entre a região oral em contato com os órgãos genitais de outra pessoa. Quando se fala em ânus ele explica que é a repugnância que define tal objeto sexual como perversão. O fetichismo é considerado como perversão, porque ele substitui inadequadamente (cabelo, pés, roupas...) o objeto sexual. O prazer em olhar só se torna uma perversão quando o olhar limita-se aos órgãos genitais, sendo que o desejo mais comum e significativo é o

desejo de fazer e experimentar o outro, sentir dor, isso é o sadismo/ masoquismo, ambas as sensações estão presentes na mesma pessoa.

Em relação às Pulsões Parciais e Zonas Erógenas, podemos dizer que são perversões positivas e negativas. Entendemos como pulsão o princípio do conceito da delimitação entre o anímico e o físico. Já as zonas erógenas como aparelho acessório e substituto da genitália evidenciam-se com maior clareza dentre as psiconeurose, na histeria isso não implica que ele deva ser valorizado nas outras formas e as neuroses obsessivas, paranoia, ele é pouco reconhecido, pois as formações dos sintomas se dão em regiões do aparelho anímico mais afastado dos centros específicos que denominam o corpo.

No segundo capitulo Freud (1973) trata da sexualidade infantil, cita o descaso com a infância. Para o autor isso faz parte da opinião popular, visto que a pulsão sexual que está ausente na infância só irá se despertar no período da vida designado puberdade. O individuo adulto, atribui uma influência muito maior á hereditariedade do que a outra fase pré-histórica, aquela que se dá na existência individual da pessoa. A razão dessa estranha negligencia pode ser buscada, em parte, num fenômeno psíquico, isto é refere-se á amnésia infantil que na maioria das pessoas, encobre os primeiros anos da infância, até os seis ou oito anos de idade.

O período de latência sexual da infância e suas rupturas, segundo Freud (1973), é uma forma acessível para entendemos como as forças mentais, que após a primeira infância irão impedir o curso dos impulsos sexuais, no entanto parece que a vida sexual da criança costuma expressar-se numa forma acessível á observação por volta dos três ou quatro anos de idade. Durante esse período as inibições sexuais surgirão como entraves no caminho da pulsão sexual e estreitará seu curso á maneira de diques (o asco, o sentimentos de vergonha, as exigências dos ideais estéticos e morais). Nesta fase são adquiridos componentes capazes de desviar-se do uso sexual e voltada para outros fins. Tal processo é chamado de formação reativa e sublimação. As

rupturas do período de latência, é um dos processos do período infantil de latência ou adiamento, voltemos á realidade para indicar que esse emprego da sexualidade infantil, representa uma ideia educativa na qual o desenvolvimento de cada um quase sempre se afasta em algum ponto, amiúde em grau considerável.

O chuchar (sugar com deleite) é tomado como modelo nas manifestações sexuais infantis, aparece no lactente e pode continuar até a maturidade ou persistir por toda a vida; consiste na repetição rítmica de um contato de sucção com a boca (os lábios), do qual está excluído qualquer propósito de nutrição. As manifestações da sexualidade infantis analisadas e classificadas por Freud (1973) são três: a manifestação na sua origem está ligada a uma das funções somáticas; a manifestação ainda não dirigida à um objeto sexual, isto é, a auto- erótica e o objetivo da manifestação é denominado por uma zona erógena.

Zona erógena trata de uma parte da pele ou da mucosa em que certos tipos de estimulação provocam uma sensação prazerosa de determinada qualidade, dentre elas, o caráter rítmico deve desempenhar algum papel, impondo-se aqui a analogia como as cócegas. A propriedade erógena pode ligar-se de maneira mais marcante a certas partes do corpo. O objetivo da sexualidade infantil consiste em ter prazer por meio da zona erógena que foi selecionada, este prazer segundo Freud (1973), já deve ter sido experimentado anteriormente, criando a necessidade de repetição ainda na infância, os distúrbios intestinais, fazem com que a zona anal tenha excitações intensas sobre a influência da sedução.

Freud (1973) afirma que as crianças podem ser levadas a todas as espécies de irregularidade sexuais, isto mostra que a aptidão para as perversões existe de forma inata na constituição da criança. A vida sexual da criança expõe componentes que envolvem outras pessoas como objetos sexuais, tais como escopofilia, exibicionismo e crueldade, sendo que o impulso da crueldade domina a fase descrita por Freud (1973) como organização pré- genital.

Segundo Freud (1973) é essencialmente auto erótica a vida

sexual infantil, por isso ele nomeia pré-genital como a fase da vida sexual é aonde as zonas genitais ainda não assumiram seu papel preponderante. Como a primeira é a fase oral, a segunda é a pré-genital, e é ai aonde ocorre à organização sádica anal. Nela a divisão em opostos que perpassa a vida sexual já se constituiu, mas eles ainda não podem ser chamados de masculino ou feminino, mas sim de ativo e positivo. A ambivalência é uma forma de organização sexual que pode ser conserva por toda a vida e atrair permanentemente para si uma boa parcela da atividade sexual.

Através de estimulação das zonas erógenas ou expressão de certas pulsões, surge a excitação sexual como reprodução de uma satisfação. Freud explica que a atividade muscular intensa, é para a criança uma necessidade, cuja satisfação faz com que ela extraia um prazer extraordinário.

As transformações da puberdade citadas por Freud (1973) no terceiro capítulo, falam a respeito das mudanças que levam a vida sexual infantil a sua configuração normal definitiva. É nesta fase que ocorrem várias mudanças biológicas que tornam o indivíduo apto a propagação. Ocorrem também mudanças psicológicas e a sexualidade começa a ser mais explorada. A vida sexual normal é definida quando o objeto e o objetivo sexual se voltam para a mesma direção. As características feminina e masculina são distinguidas só na puberdade, aumenta a sua zona erógena, porém, a menina começa uns dois anos antes, isso faz com que elas adquiram a capacidade reprodutora antes dos rapazes. Assim, fica estabelecida a prioridade das zonas genitais simultaneamente, o fator psíquico se completa com o processo de encontrar um objeto sexual.

Freud (1973) explica que é durante a fase de latência que a criança aprende a sentir afeto por outra pessoa que satisfazem suas necessidades, isso só acontece porque as crianças se comportam como se dependessem das pessoas que cuidam delas.

Segundo Freud (1973) o amor constitui o motor principal da educação, que é a demanda de amor que a criança dirige aos seus pais e educadores. Cabe ao educador conquistar este amor e conservá-

lo, na tentativa de provocar o desejo da criança. Compete ao educador trabalhar com mais empenho no que diz respeito à questão da sexualidade, dirigindo as pulsões para outros fins que não sejam propriamente sexuais. Para o mesmo a educação tem primordial papel neste processo, que ele denomina de sublimação.

ORIENTAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

A Orientação Sexual na Escola tem como objetivo principal as mudanças nos padrões de comportamento, levando- se em conta três aspectos fundamentais; a transmissão de informações verdadeiras; a eliminação do preconceito e a atuação na área afetiva-emocional.

Durante muito tempo, na história da humanidade, falar sobre sexualidade era proibido e o termo sempre esteve associado a coisas feias, inconvenientes. Para a autora o estudo da sexualidade atualmente já pode ser encarado com seriedade, para fazer frente a uma demanda social cada vez maior de informações coletivas. Almeja- se, com o estudo da sexualidade, crescimento global do indivíduo, do cidadão, nos planos intelectual, físico, afetivo-emocional e sexual.

A uma necessidade de quebrar o tabu generalizado em torno do assunto, no entanto, algo contraditório ocorre entre a escola, família e os meios de comunicação de massa. Enquanto os pais e as escolas não falam de sexualidade e agem como se seus filhos e alunos fossem assexuados, a TV, poderoso meio de comunicação de massas, lança modelos comportamentais exageradamente sensuais nem sempre corretos. A grande maioria dos pais acham constrangedor conversar sobre sexo com seus filhos, e só o fazem quando estes se veem envolvidos em problemas de difícil solução. A maioria deles possui padrões morais que gostariam de transmitir aos seus filhos, como posição religiosa, respeito humano ou simplesmente a adoção de um comportamento prudente na vida. Enquanto perdura a dificuldade dos pais em conversar abertamente com seus filhos sobre sexo, a televisão

o faz a todo o momento, despejando milhares de estímulos, estes através de telenovelas, programas, anúncios, filmes, etc.

Mesmo com a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), que regulamenta todo o processo educacional no país, e seguindo as orientações estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais traçados pelo Ministério da Educação e Cultura, assegura que a Orientação Sexual está inserida na escola como tema transversal. Isso

significa que terá que perpassar todas as disciplinas da grade curricular: da Historia a Educação Artística, passando pela Matemática; percebe-se que a escola não tem agido de forma diferente abrange-se uma enorme preocupação, por parte dos educadores, em não permitir que as crianças permaneçam muito tempo sozinho para que não façam “bobagem”. Apesar de tantas repressões, pais, professores e educadores desejam proteger estes adolescentes de riscos desnecessários, sem que isso os impeça de conhecer o mundo, tornando-se adultos responsáveis e felizes. Tudo isso contribui para que fiquem profundamente confusos vulneráveis às informações errôneas que possam receber, e, ainda, sujeitos aos acidentes sexuais indesejados.

A finalidade da sexualidade do ponto de vista biológico é o fim primordial da sexualidade é a reprodução da espécie. Na espécie humana a reprodução também é uma função importante, mas o prazer sexual não está forçosamente ligado a reprodução. Homem e mulher podem desejar ter relações sexuais evitando a gravidez. Desta forma, na espécie humana, a sexualidade assume um sentido inteiramente diverso da função biológica, transformando- se em fonte de prazer, bem-estar psicofísico.

A sexualidade é uma fonte de equilíbrio e harmonia pessoal, é uma fonte de amor pela vida, uma forma definitiva de afirmação diante de si mesmo, dos outros e do mundo.

Conversar sobre sexo ainda não é como falar sobre qualquer assunto. A sexualidade está relacionada a sensação, ao toque e a

fantasia e, por isso, é tão fascinante. O problema sexual é um dos mais complexos para a sociedade do nosso tempo e, como sempre acorre em épocas de crise histórica, o erotismo domina toda a atividade humana: a Arte, a Literatura, o Cinema, a Imprensa, TV, etc.

A formação sexual se inicia através das brincadeiras, com a definição de papeis: masculino e feminino. No momento do nascimento de um indivíduo uma das primeiras coisas que se vê é o seu sexo. A partir daí, surge o sexo da criação, que é o tratamento que o indivíduo vai receber, de acordo com o seu sexo biológico.

Há diferenças entre:Sexo de criação que é o tratamento que o indivíduo recebe em função do sexo biológico e identidade sexual que é como o indivíduo se percebe sexualmente, já o papel sexual é o que a sociedade espera do indivíduo.

A Orientação Sexual realizada pela escola não substitui nem concorre com a função da família, mas, antes, a complementa. A família, responsável pela educação sexual das crianças, tem valores que, de uma forma ou de outra, são passados para elas como valores que devem ser aceitos e adotados. A escola possui uma diferente condição; contudo, cabe a ela discutir as questões ligadas a sexualidade, abordando diferentes pontos de vista, valores e crenças. Compete não só aos pais, mas também a escola, participar desse processo. Aliada a família, a escola pode proporcionar ao estudante um desenvolvimento mais equilibrado. A partir do momento em que sejam incluídas no processo educacional informações relevantes, vinculadas aos meios de comunicação, o adolescente se sentirá mais seguro sobre sua sexualidade.

O porquê da Orientação Sexual na Escola, foi a partir da década de 80, devido à enorme preocupação das pessoas com vírus da Infecção pela Imunodeficiência Humana (HIV), causador da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), que a demanda por Orientação Sexual nas Escolas se intensificou. Além disso, o índice de gravidez entre adolescentes cresceu assustadoramente.

O Objetivo do trabalho com Orientação Sexual na Escola é contribuir para que as crianças e jovens possam desenvolver e

exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade. O trabalho com Orientação Sexual está vinculado ao exercício da cidadania, na medida em que, de um lado, propõe-se a trabalhar o respeito por si vinculado ao respeito pelo outro, e, por outro lado, busca garantir a todos, direitos básicos, como à saúde e à informação.

Chamamos de Orientador Sexual ao profissional, Educador, Professor, Psicólogo ou Pedagogo que se dispõe a desenvolver, dentro do âmbito escolar, a Orientação Sexual. Esse profissional deve ressaltar ao jovem a importância do respeito por si mesmo e pelo outro. Saber ouvir a opinião e a verdade. O Orientador Sexual nunca deve colocar sua opinião como verdade absoluta, inquestionável. Ele deve deixar que o grupo chegue as suas conclusões diante da situação-problema debatida. O papel do Orientador Sexual não é o de direcionar as questões, mas, sim, de coordenar as ideias.

Existem diversas técnicas que servem ao trabalho afetivo-emocional na área da sexualidade, por exemplo dinâmicas corporais em grupo, é uma maneira interessante do adolescente se descobri em relação ao outro, através do toque; à utilização do teatro (psicodrama), também pode ser feita no contexto; desenho do corpo humano em tamanho natural.

Os trabalhos já existentes de orientação sexual nas series inicias (1º à 5º) do ensino fundamental, indicam que as questões trazidas pelos alunos são predominantemente ligadas à compreensão sobre informação da sexualidade. A partir da 5º ano já existe a necessidade determinada pela idade da criança, de se realizar um trabalho mais sistematizado em Orientação Sexual. Por mais que muitas escolas já reconheçam a necessidade do trabalho de Orientação Sexual nas series iniciais do ensino fundamental (1º à 5º), mas ainda não realizam por não se sentirem preparadas, não podemos esquecer o fato de que os profissionais se implicam subjetivamente com suas vivencias pessoais ao abordarem a sexualidade, fato que dificulta a intervenção no plano profissional, por isso muitos educadores apontam a necessidade da presença do psicólogo na escola para tão função.

Para o educador lidar com a sexualidade das crianças e

adolescentes de forma segura é necessário que o educador tenha acesso à formação e capacitação específica. Ele deverá entrar em contato com as questões teóricas, leitura e discursões acerca da sexualidade passando por diversas abordagens.

A sexualidade reúne contribuições de diversas outras áreas como Antropologia, Economia, História, Sociologia, Biologia, Medicina, Psicologia dentre outras.

Antes de iniciar o trabalho com a (s) turma(s), caberá ao corpo docente e direção esclarecerem aos pais, responsáveis e funcionários da escola os objetivos do trabalho de Orientação Sexual. Os professores poderão aproveitar qualquer espaço disponível na escola: o pátio, a sala de aula, a biblioteca, a sala de vídeo ou outro local, a escolher. Os horários para esta abordagem deverão estar em consonância com o planejamento dos demais itens do programa a ser desenvolvido. Ao iniciar tal trabalho, o professor deverá firmar uma espécie de contrato verbal com os alunos, no sentido de preservar as opiniões colocadas e manter a cumplicidade e o sigilo quanto aos relatos pessoais que eventualmente sejam feitos. Os objetivos que deverão nortear o desenvolvimento do trabalho de Orientação Sexual são: Informar o aluno através de aulas expositivas, dinâmicas de grupo, folhetos explicativos e outros materiais adequados ao terma; trabalhar os aspectos emocionais através de Oficinas de Sexualidade e – ou dinâmicas de grupo, onde serão abordadas questões referentes a valores morais, sociais, afetivos e culturais; reavaliam os preconceitos por intermédio das discussões em grupos, durante as quais o aluno aprende a ouvir e a respeitar o outro, em suas verdades e concepções acerca do mundo.

Os trabalhos abordados estão didaticamente divididos por anos de escolaridade, isso não significa que o professor tenha de se manter amarrado a tais divisões, mas deverá mantê-la como referencial. A abordagem e feita desde as turmas de alfabetização do ensino fundamental, podendo o programa ser adaptado conforme a realidade da escola. Os conteúdos podem e devem ser vistos por todas as áreas,

fazendo assim um elo integrador entre as diversas áreas do conhecimento humano.

Em relação aos demais profissionais e funcionários da escola, cabe ao professor prestar esclarecimentos quanto à Importância da Orientação Sexual na Escola e ter uma abertura necessária para tratar a questão com seriedade. Como sugestão, poderão ser abordados alguns temas por exemplos: O que é sexo? (Puberdade: o que acontece no corpo; as mudanças físicas e psicológicas que ocorrem na adolescência). Anatomia: como funciona nosso corpo? (Órgãos sexuais femininos e masculinos; higiene e saúde; hipotálamo; as glândulas sexuais; o ciclo menstrual: a viagem do óvulo; e masturbação). A relação sexual; a fecundação; (métodos anticoncepcionais; gravidez: desenvolvimento embrionário; a paternidade e a maternidade responsável: aborto). As doenças sexualmente transmissíveis; AIDS: preocupação e contagio (cabe acrescentar podem ser alterados ampliado ou diminuído para que possa melhorar atender às expectativas e necessidade de cada escola).

O papel da escola é dar Orientação Sexual ao aluno, e não Educação Sexual. Tendo em vista os aspectos já abordados, não devemos limitar a Orientação Sexual a aula de anatomia, atribuindo-lhe um aspecto meramente biológico. É preciso desenvolver uma atitude mais positiva em relação á sexualidade, pois vivemos em uma época de transição. As manifestações de sexualidade afloram em todas as faixas etárias. A sexualidade se inscreve no espaço escolar, não apenas nas portas dos banheiros e paredes. Ela se manifesta no comportamento dos alunos, dentro de sala de aula, e fora dela. Querendo ou não, é na escola que surgem as mais diversas situações nas quais o Educador é chamado a intervir.

Muitas escolas, atentas para a necessidade de trabalhar com essa temática em seus conteúdos formais, incluem “Aparelhos Reprodutivo” no currículo de Ciências. Geralmente o fazem através da discussão sobre a reprodução humana, com informação/noções relativas a Anatomia e Fisiologia do corpo humano. A oferta por parte

da escola, de um espaço onde as crianças possam esclarecer suas dúvidas e continuar formulando novas questões contribui para o alivio das ansiedades que, muitas vezes, interferem no aprendizado dos conteúdos escolares.

A escola que desejamos deve exercer uma ação integradora das experiências vividas pelo aluno, buscando desenvolver o prazer pelo conhecimento, é necessária que ela reconheça que desempenha um papel importante na educação para uma sexualidade ligada a saúde, ao prazer e ao bem-estar e que integre as diversas dimensões do ser humano envolvidas nesse aspecto. A existência de um trabalho sistemático e sistematizado de Orientação Sexual dentro da escola possibilita também a realização de ações preventivas ás Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e à Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) de forma mais eficaz.

Diversos estudos já demonstram os poucos resultados obtidos por trabalhos esporádicos sobre essa questão. Inúmeras pesquisas apontam, também, que apenas a informação não é suficiente para possibilitar a adoção de comportamentos preventivos, tão necessários desde o início da prática sexual.

Reconhecem, portanto, como intervenções mais eficazes na prevenção da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) as ações educativas continuadas, que oferecem possibilidades de elaboração das informações recebidas e de discussão dos obstáculos emocionais e culturais que impedem a adoção de condutas preventivas. Devido ao tempo de permanência dos jovens na escola e as oportunidades de trocas, convívio social e do despertar para a relevância dessas questões, constituindo-se em local privilegiado para a abordagem da prevenção ás Doenças Sexualmente Transmissível/Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (DST/ AIDS).

Finalmente podemos afirmar que a implantação de Orientação Sexual nas escolas contribui para o bem- estar das crianças e jovens, na vivência de sua sexualidade atual e futura.

O trabalho com os pais é uma etapa do projeto muito importante

e não pode ser descartada. A maioria dos pais possui padrões morais que gostariam de transmitir aos seus filhos, posições religiosas e políticas, respeito humano, comportamento sexual ou a prudência no procedimento diante da vida.

Solicitar que os pais ou responsáveis compareçam à escola para discutir o assunto. Tal convite poderá ser feito mediante circular ou avisos afixados na escola, por exemplo.

Nesta reunião do corpo escolar deverá expor claramente os objetivos do trabalho a ser desenvolvido. Informar aos mesmos, que seus filhos e filhas, receberão através de seus professores, informações a respeito de sexualidade.

Tal procedimento é fundamental para que os pais não digam que foram pegos de surpresas.

Nestes encontros entre pais e orientadores, como sugestão, poderiam ser discutidos os seguintes temas: A responsabilidade dos pais e da escola, como criar os filhos, os padrões morais, a revolução sexual e os meios de comunicação. O que pensa o adolescente: curiosidade, dúvida, seu mundo e o mundo que os cerca, a vulnerabilidade, o comportamento inativo, a busca de modelos, as consequências relativas a falta de informação, os acidentes sexuais, gravidez indesejada, as Doenças Sexualmente Transmissível (DST), a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (ADIS) e os traumas. No sentido de desmistificar o assunto e quebrar os tabus, cabe a equipe escolar esclarecer as dúvidas dos pais sobre a forma de como o trabalho será feito. De tal procedimento dependem a compreensão e a colaboração dos mesmos.

Algumas sugestões de enforques temáticos para reflexões com as turmas do Ensino Fundamental I e Ensino Médio, são elas:

Ensino Fundamental I:

Turmas de alfabetização e primeiro ano. Corpo: Recursos do próprio corpo e do corpo do outro; Comunicação através de movimentos corporais, jogos.

Segundo ano**:** Descoberta e reconhecimento do próprio corpo e do

corpo do outro, desenvolvimento e movimento do corpo, comunicação e expressão através dos movimentos corporais.

Terceiro ano. Puberdade: O que é? O que representa? Anatomia: Como é nosso corpo? A importância e os cuidados para com o corpo e os genitais, o amor- próprio, o gostar de si e do outro, a comunicação entre as pessoas.

Quarto ano. Puberdade e Adolescência, anatomia e reprodução sexuada, anticoncepção: Métodos naturais, como tabela, billings, muco cervical, coito interrompido, espumas. Métodos artificiais: pílula, DIU, diafragma e camisinha: Métodos irreversíveis: ligaduras de trompas, vasectomia, salpingectomia. Doenças Sexualmente Transmissíveis.

Quinto ano. Nosso corpo: Primeiras emoções amorosas. A primeira vez: Ereção e prazer. Doença Sexualmente Transmissível (DST).

Sexto ano. Relações: Conflitos familiares, grupos de amigos; Jogos sexuais: masturbações/ sedução/ afeto/ carinho/ amor, relação sexual: virgindade; homossexualismo/heterossexualíssimo/ bissexualismo. Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST). Abusos e violências sexuais: o estupro, a privacidade em relação a sexualidade. A mídia e a sexualidade.

Sétimo ano. A reprodução humana e a manutenção da espécie. Órgãos sexuais masculinos e femininos: suas respectivas funções. Fecundação, Gestação e Parto. Métodos anticoncepcionais: Método natural/ artificial.

Oitavo ano. A repressão sexual vista sob a ótica sócia-cultural; políticas de planejamento familiar e controle de natalidade, no Brasil e no mundo, Sexualidade nas diversas fases da vida.

Ensino Médio. Virgindade, senso comum: a relação entre educação sexual e experimentação sexual, preconceito e discriminação sexual. A cultura dos anos 60: A liberação sexual do movimento hippie, a privacidade em relação a sexualidade, sexualidade e política,

sexualidade e ética, o outro e o conhecimento, sexualidade e vida, amor e sexo, carinho e amor, ser pai/ mãe, os papeis sexuais, dentro outros.

É sugerido que as atividades sejam encaminhadas pelos professores de Filosofia, Sociologia, História, Psicologia, Literatura e Língua Portuguesa e que os trabalhos sejam desenvolvidos de forma interdisciplinar.

No sentido de estender o trabalho de Orientação Sexual na escola, como um todo, os funcionários deverão estar cientes dos objetivos e propostas a serem desenvolvidos. Poderão participar das reuniões feitas com os pais e/ou receber informações específicas, poderão também, ter acesso ao material básico de consulta para o professor.

O professor deverá sempre ter em mãos materiais de consulta. Esse por sua vez tem por objetivo auxiliar, e ao mesmo tempo enriquecer o trabalho do professor, ser uma fonte de apoio aos inúmeros questionamentos feitos pelos os alunos.

As crianças vivem suas curiosidades e interesses na área da sexualidade em momentos próprios e diferentes umas das outras, ocorrendo muitas vezes estudos e discussão de um determinado tema com pouca apropriação para algumas, por isso, o educador deve estar atento para a necessidade de repetir o conteúdo já abordado. Essa retomada é importante e deve ser feita sempre que as questões trazidas pelos alunos apontem sua pertinência.

Trabalhar com Orientação Sexual é contribuir para que as crianças e jovens possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Vincula-se ao exercício da cidadania, na medida em que se propõe a trabalhar o respeito a si mesmo e ao outro, garantindo a todos direitos básicos, tais como a saúde, a informação e o conhecimento, fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades.

GUIADE ORIENTAÇÃO SEXUAL:DIRETRIZES E METODOLOGIA

A orientação sexual na escola é um processo que procura estimular a reflexão sobre todos os temas em relação à sexualidade, especialmente os polêmicos. Pretende-se favorecer os alunos com a aprendizagem do autocuidado e das decisões autônomas frente a sexualidade. Essa sexualidade, tem se constituído num poderoso instrumento facilitador de ações para os educadores que trabalham com o tema sexualidade, nas escolas e em outros espaços educativos. Do mesmo modo, ele atende as demandas nos âmbitos da saúde e da cultura e nos trabalhos em comunidades.

No Conceito Fundamental I fala-se sobre o desenvolvimento humano, anatomia e fisiologia reprodutiva, puberdade, corpo e alto-estima, atração heterossexual e bissexual.

O desenvolvimento humano é caracterizado pelo crescimento físico, emocional e intelectual, sua interação com meio sócio cultural e histórico. A reflexão sobre as mensagens contidas nesse conceito, pretendem propiciar ao aluno condições para gostar de seu corpo, desenvolver sua alto-estima, encarar sem culpa a sexualidade, relacionar-se com respeito e responsabilidade dentre outros.

Na anatomia e fisiologia reprodutiva o ser humano tem a capacidade de reproduzir-se, de dar e recebe prazer sexual.

No nível I que vai de 5 a 8 anos de idade período da infância, cujo o corpo é um sistema integrado e cada parte tem um nome e uma função especifica. Os órgãos genitais, por exemplo, tem função reprodutora e determinam se uma pessoa e do sexo feminino ou masculino, o aparelho reprodutor tem partes internas e externas, meninos e homens têm pênis e sacos escrotais, que contém dois testículos; a menina e a mulher têm vagina e clitóris, o útero é o órgão interno da mulher onde o feto se desenvolve. Qualquer parte do corpo dos meninos e das meninas são sensíveis ao prazer, caricias e afetos.

No nível II, já no período da puberdade que vai de 9 a 12 anos de idade a maturação dos órgãos genitais vem como caracteres sexuais secundários. O aparelho reprodutor masculino inclui, internamente as

vesículas seminais, a próstata e os canais diferentes, já o aparelho reprodutor feminino inclui, internamente o útero, as trompas e os ovários. Na entrada da vagina existe uma pele fina chamada hímen, com uma pequena perfuração por onde sai a menstruação.

O nível III é o início da adolescência, começa entre os 12 e 15 anos de idade. E o nível IV, já é a adolescência, que vai de 15 a 18 anos de idade.

Á diferentes modos do ser homem ou mulher e diferentes formas de atração sexual são elas: atração heterossexual, homossexual e bissexual.

A atração sexual é referente do desejo sexual, ela se direciona e se expressa.

No conceito fundamental II, são abordados os relacionamentos entre família, amizades, amor, namoro e os relacionamentos eventuais, casamentos, união estável / paternidade / maternidade.

O namoro e os relacionamentos eventuais possibilitam a vivencia de companheirismo, intimidade e de experiências sexuais e amorosas.

O conceito fundamental III fala sobre a comunicação, seus valores, decisões, assertividade, negociação e busca de ajuda.

A possibilidade de negociar pressupõe a valorização dos próprios sentimentos, necessidades e interesses num relacionamento. As negociações são uma forma de tentar atender as próprias necessidades sem deixar de considerar a do outro.

O comportamento sexual abordado no conceito fundamental IV, fala da sexualidade ao longo da vida, da masturbação, da vida sexual compartilhada, desejo e prazer sexual, fantasia e disfunção sexual.

A sexualidade ao longo da vida é fundamental para o bem-estar do ser humano. É gostoso tocar partes do corpo, sabendo que as primeiras sensações de prazer advêm dos cuidados maternos e paternos, quando ainda somos bebê. Há vários jogos e brincadeiras sexuais entre as crianças que fazem parte da curiosidade e do desenvolvimento da sexualidade infantil (papai/mamãe, casinha, medico...).

Fantasias e desejos sexuais fazem parte do ser humano e ocorrem em todas as etapas da vida.

A masturbação é uma forma pela qual os seres humanos expressam sua sexualidade e sentem prazer e alivio de tensões. Quando a masturbação impede a socialização e dificulta a aprendizagem da criança, ela indica um problema emocional.

A vida sexual compartilhada se expressa de diferentes maneiras na vida sexual. As pessoas se beijam, se abraçam, se tocam e se envolvem sexualmente para demonstrar carinho e compartilhar prazer sexual.

O desejo e prazer sexual no nosso corpo, nos permite sentir emoções, prazer, satisfação e desejo. Meninas e meninos têm corpos diferentes e ambos sentem prazer, todas as pessoas sentem prazer sexual desde pequena, cada uma a sua maneira, nas diferentes idades e meios socioculturais e cada pessoa tem sua própria maneira de sentir e de manifestar o prazer sexual. O desejo sexual sofre interferências fisiológica, psicológicas, socioculturais e da própria história de vida de cada um.

O orgasmo numa relação sexual pode ocorrer sem penetração ou em tempos diferentes para os parceiros.

Quando um comportamento sexual especifico se torna compulsivo e determinante para que a pessoa obtenha prazer sexual, ou a pessoa se sente insatisfeita com suas possibilidades de obter prazer, isso indica a necessidade de buscar ajuda de um profissional especializado.

As fantasias sexuais fazem parte da vida das pessoas. As crianças têm fantasias sexuais e constroem teorias a respeito da sexualidade. Fantasiar não é a mesma coisa que fazer acontecer, elas são uma forma de expressão da sexualidade. Fotografias, filmes ou literatura erótica podem estimular as fantasias sexuais das pessoas.

Disfunção sexual é a incapacidade física ou psicológica de expressar ou de usufruir do prazer sexual e estão associadas a fatores orgânicos ou, mais frequentemente a fatores emocionais. A disfunção

sexual mais comum inclui a falta de desejo, dificuldades em ter ereção, ejaculação precoce e dificuldades para chegar ao orgasmo.

Saúde sexual e reprodutiva é o que fala no conceito fundamental V, os métodos contraceptivos, aborto, doenças sexualmente transmissíveis e infecção pelo Imunodeficiência Humana (HIV), pratica de sexo seguro protegido, abuso sexual e saúde reprodutiva.

A questão do aborto, o abortamento intencionalmente provocado aparece como um dos temas mais contravertidos num programa de Orientação Sexual. As discussões acaloradas dos adolescentes em sala de aula refletem posições muitas vezes extremadas e que dão conta apenas de parte desse complexo problema.

Possibilitar uma nova reflexão ampla e pluralista sobre a questão do aborto é o nosso principal objetivo ao atender a demanda do debate proposto pelo jovem. O aborto é permitido em dois casos: de gravidez decorrente de estupro comprovado ou quando, numa situação de risco, sua interrupção for necessária para velar pela vida da mãe (com a devida indicação médica).

Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (ADIS) é uma epidemia mundial, ou pandemia, cujo combate exige um trabalho de prevenção e conscientização capazes de promover profundas mudanças de comportamento, como a adoção de práticas de sexo protegido, que não ocorrem somente através da transmissão de informações. Na década de 80, os especialistas acreditavam que o vírus da Imunodeficiência Humana (HIV) estava restrito a grupos considerados de riscos, como homossexuais, usuários de drogas, pessoas com vários parceiros sexuais e pessoas que sofrem transfusão de sangue contaminado. As pesquisas atuais mostram que o vírus não está circunscrito a grupos de riscos, a classe socioeconômica, sexo, raça, idade, credo religioso, gênero sexual, mais sim a práticas de risco. A prevenção se faz através de sexo seguro ou sexo protegido, comportamento de higiene e saúde, uso de seringas descartáveis e controle de bancos de sangue. A transmissão do HIV se dá horizontalmente (entre homens e mulheres e entre indivíduos do mesmo

sexo) e verticalmente (de mãe para filho).

Portanto, a adolescência é um momento de transição para a vida adulta, repleta de turbulências emocionais, transformações corporais, movida pela curiosidade e fantasias sobre sexo, o que exige habilidade do educador ao tratar do tema da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS). São necessárias mudanças de comportamento e a adoção de medidas preventivas contra as doenças sexualmente transmissíveis.

Sociedade e cultura e o último Conceito Fundamental do livro Guia de orientação Sexual: Diretrizes e Metrologia de Marta Suplicy. Nesse tópico serão abordados os seguintes temas: sexualidade e sociedade; relações de gênero; sexualidade direito e cidadania; sexualidade religiosa; diversidade; a sexualidade e a mídia e a sexualidade e as artes.

Gêneros. De que se trata isso? O que isso tem a ver com a sexualidade?

Desde o nascimento, ser homem ou ser mulher, é condição tratada de forma muito diferente na maioria das sociedades. A definição do sexo da criança é cercada de expectativas dos familiares e sociedade quanto ao seu comportamento. Essas expectativas orientam o caminho que a criança percorrerá até se tornar adulta; elas são o ponto de referência mais importante para a construção psíquica e social do indivíduo. Relações de gênero mesmo estando presente durante toda a Orientação Sexual ela deve ser um tema especifico de debate.

A Metodologia para um trabalho de Orientação Sexual, um capitulo que foi escrito para o serviço de Orientação Sexual que ainda não haviam sido editados aos Paramentos Curriculares Nacionais (PCNs) e do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), A Orientação Sexual já está incorporada como tema transversal, além de indicada a pertinência do espaço específico para a temática sexualidade.

A Orientação Sexual incorporou ainda a ideia de eixos básicos dos conteúdos. A saber: Corpo- matriz, sexualidade, relações de

gênero e prevenção dos Vírus da Imunodeficiência Humana, das Doenças Sexualmente Transmissíveis/ Síndrome da Imunodeficiência Adquirida, (HIV, DST/ AIDS). Esses três eixos devem ser trabalhados pelos alunos nos espaços específicos, quanto ao abordar algum assunto relacionado a uma das matérias do currículo.

O professor precisa ter sempre em mente a necessidade de problematizar questões ligadas ao conhecimento do corpo, erótico e reprodutivo, que envolve o prazer e a reprodução, ás relações de gênero e toda sua importância social, sem se esquecer de pôr em evidencia a prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (DST/ AIDS), talvez seja a questão, mais urgente de nossa temática.

O trabalho de Orientação Sexual nas escolas implica planejamento e ação pedagógica sistemática, o que envolve espaço no currículo escolar. Os pais devem ser informados sobre os pressupostos e objetivos do trabalho de Orientação Sexual que poderá ser feita por meio de reuniões, entrevistas ou comunicação por escrito. Com a compreensão dos pais sobre a importância do trabalho com a sexualidade infantil cabe ao adolescente fortalecer o trabalho do orientador sexual podendo assim abrir novas perspectivas de diálogo na própria família.

A orientação deve começar quando a criança entra na escola e se desenvolve ao longo de toda a seriação escolar. O trabalho de orientação sexual com criança é integrado as atividades diárias em situações como jogos, histórias exercícios ou estudo do meio. Enfim, inúmeras situações aparecem, ou podem ser aproveitadas para o trabalho de orientação sexual de crianças.

O quarto ano do Ensino Fundamental I, já comporta a estruturação do conteúdo de orientação sexual. É nesse ano que se costuma estudar, em ciências os aparelhos, o corpo humano. Do quinto ano do Ensino Fundamental I até o terceiro ano do Ensino Médio, impõe- se maior estruturação do trabalho.

As aulas devem acontecer regulamente uma vez por semana, com a denominação de orientação sexual, incluídas no horário escolar. A

matéria pode estar prevista para todo o ano letivo ou, pelo menos, construir um semestre letivo em cada ano. Não existe uma programação prévia a ser seguida: O programa a ser dado precisa ser montado com base na livre escolha dos alunos. As informações biológicas devem ser garantidas pelo professor e permear as discussões. A partir da escolha dos temas, o professor deve se planejar, enriquecer e organizar didaticamente as aulas.

SEXO SE APRENDE NA ESCOLA

Sabemos que muitos pais e educadores mantem um tabu em relação ao tema, fato este que precisa urgentemente ser resolvido pelas partes.

O livro irá nos mostrar também que sexo não é algo feio, sujo ou imoral, este quando bem orientado pode e deve nos trazer informações precisas e principalmente o prazer enquanto seres humanos e em relação ao assunto.

Sabemos que adolescentes bem informados, provavelmente não sofrerão com gravides indesejadas, doenças sexualmente transmissíveis, enfim terão prazer e não aversão ao sexo.

Segundo Suplicy (2008), a orientação sexual ou educação sexual começam em nossas vidas desde a nossa gestação; tal processo se dá devido ao fato dos pais já estarem preocupados em relação ao sexo da criança “será menino”? “Será menina”? Tal atitude poderá influenciar na sexualidade da criança no futuro.

Todos nós nos encontramos introduzidos, mesmo que não venhamos a perceber num processo de educação sexual, tal fato se dá de maneira informal, este nos dá a liberdade para reunir valores, símbolos, preconceitos e ideologias.

Tudo o que vivenciamos vai moldando a nossa visão particular em relação a sexualidade, esta pode se dar de uma forma rígida ou liberal. Os valores não são os mesmos nas diversas etapas da vida. Tudo o que vivenciamos na fase infantil é sentido e avaliado com

diferenciação nas fases: juventude, na idade madura e na velhice.

Não podemos omitir e nem deixar de fazer, pois tudo quanto fazemos ou falamos irá fazer parte da visão particular da criança em relação a sexualidade.

Os elementos que contam para a formação da sexualidade (da criança) são: as perguntas ignoradas ou respondidas, os atos de rejeição ou carinho do pai ou da mãe entre eles e em relação aos filhos, as atitudes, gestos ou palavras.

Quando a família não tem manifestação de atos afetivos, não se toca, não dá atenção às inquietações da criança ou age com agressividade em relação às cenas sensuais da TV, estão ensinando que sexo é feio, proibido e sujo. Já as famílias que tratam o tema de forma positiva, estarão ajudando a criança a construir de forma positiva a sua Orientação Sexual.

As escolhas e experiências são feitas a partir das experiências familiares, a carga genética e a sociedade na qual se está inserido. A capacidade erótica e amorosa é adquirida através da relação com os pais, que vai amadurecendo conforme o decorrer da vida.

Portanto, a educação sexual é um processo de vida, este permite ao indivíduo modificar-se, se reciclar ou não e esse processo só termina com a morte.

O sexo deve sim ser discutido e ensinado na escola, visto que a escola é o lugar onde as crianças passam a maior parte de seu tempo e de suas vidas. Ainda que a escola não permita estará acontecendo alguma forma de educação sexual.

A função primordial da escola é a contribuição para uma visão positiva em relação à sexualidade, esta tem de ser uma fonte de prazer e realização para o ser humano, assim estará também aumentando a consciência das responsabilidades. Tal fato se dará devido a debates entre os jovens e fornecimento de informações corretas em relação a Orientação Sexual na escola, dando assim

oportunidade para o adolescente de rever seus valores pessoais e sociais, bem como partilhar suas emoções e preocupações.

Devido à falta de informação, muitas pessoas acreditam que o acesso a informação induz à prática do sexo, os especialistas dizem o contrário: quem recebeu educação correta, na hora de praticar o sexo, irá fazê-lo com responsabilidade e usufruirão do mesmo com prazer.

Algumas pesquisas têm apontado que os alunos que frequentam um Programa de Orientação Sexual têm uma tendência em se adiantar a prática sexual.

Não podemos esquecer que a ênfase a respeito à sexualidade, tem se dado em maior quantidade e em relação ao desempenho genital do em relação á satisfação emocional. Essa liberdade tem sido confundida com promiscuidade e a informação com instrução em relação a movimentos físicos mecânicos.

Os preconceitos impedem que as informações sejam utilizadas, a educação, a adoção da prevenção de comportamento, o exercício da liberdade e o relacionamento de igualdade entre gêneros. Esta prática de informar não é suficiente para mudar comportamentos. Por isso é tão importante um espaço para a discussão e acompanhamento de um adulto esclarecido.

Já para o bem estar sexual, os programas adequados de Orientação Sexual, por sua vez ajudam o adolescente a diminuir sua ansiedade, suas angústias referentes aos conflitos entre as demandas internas e as pressões externas. Todo esse método e os conflitos podem comprometer a capacidade de aprender da criança.

Para ajudar na formação da identidade, a Educação ou Orientação sexual, lidam com aspectos vitais para o amadurecimento mental e a formação da personalidade. O ambiente escolar pode ajudar o jovem a descobrir a si mesmo e se inserir no mundo.

Para abrir canais de comunicação a escola deve abrir espaço

para a discussão à respeito da sexualidade. Estas aulas de Orientação Sexual podem propiciar transformação nos relacionamentos pessoais, aumentar a afetividade e a naturalidade na troca de ideias, bem como o respeito à diversidade. Uma das maiores contribuições da escola para o aluno é desenvolver a capacidade crítica e o pensamento, numa visão de análise dos mesmos.

No segundo capítulo, as experiências existentes e nos mostram que, não há profissionais com formação específica para exercer a função de Orientador Sexual, no entanto, a escolha mais comum tem sido o professor ou professora; devido aos laços já existentes entre as partes, este constrói vínculos com seus alunos, sabe como conduzir os debates, sabe dar aulas... Nem sempre todos os profissionais reúnem todas essas características. Todos acreditam que o professor de Ciências é o mais indicado, fato esse que não é verdade. O fato relevante para que o profissional trate do tema com os alunos é postura e ser um bom Orientador Sexual, independente da matéria que o mesmo ministra; o fato principal para que se dê o processo é que, além de interesse pelo estudo da sexualidade, ele tenha abertura e receptividade para com o grupo.

É de suma importância que o orientador tenha uma atitude positiva frente a própria sexualidade, tem de ser capaz de tratar o assunto com naturalidade, as questões levantadas conduzir bem os debates, criar oportunidades de expressão, ajudar a refletir, questionar problemas e incentivar a troca de opiniões. Tais experiências têm de ser valorizadas e incorporadas pelo Orientador Sexual.

Conhecer e respeitar os jovens em sua forma de vida, ideias, valores e anseios é toda a base do trabalho educativo, e em especial a sexualidade; deve eliminar posturas eventualmente inadequadas, autoritárias e paternalistas.

A formação do professor raramente incorpora temas referentes a sexualidade em seu currículo. Alguns procedimentos merecem um destaque, tais como:

- problematização e facilitação em relação as discussões entre os jovens;

- não ditar regras de comportamentos, nem se colocar como modelo;

- evitar situações de autoritarismo;

- incentivar os alunos a pesquisarem, buscar informações que sejam enriquecedoras dentre outras...

O terceiro capítulo, para tanto numa abordagem pedagógica, mostra como as questões sobre a sexualidade foram omitidas pela escola; os estudantes também não reclamavam seus direitos.

Atualmente a tendência é que a situação venha a mudar.

Dada a influência da mídia, as ameaças representadas pela Aids, pela gravidez indesejada e pela violência sexual em si, é que têm impulsionado a instituição escolar a implantar trabalhos de orientação Sexual.

Para que os grupos de alunos se formem são necessários alguns pré-requisitos. Os jovens devem participar no estabelecimento de regras e ter comprometimento com as mesmas. É preciso que o orientador estabeleça em contrato tais regras. Não será possível determinar qual será o ponto de partida para que se dê tal discussão em relação ao tema.

Todo o planejamento deverá levar em conta as características do grupo. A participação dos alunos não pode e nem deve ser algo imposto, tem de ser natural.

O professor não necessariamente precisará saber tudo em relação ao sexo.

O tema sexo não pode ser tratado como alo pesado.

Ao terminar o trabalho sobre cada tema deverá ser feita uma avaliação. Quanto às situações que aparecem na classe, o livro cita

neste capítulo algumas destas e mostra como deveria ser a postura do professor em relação às mesmas, são elas:

- quando o aluno solicita a opinião pessoal do professor, em relação a esse tema o professor deve fazer o papel de catalizador das discussões, dentre outras...

- silêncio, risos, piadas e cochichos; quanto a isso o professor deve aproveitar para falar da vergonha e temores...

- o professor não pode fazer a função de juiz em conflitos, ele é uma autoridade e deve buscar meios para que os ânimos se esfriem;

- em relação a comentários preconceituosos, ele deve fazer questionamento, apontar paradoxos e ampliar a visão dos alunos, dentre outros fatores...
- A presença flutuante de alguns alunos ou evasão, são apresentados alguns recursos didáticos que podem ser feitos;

A presença de alunos com diferentes idade em sala de aula, geram conflitos, cabe ao professor colocar os alunos de uma mesma idade para que não sintam perdidos.

A adolescência deve ser tratada do ponto de vista psíquico como aborda o quarto capítulo. No final do século XVIII, começava-se a esboçar as diferenças entre infância/ adolescência / idade adulta.

Os diferentes modos de ser e viver de jovens são explicados através da psicanálise. As mudanças físicas da puberdade estão relacionadas as primeiras alterações dos processos mentais na adolescência. Nesta fase o adolescente faz novas descobertas, reorganiza seu modo de viver, descobre novas sensações e conceitos; tal fator os leva a procura pelo entender e conhecer esse novo corpo e de se comportar perante a nova responsabilidade social. Termina assim a infância e começa uma nova fase. Através dessa nova fase o jovem começa a perceber que terá perdas referentes ao mundo infantil.

O adolescente percebe que começa a ser cobrado no plano

social; já as mudanças hormonais provocam alterações de humor, de movimento, dentre outras situações.

O adolescente tem momentos nessa fase em que se sente adulto e outros em que ainda tem vontades infantis, fatores estes que geram angústias, medos e incertezas; em meio a todos os fatores ele vai construindo sua identidade,

Ao longo da construção dessa nova identidade, o adolescente faz várias identificações, cujos pressupostos são as relações e vivências relacionadas a primeira infância. O jovem está atento a todos os adultos que estão a sua volta.

Nas relações entre adolescentes, amigos, pais, professores e ídolos, a adolescente buscará mediante identificação positiva e negativa, novos contornos para o adulto no qual irá se transformar. As defesas são acionadas através das perdas e desafios que lhes geram angústias.

Outro fator relevante para a adolescência é a dificuldade de se localizar no tempo, esta é uma das mais importantes tarefas dessa fase.

O pensamento é estruturado, dos sete até cerca dos onze anos de idade, a criança emprega o pensamento concreto, este período é descrito por Piaget como operacional concreto.

A libertação do pensamento, segundo Piaget se dá no período formal, onde a criança já formula ideias gerais e abstratas consegue deduzir conclusões a partir de hipóteses puras, sem que haja apoio da observação/experimentação.

Já a sexualidade, é um elemento importante para a análise e compreensão da dinâmica do adolescente. As excitações incontroláveis se dão devido as mudanças físicas (alterações hormonais).

Nessa fase os pais, não se dão conta de que os adolescentes

estão tentando buscar sua autonomia. A escola é um lugar ideal para que tal fator venha a acontecer, visto que este é o lugar onde o jovem revela o desejo de saber.

Muitos adolescentes elegem professores para ser modelo adulto, devido a sua autoridade que é exercida em relação ao mesmo.

Existem dois planos na relação pedagógica, o objetivo e o intersubjetivo.

A construção da identidade se dá também em relação ao grupo de colegas, visto que, os mesmos ocupam um papel fundamental na construção da mesma.

As rupturas significam a elaboração das perdas, a discriminação do tempo e a escolha amorosa. Cabe tanto a escola quanto a sociedade, ajudar o adolescente a canalizar de forma produtiva suas potencialidades, criando e oferecendo espaços de participação e realização pessoal dos mesmos.

O quinto capítulo, diz que um passo importante a tomar para que haja a implantação do trabalho de Orientação Sexual na escola, se faz necessário para que todas as partes envolvidas conheçam a proposta e colaborem com a mesma.

Esse processo só se dará de fato, se houver uma total integração da proposta em relação à proposta pedagógica geral.

É primordial para o nosso país, onde a orientação sexual está no princípio e os tabus são imensos com relação à sexualidade que os pais se envolvam em tal processo.

Caberá aos mesmos que autorizem seus filhos a participarem do processo.

De uma forma geral, os pais elegem a escola para dar educação sexual para seus filhos. Deve-se deixar claro para os mesmos, que a escola irá propiciar ao jovem um espaço para que os mesmos venham

a pensar, discutir e se informar a respeito da sexualidade, rever seus valores e tirarem dúvidas que lhes causem ansiedade. A escola não deve ditar o que é certo ou errado.

O convite para que os pais venham a participar deste tipo de reunião, a respeito da implantação de Orientação Sexual, deverá se dar por meio de circular, entregues pelos próprios filhos e esta deve ser simples.

Uma maneira de ampliar esta adesão por parte dos pais é convocá-los para uma reunião.

Em relação ao planejamento da reunião a primeira providência a ser tomada é a clareza em relação aos objetivos desse tipo de encontro.

O desenvolvimento da reunião se dará da seguinte forma:

- O primeiro a falar deverá ser o Diretor da escola ou o Orientador, expondo os motivos pelos quais a instituição foi levada a desenvolver a temática a respeito da Orientação Sexual.

As justificativas para que haja a implantação de um projeto de Orientação Sexual na escola são:

a) Proteger o jovem através da informação;
b) O estado emocional do jovem;
c) A dificuldade que os pais têm em relação a abordagem do tema;
d) Resgate da sexualidade, no sentido de que é algo feio, sujo e pornográfico;
e) E por final constatar que existe um problema específico dos alunos de determinada escola em relação ao tema.

O que não se pretende é impor valores e propor modelos de conduta, substituir os pais dentre outros.

SEXUALIDADE NA ESCOLA.

A sexualidade humana configura- se como um dos temas mais inquietantes e, quase sempre mais recusado no universo prático do educador. Entretanto, cada vez mais a escola tem sido convocada a enfrentar as questões relativas ao prazer e aos cuidados que envolvem o sexo.

A sexualidade para a Psicanalise é um conceito fundamental, dentro de sua teoria, e assim, inevitavelmente, os educadores creem que os psicanalistas tenham algo a dizer quando se fala de sexualidade e escola. Quando se sabe algo sobre a teoria psicanalítica o que fazer, na escola, com um conceito tão inefável quanto o de inconsciente, senão admitir sua existência nas relações educativas, e depois seguir em frente? A psicanálise é, assim, quase desconhecida pelos educadores. É em muitas vezes forçosa sua inclusão no curso de formação de professores, porque constituiu uma referência forte para entender o pensamento contemporâneo, sua utilidade prática e seu valor analítico. Quando se trata de pensar os problemas da sala de aula, frequentemente são colocados em duvidas, e as referências vêm matizadas de ceticismo. O professor se vê frente a um impasse, ter de decidir entre referência e bibliografias que muitas vezes reduzem a psicanálise e a caricatura da psicologia do desenvolvimento, possibilitando ao educador encontrar ao lado da trilha cognitiva dos estágios piagetianos que se sucedem, numa temática e clara continuidade, o tortuoso, obscuro e complicado desenvolvimento balizado pelas zonas erógenas: fase oral, fase anal, fase fálica e genital.

Primeiro tentar compreender o conceito de sexualidade para a psicanálise através de Freud (1905) e então refletir um pouco sobre algumas contribuições dessa compreensão para a educação.

Freud (1905) desestrutura e desmitifica as concepções clássicas a respeito do instinto sexual; redefine o conceito mediante suas gêneses na infância; busca resolver questões derivadas de suas próprias

concepções. Freud resume, de forma admiravelmente concisa, o conceito clássico de sexualidade, contra o qual alinhara daí para frente, seus argumentos críticos:

A opinião popular tem ideias muito precisas a respeito da natureza e das características do instinto sexual. A concepção geral é que está ausente na infância, que se manifesta por ocasião da puberdade em relação ao processo de chegada da maturidade, e se revela nas manifestações de uma atração irresistível exercida por um sexo sobre o outro; quanto ao seu objetivo, presume-se que seja a união sexual, ou pelo menos atos que conduzem nessa direção.

A sexualidade no âmbito da medicina só emergia quando a saúde ou disfunção orgânica entrava em jogo; o comportamento sexual propriamente dito estava longe de construir nela um tema de preocupação. De acordo com Foucault, a causa de metamorfose tem relações possíveis com a laicização progressiva da vida e com a separação entre a Igreja e o Estado, quando a regularização da conduta sexual fugiu da exclusividade dos cânones jurídicos e religiosos. O sexo torna-se, então, assunto do Estado, preocupado com o controle demográfico e suas implicações econômicas.

A escola está certamente filiada a uma tradição iluminista que se fundamenta na ideia de que o conhecimento científico tem um potencial libertador. A psicanálise foi em parte responsável pelo fato de se levantar, na escola, o tabu sobre o sexo e de se dar à criança informações sobre sexualidade, pela afirmação de que a criança tem direito a verdade. Entretanto, a informação sobre o sexo destinado a criança, por meio dos manuais de educação sexual, se apoiam na fisiologia do aparelho genital, de forma tal que qualquer criança percebe que o livro educativo explica tudo, menos (infelizmente), o prazer (ou a angústia) do exercício da sexualidade.

Os problemas a respeito da informação sexual e o papel da escola.

O aparelho reprodutor, é apresentado na escola pela primeira vez para as crianças que chegam a cursar a terceira série do primeiro grau. Nesse momento, o tema aparece na grande curricular como conteúdo mínimo e obrigatório a ser abordado.

Sendo apresentado cada vez mais com maior número de informações, o grau de complexidade é de tal modo que, ao terminar o segundo grau o jovem deveria estar dominando quase que perfeitamente o funcionamento desse aparelho. Depois de concebidas essas informações, ele irá usar as informações pelo resto de suas vidas, de preferência em atividades que são realizadas em seus cotidiano.

Vamos considerar os principais elementos que participam dessas transmissões: o professor, o aluno a linguagem e o local onde esses ensinamentos ocorrem a escola. Muitos professores, mesmo sem perceber, já ficam incomodados em transmitir esse tipo de conteúdo para seus alunos. Mas, o porquê de tal dificuldade? Começa pelas reações dos alunos, quando assistem a tais aulas: sorrisinhos

maliciosos, piadinhas, burburinhos geral, perguntas. Temos a escola com seu corpo de regras e normas sobre as condutas sexuais, que se constituem em uma proposta nem sempre clara (ao contrário, muitas vezes contraditória) de educação sexual.

Em tempo de Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (ADIS), e do crescimento da gravidez precoce, levada ou não a termo, em tempos que jovens iniciam cada vez mais cedo à prática sexual; pais e educadores preocupam-se em comunicar os adolescentes, o mais cedo possível, através de um grande número de informações que eles imaginam ou julgam necessária, que os mesmos devam utiliza-las pela vida afora.

Exemplo: sabendo quem é esse adolescente, como estão sendo transmitidos esses conteúdos, estão sendo relevantes ou irrelevantes, esquecidos, deturpados ou nefastos. Estar submetido a vários tipos de

excitações sexuais tanto internas quanto externas: as do meio em que vive as orgânicas (os hormônios e suas ações); e as psicológicas, do seu mundo interno. As informações sobre sexualidade só serão educativas quando tiverem o endereço postado corretamente. E com o remetente identificado e devidamente qualificado.

Não há dúvida alguma de que a escola desempenha uma função na educação sexual de seus alunos. O grande problema são os seus representantes diretos entre jovens e professores. Nem sempre se dão conta disso em suas ações individuais e/ou coletivas. Como toda instituição, a escola tem seu corpo de regras, nem sempre explicita e compartilhada; a respeito do comportamento dos alunos que expressam a sexualidade, raramente são discutidas pelo grupo de educadores. Mas, o que se verifica no dia-a-dia é que, os alunos fazem com que o tema seja obrigatório em sala de aula.

Antes de qualquer coisa, é bom que as escolas deixem os estereótipos muito bem difundidos. Os alunos trazem de casa valores, conceitos e preconceitos, que estão colocando em xeque, a escola têm de auxiliar os pais a deixar de praticar a política do avestruz- que coloca a cabeça no buraco e nada vê, nada ouve e nada fala.

Parceria nem sempre significa concordância, o que, no entanto não deve impedir o desenvolvimento do trabalho, desde que a escola saiba disso. A escola deve saber reconhecer que cada família tem seus valores, que são transmitidos para os filhos. Não cabe a escola competir com a família nem ocupar seu lugar. Ela deve ter seu papel claramente diferenciado e definido. Mesmo cumprido seu papel com responsabilidade, a escola tem seus limites no trabalho de informar os alunos e auxiliá-los a terem seus próprios valores na vida sexual, sabendo respeitá-los com coerência.

Hoje em dia, a maioria das publicações na mídia sobre a vida sexual conta com um ponto de partida: as perguntas dos leitores, o que significa esse fato? Por que jovens mesmo com pais esclarecidos, acesso à escola preparadas para realizar esse trabalho, leituras e

outros recursos, mas persistem as dúvidas e a demanda de respostas? A oportunidade de se reconhecer na mídia, ter suas dúvidas respeitadas, comentadas, esclarecidas, ser objeto de algumas brincadeiras e, ao mesmo tempo, ter sua identidade preservada com uso de alguns recursos que lhe permitirá o anonimato.

Os próprios alunos sugeriam os temas de discussão e, abertamente, debatiam o tabu da virgindade, orientadores educacionais e professores, eram responsáveis pela sessão de grupo e pela integração do conteúdo de Educação Sexual nas matérias tradicionais. Em 1968, a Deputada Júlia Steimbruck, do Rio de Janeiro, apresentou o projeto de lei que proponha a introdução obrigatória da Educação Sexual em todas as escolas do país. Em 1970 esse projeto de lei se encontrava em tramitação. Mesmo recebendo apoio de Deputados e Educadores, teve maior peso contrário apresentado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo, que no mesmo ano se se pronunciou radicalmente contra a introdução da Educação Sexual nas escolas. O país atravessa, então, um período de intensa repressão em todos os níveis, interrompendo então o sensível retrocesso, instalando no país um clima de moralismo, puritanismo e medo, e as poucas experiências que se mantiveram não divulgadas; a partir de 1975, reapareceu o interesse pela Educação Sexual, devido as grandes mudanças observadas no comportamento dos jovens. Documentos da época mencionam a Educação Sexual em Programa de Educação da Saúde, tanto em parecer do Conselho Federal de Educação de 1974, como em guias curriculares para o ensino do primeiro grau do estado de São Paulo de 1975. Entretanto, a própria Secretaria de Educação Sexual nas escolas no período de 1975 a 1979, sob a alegação de que ela era de responsabilidade exclusiva da família.

Em São Paulo, em 1979, a Fundação Carlos Chagas coordenou uma pesquisa com jovens entre 15 a 17 anos para avaliar valores relativos à sexualidade, promovia, nos debates com os jovens, a

distinção entre princípios (igualdade entre homens e mulheres, respeito mútuo, liberdade e integridade pessoal) e valores controvertidos a sexualidade como aspecto natural e positivo da vida humana.

Resultado desse trabalho foram dois livros que se tornaram referências para maioria dos trabalhos posteriores na área. Congresso e debates foram realizados, tudo isso contribuiu para intensificar o debate sobre a inclusão de Educação/Orientação Sexual nas escolas. No decorrer da década de 80 proliferaram as iniciativas na rede privada de ensino em vários estados e país, inclusive em Escolas de Orientação Religiosa, esse aumento de demanda se deve principalmente ao surgimento da AIDS e ao aumento da gravidez indesejada entre adolescentes, fatores estes preocupantes para os educadores.

Em 1989, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, então sob a responsabilidade do Professor Paulo Freire, decidiu implantar Orientação Sexual, inicialmente nas escolas de Primeiro Grau, e depois na de Educação Infantil, atingindo por volta de 12 mil alunos. Já em 1995 MEC coordenou a elaboração dos "Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental", trabalho este em fase de conclusão atualmente, para ser apreciado pelo Conselho

Nacional de Educação. Essa proposta inclui a Orientação Sexual como um dos temas "transversais" a serem abordados no primeiro grau, de forma articulada com as disciplinas e outros temas como: ética, saúde, meio ambiente e pluralidade cultural.

Os trabalhos já realizados têm diferentes enfoques, assim como denominações diversas. Em sua origem, a Educação Sexual se caracteriza pelo aspecto informativo, biologizante e repressivo às manifestações da sexualidade. Em certos períodos teve como objetivo o controle da natalidade, e, mais recentemente, tem visado associar a ideia do prazer à sexualidade. A educação ocorre, na verdade desde o

nascimento. É predominantemente no território familiar da intimidade, que são transmitidas à criança as primeiras noções e valores associados à sexualidade, em geral não explicitamente. A escola também se constitui num importante agente nesse campo. Sexualidade no espaço escolar, ela invade por completo as atitude dos alunos no convívio escolar, o comportamento entre eles, as brincadeiras e paródias inventadas e repetidas, tudo isso transpira sexualidade. Ao não reconhecer essas muitas transformações, é como se a escola realizasse o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela.

No período escolar, quando se proíbe (ou inibe) certas manifestações, quando se intervém junto ao o aluno que "se excedeu" ou quando se convoca os pais para uma conversa reservada em todas essas situações, a escola está (re) produzindo certos valores morais, mais ou menos rígidos, dependendo do profissional que protagoniza uma dada situação. Há ainda outro aspecto envolvido na importante relação entre a escola e sexualidade: o desejo de saber. Sabemos que o aprendizado, de uma forma geral, está subordinado às primeiras curiosidades infantis. A não satisfação da curiosidade da criança sobre a sexualidade gera tensão e ansiedade na medida em que se constituem em questões significativas para cada sujeito e em núcleos importantes que impulsionam o desejo de saber ao logo da vida.

Coloca-se também a necessidade de formação específica aos educadores e a eleição de princípios norteadores da proposta de Orientação Sexual. O papel da escola é de ampliar esse conhecimento em direção à diversidade de valores existentes na sociedade, para que o aluno possa, ao discuti-lo, opinar sobre o que lhe foi ou é apresentado.

A orientação sexual aqui proposta fundamenta-se numa concepção no reconhecimento da multiplicidade de comportamentos sexuais e de valores a eles associados.

Independentemente de sua potencialidade reprodutiva, relaciona-

se sobretudo com a busca pelo prazer, necessidade fundamental dos seres humanos.

Outro dado importante é o de que a orientação sexual deve se adequar à faixa etária dos alunos, isto é, suas necessidades e capacidades cognitivas particulares. De modo geral, da pré-escola até o quinto ano do Ensino Fundamental de nove anos, de forma integrada às disciplinas. O ponto de partida é sempre dado pelas questões trazidas pelos alunos.

É fundamental a postura do professor, sua capacidade de reconhecer como legítimas as questões dos alunos, acolhendo-as com respeito. É claro que serão necessários conhecimentos de anatomia do corpo humano, mais nada tão profundo e detalhado que não possa ser assimilado por um professor de outra área por meio de estudo e/ou pesquisa.

O fundamental para a preparação do Profissional da Educação em Orientação Sexual é a sua formação em temas afins à sexualidade.

É fundamental que o programa de Orientação Sexual se construa a partir das questões e dúvidas trazidas pelos alunos.

Devem também ser abordadas as emoções, sentimentos, imagens corporais, sensações de prazer e desprazer, as transformações desse corpo ao logo da vida, os cuidados necessários para promoção da saúde e a ação dos métodos contraceptivos.

Historicamente tem havido privilégio concedido aos homens e ainda persistem muitas discriminações relacionadas ao gênero. Não se trata de eliminar as diferenças, mas sim de favorecer sua vivência a partir da singularidade de cada sujeito.

Coerentemente com a proposta de desvincular a sexualidade dos tabus e preconceito, na discussão das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS, o enfoque deve ser o da promoção de condutas

previstas. Dado o tempo de permanência de jovens na escola e as oportunidades de despertar para o relacionamento amoroso, a escola constitui-se em local privilegiado para a abordagem da prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs). Os programas de Orientação Sexual podem ser bastante diversificados, dependendo da turma de alunos e suas características, assim como do contexto escolar.

A Orientação Sexual, ao fomentar maior consciência de si e do outro e reconhecer como lícito o direito ao prazer, propicia às crianças e jovens melhores condições de buscar sua própria felicidade e exercer a cidadania de forma mais qualificada. O que está em questão é a vida em uma de suas formas mais plenas.

Seriam muitos os caminhos que poderíamos trilhar para pensar a relação entre a sexualidade e a violência: caminhos históricos, caminhos do inconsciente (para a psicanálise, a violência não é estranha à sexualidade), caminhos antropológicos. São muitas também as possibilidades de conjugar essa relação: violência sexual, guerra dos sexos, o que a de violento na sexualidade, o que a de gozo na violência, assim por diante. Neste texto, interessa-nos indagar pela pertinência ou emergência desse tema no cotidiano escolar, quando violência e sexualidade constituem-se como sua matéria-prima, quando não lhe são exterioridades ou excepcionalidades.

O pensamento é o contrário de obediência. Já a ética é um conjunto de regras facultativas que avaliam o que fazemos o que dizemos, de acordo com o modo de existência que isso implica. A dimensão ética é da ordem da responsabilidade, da implicação com a vida.

Refletindo sobre as reações das crianças que sofre abuso sexual de adultos (obediência mecânica, silêncio, incapacidade de recusa ou resistência, confusão), hipotetizar o autor: “as crianças se sentem física e moralmente sem defesa, sua responsabilidade ainda

muita é fraca para protestar, mesmo que em pensamento, contra a força e a autoridade esmagadoras dos adultos, deixam-nas mudas, e podem até fazê-las perder a consciência. Mas, este medo quando atinge seu medo culminante, obriga as autoridades a submeter-se à vontade do agressor, advinda do menor dos seus desejos, a obedecer esquecendo-se completamente de si, e a se identificar totalmente com o agressor. Por identificação ao agressor, digamos por introjeção do agressor. A criança se restabelece de uma tal agressão, sofre uma enorme confusão(...), ela ao mesmo tempo é inocente e culpada, e sua confiança no testemunho de seus próprios sentidos está quebrada.

CONSIDERAÇOES FINAIS

Conclui-se que, enxergar o professor como agente multiplicador é um reconhecimento da importância e da contribuição desse profissional na formação da personalidade e dos conceitos na vida de cada cidadão.

Com sua experiência, sensibilidade e didática, o educador reúne plena condição de absorver informações, adaptá-las e traduzi-las para seus alunos, usando não apenas as palavras, mas métodos lúdicos e interativos para motivar a criança.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

FREUD, Sigmund. **Obras completas**. Madrid: Nueva Madrid, 1973. LORENCINI, I. Os sentidos da sexualidade: natureza, cultura e educação. In: Coordenação de AQUINO, Júlio Groppa. **Sexualidade na escola.** São Paulo. Summus, 1997.

SUPLICY, Marta, et. Al. **Guia de Orientação Sexual na Escola-diretrizes e metodologia.** 10ª edição, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SUPLICY, Marta. **Sexo se Aprende na Escola.** São Paulo. Olho D' Água, 1999.

VALLADARES, Katia. **Orientação Sexual na Escola.** Rio de Janeiro, Quartet, 2005.

BRASIL. SECRETARIADA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade, Cultural e Orientação Sexual, Brasília: MEC/SEF, 1997.

EGYPTO, Antonio Carlos. O projeto de orientação sexual na escola. In EGYPTO, Antonio C. (org) Orientação sexual na escola- um projeto apaixonado. São Paulo: Cortez. 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

GTPOS, Abia, Ecos. **Guia da Orientação Sexual**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994

CAMINHOS NEUROPSICOPEDAGÓGICOS PARA A ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE A LUDICIDADE E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Maria Aparecida Vieira do Nascimento[8]

RESUMO

A alfabetização constitui um dos processos mais significativos no percurso educacional da criança, envolvendo não apenas o domínio técnico da leitura e da escrita, mas também dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Este artigo discute a alfabetização sob a perspectiva neuropsicopedagógica, destacando a importância da ludicidade e da consciência fonológica como estratégias fundamentais para promover a aprendizagem significativa e inclusiva. Busca-se compreender como jogos, músicas, histórias e atividades sensoriais podem potencializar a assimilação do código escrito, sobretudo em contextos de diversidade e desafios de aprendizagem. O estudo reforça a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras, fundamentadas em teorias neurocientíficas e no olhar psicopedagógico, para tornar o processo de alfabetização mais democrático e acessível.

Palavras-chave: Alfabetização; Neuropsicopedagogia; Inclusão; Ludicidade; Consciência fonológica.

INTRODUÇÃO

A alfabetização, enquanto etapa fundante da vida escolar, envolve um processo que ultrapassa a simples decodificação de letras e sons. Trata-se de um fenômeno que exige a articulação de aspectos neurológicos, cognitivos, afetivos e sociais, revelando a complexidade de ensinar e aprender a ler e escrever. No cenário educacional contemporâneo, torna-se cada vez mais necessário adotar perspectivas interdisciplinares que ofereçam suporte ao

[8] Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Hermínio Ometto – Uniararas (21/05/2010); Especialista em Psicopedagogia Institucional, pela Faculdade Campos Salles (11/01/2022); Professor(a) de Educação Infantil na escola Emei (Escola municipal de educação infantil) Vargem Grande 1

trabalho docente, garantindo uma prática pedagógica que respeite as particularidades de cada criança.

Nesse sentido, a neuropsicopedagogia surge como uma área integradora, unindo contribuições da neurociência, da psicologia e da pedagogia para compreender os mecanismos do aprender e intervir de forma eficaz diante das dificuldades escolares. Tal abordagem possibilita que a alfabetização seja entendida não apenas como aquisição de habilidades linguísticas, mas como um processo que envolve funções cognitivas superiores, tais como memória, atenção, percepção e linguagem.

Ao mesmo tempo, a ludicidade ocupa um papel central nesse percurso, uma vez que o brincar constitui uma linguagem universal da infância. Jogos, músicas, histórias e atividades lúdicas são capazes de despertar o interesse da criança, mobilizando emoções e ampliando as conexões cerebrais. Assim, a aprendizagem torna-se significativa, pois o conhecimento não é apenas imposto, mas construído de forma prazerosa e engajadora.

Outro aspecto essencial na alfabetização é a consciência fonológica, ou seja, a habilidade de perceber, discriminar e manipular os sons da fala. Pesquisas indicam que o desenvolvimento dessa competência está intimamente relacionado ao sucesso na leitura e na escrita. Através de atividades que envolvem rimas, aliterações, segmentação de sílabas e identificação de fonemas, as crianças passam a compreender a estrutura sonora da língua, o que facilita a decodificação do sistema alfabético.

Em contextos inclusivos, esses recursos adquirem ainda maior relevância. Crianças com dificuldades de aprendizagem, como dislexia, TDAH ou transtornos de linguagem, podem se beneficiar de práticas pedagógicas que utilizem ludicidade e consciência fonológica como suportes ao processo de alfabetização. A escola, ao assumir esse compromisso, fortalece seu papel social e democrático, garantindo que todos tenham acesso equitativo ao conhecimento.

A articulação entre ludicidade e neuropsicopedagogia, portanto, aponta para uma educação que valoriza a singularidade dos sujeitos e promove uma aprendizagem integral. Não se trata apenas de ensinar letras e palavras, mas de criar experiências educativas que estimulem a criança em sua totalidade, respeitando seu ritmo e estilo de aprendizagem. Essa postura é fundamental para romper com práticas excludentes e mecanicistas que ainda persistem em muitos contextos escolares.

Além disso, o professor ocupa um lugar estratégico nesse processo, pois é ele quem cria as condições de aprendizagem e media as interações. Para tanto, necessita de formação continuada que lhe permita compreender os fundamentos

neuropsicopedagógicos e aplicar metodologias inovadoras. O investimento na formação docente revela-se, assim, um elemento imprescindível para transformar a alfabetização em um processo realmente inclusivo.

Portanto, discutir alfabetização sob o viés da neuropsicopedagogia, da ludicidade e da consciência fonológica significa ampliar o horizonte da prática pedagógica, aproximando-a das reais necessidades dos estudantes. É nesse diálogo entre teoria e prática, ciência e sensibilidade, que a escola pode cumprir sua missão de formar sujeitos autônomos, críticos e criativos, capazes de se expressar plenamente por meio da linguagem escrita.

FUNDAMENTOS NEUROPSICOPEDAGÓGICOS DA ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização, sob a ótica da neuropsicopedagogia, precisa ser entendida como um processo multidimensional que envolve fatores biológicos, cognitivos, emocionais e sociais. O cérebro humano, ao aprender a ler e escrever, passa por uma série de ativações neurais que mobilizam áreas relacionadas à percepção visual, à memória fonológica e ao processamento linguístico. Essa articulação demonstra que a aprendizagem da escrita não se restringe a um código gráfico, mas se apoia em funções cerebrais complexas, as quais precisam ser estimuladas desde a infância.

Entre os aspectos fundamentais destaca-se a importância da plasticidade cerebral, ou seja, a capacidade do cérebro de criar novas conexões sinápticas em resposta às experiências de aprendizagem. Na alfabetização, quando a criança é exposta a diferentes estímulos, como imagens, sons e movimentos, ela fortalece suas redes neurais, facilitando a fixação e recuperação da informação. Esse princípio sustenta a necessidade de metodologias diversificadas que considerem a pluralidade de estilos de aprendizagem presentes em sala de aula.

A memória de trabalho, por exemplo, desempenha papel crucial nesse processo. Ela é responsável por manter temporariamente informações que serão manipuladas e integradas ao conhecimento pré-existente. Uma criança em processo de alfabetização precisa mobilizar essa função ao associar o som de uma letra à sua representação gráfica e, em seguida, combiná-la a outras letras para formar palavras. A neuropsicopedagogia permite compreender as dificuldades que surgem quando essa habilidade encontra-se fragilizada e propõe estratégias para potencializá-la.

Outro ponto central é a atenção, considerada uma porta de entrada para o aprendizado. A criança que não consegue manter o foco diante de uma atividade de leitura ou escrita encontrará obstáculos significativos para avançar

em sua alfabetização. Estratégias neuropsicopedagógicas, como atividades multisensoriais, intervalos ativos e exercícios de autorregulação emocional, podem contribuir para fortalecer essa função cognitiva. Isso revela o quanto a alfabetização deve ser planejada de forma que estimule tanto a mente quanto as emoções.

A afetividade também desempenha um papel essencial nesse percurso. Quando a criança sente-se valorizada, segura e apoiada, seu cérebro libera neurotransmissores que favorecem a aprendizagem, como a dopamina e a serotonina. Em contrapartida, ambientes hostis, punitivos ou desestimulantes podem bloquear a aquisição de novas habilidades, tornando a alfabetização um processo doloroso. A neuropsicopedagogia, ao considerar a dimensão emocional, reconhece a importância de vínculos positivos entre professores e alunos.

Do ponto de vista psicopedagógico, compreender as dificuldades de aprendizagem implica em identificar se tais desafios têm origem em fatores neurológicos, pedagógicos ou emocionais. Muitas vezes, problemas de alfabetização decorrem de metodologias inadequadas que não respeitam os ritmos de desenvolvimento. Nesse caso, a avaliação neuropsicopedagógica atua como ferramenta diagnóstica e preventiva, favorecendo intervenções personalizadas que permitem avanços mais consistentes no processo educativo.

Cabe destacar que a alfabetização não pode ser vista como uma etapa isolada, mas como parte de um continuum que se estende por toda a vida escolar. O domínio da leitura e da escrita constitui um alicerce para o aprendizado de outras áreas do conhecimento, razão pela qual falhas nesse estágio podem comprometer toda a trajetória acadêmica. É nesse ponto que a neuropsicopedagogia reforça a necessidade de práticas pedagógicas precoces e eficazes.

Assim, o primeiro passo para consolidar uma alfabetização de qualidade é compreender seus fundamentos neuropsicopedagógicos, reconhecendo que cada criança apresenta singularidades cognitivas e emocionais que precisam ser respeitadas. A escola que acolhe essa diversidade contribui para formar sujeitos mais autônomos, confiantes e preparados para os desafios futuros.

A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

O brincar sempre foi parte integrante do desenvolvimento humano, mas apenas nas últimas décadas passou a ser valorizado como estratégia pedagógica para a alfabetização. A ludicidade, compreendida como uma forma de aprendizagem prazerosa, possibilita que a criança estabeleça conexões

significativas entre o conteúdo escolar e suas experiências de vida. Nesse sentido, o ato de brincar deixa de ser apenas recreação e passa a ser mediador essencial do processo educativo.

Ao utilizar jogos, músicas, histórias e atividades criativas, o professor consegue mobilizar diferentes áreas do cérebro, promovendo uma aprendizagem multisensorial. Isso significa que a criança não aprende apenas pelo olhar, mas também pelo ouvir, pelo sentir e pelo agir. Quanto mais canais sensoriais são ativados durante a alfabetização, maiores são as chances de fixação e compreensão do conteúdo. Dessa forma, a ludicidade torna-se um recurso estratégico para potencializar o ensino.

A literatura infantil, por exemplo, tem papel fundamental no processo de alfabetização. Além de apresentar novos vocabulários e estruturas linguísticas, ela desperta emoções e amplia a imaginação. Ao ouvir uma história, a criança mobiliza sua atenção, exercita a memória e desenvolve a compreensão de sequências narrativas. Quando associada a atividades lúdicas, como dramatizações ou jogos de palavras, a literatura contribui para a construção de habilidades leitoras de forma envolvente.

Outro recurso importante é a música. As canções infantis, com rimas e repetições, facilitam a percepção dos sons da fala, favorecendo o desenvolvimento da consciência fonológica. Além disso, o ritmo e a melodia auxiliam na memorização, tornando o aprendizado mais fluido. A música, por despertar emoções positivas, cria um ambiente favorável à aprendizagem, reforçando a importância de metodologias que unam ludicidade e neurociência.

Os jogos pedagógicos também assumem destaque nesse processo. Ao propor desafios que envolvem regras, cooperação e resolução de problemas, os jogos estimulam não apenas a leitura e a escrita, mas também habilidades socioemocionais. Crianças aprendem a lidar com frustrações, a esperar sua vez e a respeitar o outro, aspectos fundamentais para a vida em sociedade. Assim, a ludicidade extrapola a função cognitiva e contribui para a formação integral do sujeito.

Na perspectiva inclusiva, a ludicidade oferece oportunidades para que crianças com diferentes estilos e ritmos de aprendizagem participem ativamente das atividades. Jogos adaptados, materiais concretos e recursos visuais ampliam as possibilidades de acesso ao conhecimento, garantindo que nenhuma criança fique excluída do processo. Essa dimensão inclusiva reforça a ideia de que brincar é um direito universal e deve estar presente em todos os espaços educativos.

O professor, ao adotar práticas lúdicas, precisa estar atento para que o brincar não se torne apenas uma atividade recreativa, mas um meio intencional de aprendizagem. Isso exige planejamento, clareza de objetivos e sensibilidade para adaptar os recursos à realidade da turma. A formação docente, nesse caso, torna-se essencial para ampliar o repertório pedagógico e oferecer atividades que realmente contribuam para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras.

Portanto, a ludicidade deve ser reconhecida como elemento indispensável na alfabetização, pois possibilita unir prazer, emoção e aprendizagem em um mesmo processo. Quando a escola valoriza o brincar, ela aproxima-se da linguagem da criança e abre caminhos para uma educação mais significativa, inclusiva e transformadora.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E INCLUSÃO EDUCACIONAL

A consciência fonológica é considerada uma das habilidades mais importantes para o sucesso na alfabetização, pois envolve a capacidade de perceber e manipular os sons da fala. Sem essa competência, a criança pode enfrentar dificuldades para compreender a lógica do sistema alfabético, o que compromete sua fluência leitora e escritora. Por esse motivo, a escola precisa investir em atividades que desenvolvam essa habilidade de forma sistemática e lúdica.

As práticas de consciência fonológica podem incluir jogos de rimas, segmentação de sílabas, identificação de sons iniciais e finais, além de exercícios de substituição ou inversão de fonemas. Essas atividades, quando realizadas de maneira prazerosa, permitem que a criança compreenda que a linguagem oral é composta por unidades sonoras menores, facilitando a transição para a linguagem escrita. A neuropsicopedagogia sustenta que esse treino fortalece conexões cerebrais responsáveis pelo processamento linguístico.

No contexto da inclusão, a consciência fonológica ganha relevância ainda maior. Crianças com dificuldades específicas de aprendizagem, como dislexia, podem se beneficiar de atividades fonológicas intensivas e adaptadas. Esse trabalho preventivo evita que dificuldades iniciais se transformem em barreiras persistentes, favorecendo uma alfabetização mais equitativa. A escola inclusiva precisa estar preparada para oferecer tais estratégias de forma individualizada e contínua.

A interdisciplinaridade também é um caminho potente para desenvolver essa competência. Professores de diferentes áreas podem colaborar na

elaboração de atividades que integrem música, artes e literatura, sempre explorando sons, ritmos e palavras. Essa abordagem amplia o repertório da criança e promove uma aprendizagem contextualizada, reforçando a ideia de que a alfabetização não é responsabilidade exclusiva do professor de língua, mas de toda a comunidade escolar.

Além disso, é preciso considerar que a consciência fonológica não se desenvolve de maneira linear, mas em etapas que respeitam o amadurecimento da criança. Inicialmente, ela percebe rimas e sílabas, avançando gradativamente para a discriminação de fonemas. Essa progressão exige acompanhamento atento por parte do professor, que deve propor atividades adequadas ao nível de desenvolvimento de cada estudante, evitando frustrações e desmotivação.

A ludicidade, novamente, mostra-se como recurso indispensável nesse processo. Brincadeiras de trava-línguas, cantigas de roda e jogos de palavras possibilitam que a consciência fonológica seja trabalhada de forma natural e divertida. O aprendizado torna-se mais efetivo quando está associado a emoções positivas, e a criança, ao se divertir, internaliza conceitos fundamentais para o domínio da leitura e da escrita.

Na perspectiva neuropsicopedagógica, é imprescindível que a consciência fonológica seja estimulada não apenas como técnica, mas como parte de um processo maior de construção de sentidos. A alfabetização precisa estar vinculada à realidade da criança, de modo que ela perceba a utilidade da leitura e da escrita em seu cotidiano. Ao compreender que a escrita é uma ferramenta de comunicação e expressão, o estudante se engaja mais profundamente no processo.

Dessa forma, trabalhar a consciência fonológica de maneira inclusiva, lúdica e interdisciplinar significa oferecer condições reais para que todas as crianças, independentemente de suas dificuldades ou potencialidades, possam aprender a ler e escrever. A escola que adota esse compromisso contribui não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas para a formação de cidadãos críticos e participativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização, ao ser analisada sob o prisma neuropsicopedagógico, revela-se como um processo que ultrapassa a mera decodificação do código escrito. Trata-se de uma experiência formativa que mobiliza aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais da criança. Ao longo do artigo, destacou-se que a integração entre neurociência, psicologia e pedagogia amplia o entendimento sobre como o cérebro aprende e, consequentemente, orienta práticas mais

eficazes para o ensino da leitura e da escrita. Essa visão interdisciplinar é fundamental para enfrentar os desafios contemporâneos da educação e promover uma alfabetização inclusiva e de qualidade.

A ludicidade demonstrou ser um elemento central nesse processo, pois resgata a essência da infância e transforma o ato de aprender em uma experiência prazerosa e significativa. O brincar, quando intencionalmente planejado, estimula múltiplas funções cognitivas e fortalece vínculos afetivos, tornando a alfabetização mais acessível a diferentes perfis de estudantes. Além de despertar interesse, a ludicidade amplia as conexões neurais e possibilita aprendizagens que se consolidam de forma mais duradoura.

Da mesma forma, a consciência fonológica mostrou-se indispensável como habilidade precursora da leitura e da escrita. Atividades que estimulam a percepção dos sons da fala permitem à criança compreender a lógica do sistema alfabético, facilitando a transição para a linguagem escrita. Em um cenário inclusivo, tais práticas tornam-se ainda mais relevantes, pois permitem atender às necessidades específicas de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, como dislexia ou transtornos de linguagem.

O papel do professor, nesse contexto, assume destaque. Ele não é apenas transmissor de conteúdos, mas mediador de experiências que conectam ciência e sensibilidade. Sua formação continuada torna-se condição essencial para que consiga aplicar metodologias inovadoras, compreender as singularidades cognitivas dos estudantes e adaptar recursos pedagógicos à realidade de cada turma. O docente que conhece os fundamentos neuropsicopedagógicos está mais preparado para construir uma alfabetização significativa, respeitando ritmos e estilos de aprendizagem.

Além do professor, a escola como instituição também tem responsabilidade em criar condições que favoreçam a alfabetização inclusiva. Isso envolve não apenas recursos materiais, mas sobretudo uma cultura pedagógica que valorize a diversidade, promova o acolhimento e incentive práticas colaborativas. A integração entre professores, gestores, famílias e comunidade é um diferencial para o sucesso da alfabetização, consolidando uma rede de apoio ao desenvolvimento integral da criança.

A interdisciplinaridade também foi destacada como caminho promissor. Ao envolver diferentes áreas do conhecimento, como música, artes, literatura e jogos pedagógicos, a alfabetização deixa de ser um processo isolado e passa a dialogar com múltiplas linguagens. Essa perspectiva amplia o repertório das crianças e possibilita aprendizagens mais contextualizadas, preparando-as para compreender e transformar o mundo em que vivem.

Diante disso, torna-se evidente que alfabetizar não significa apenas ensinar letras e palavras, mas formar sujeitos críticos, autônomos e criativos. A

alfabetização inclusiva e neuropsicopedagógica reconhece que cada criança é única e que o processo educativo deve respeitar essa singularidade. Somente assim será possível superar práticas excludentes e mecanicistas, abrindo espaço para uma educação transformadora, democrática e socialmente justa.

Portanto, este artigo reforça a necessidade de uma alfabetização pautada na integração entre ludicidade, consciência fonológica e fundamentos neuropsicopedagógicos. Ao unir ciência e sensibilidade, razão e emoção, a educação pode cumprir sua missão maior: possibilitar que todas as crianças tenham acesso pleno ao conhecimento, ao desenvolvimento de suas potencialidades e ao exercício pleno da cidadania.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Petrópolis: Vozes, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

FONSECA, Vítor da. **Psicopedagogia da alfabetização: novas abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

MORAES, Maria Cândida. **Educação e ludicidade: fundamentos e práticas**. São Paulo: Cortez, 2020.

SILVA, Ana Paula; OLIVEIRA, Ricardo. **Consciência fonológica e alfabetização: perspectivas neuropsicopedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Claudete Aparecida da Silva Macedo

RESUMO

O estágio de desenvolvimento da pesquisa é básico, partindo do estudo geral do conceito de Meio Ambiente e Educação Ambiental segundo alguns autores como MAGALHÃES (1994) que afirma que a Educação Ambiental é uma ação destinada a reformular comportamentos humanos e recriar valores que foram perdidos ou que jamais foram alcançados, TALAMONI e SAMPAIO (2003) afirmam que a questão ambiental é uma coisa mais séria do que geralmente apresenta, é um processo que envolve esforço de recuperação de realidades, REIGOTA (2006 a Educação Ambiental prepara os cidadãos para exigir justiça social, e desenvolve a cidadania não só nacional, mas planetária, e a ética nas relações sociais e com a natureza.

Palavras-chave: Sustentabilidade; Educação; Legislação.

1 Interdisciplinaridade na Educação Ambiental

Este capítulo tem por objetivo alcançar por meio da educação aqueles que a Educação Ambiental pretende atingir, como por exemplo, a formação do cidadão crítico e comprometido com a melhoria da qualidade de vida e também facilitar o processo de adequação curricular nos objetivos da Educação Ambiental.

Por meio da interdisciplinaridade possa atender a necessidade e expor os temas ambientais no cotidiano do aluno.

A escola é responsável na participação da vida política e cultural da sociedade, na incorporação do conhecimento histórico da humanidade e no desenvolvimento de uma consciência crítica.

Essa incorporação da educação Ambiental na escola é possível se houver uma adaptação às necessidades e por sua vez haja uma mudança nos conteúdos e métodos de ensino.

TALOMONI e SAMPAIO (2003) afirmam que:

> Para trabalhar com educação ambiental a necessidade de um trabalho interdisciplinar naturalmente se apresenta: não uma disciplina específica chamada educação ambiental e nem cabe á professora de ciência e/ou biologia ensiná-la. Pela experiência anterior da pesquisadora participante, a matemática apresentou-se como uma boa possibilidade para o trabalho interdisciplinar. Segundo a literatura os dados numéricos podem auxiliar a representação. Da extensão, das injustiças sociais. (p.102).

A Educação Ambiental pode e deve alcançar outras disciplinas além de ciência e biologia. Por si própria a interdisciplinaridade se mostra, não precisa ter uma disciplina especifica para explicar Educação Ambiental, podemos trabalhar a matemática, levar o aluno a pensar através de estatísticas como exemplo, um gráfico do desmatamento da Amazônia.

Segundo os PCNS (PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS), (1998):

> (...) para que os alunos construam a visão da globalidade das ambientais é necessário que cada profissional de ensino, mesmo especialista em determinada área do conhecimento um dos agentes das interdisciplinaridades que o tema exige. A riqueza do trabalho será maior se os professores de todas as disciplinas discutirem e, apesar de todo o tipo de dificuldades, encontrarem elos para desenvolver um trabalho conjunto. Essa interdisciplinaridade pode ser buscada por meio uma estruturação institucional da escola ou organização curricular. (p.193).

Para que o educando tenha a informação, sobre os problemas ambientais é preciso que os educadores especialistas ou não, possam trabalhar com a interdisciplinaridade como é exigido pelo tema. A qualidade do trabalho melhorará se os educadores de todas as áreas debaterem o assunto para que juntos possam encontrar soluções para debater em equipe, a interdisciplinaridade no âmbito escolar e por meio da grade curricular.

A Educação Ambiental pode e devem ser trabalhada em disciplinas como artes, português, e outras. O educador deve levar os alunos até sua realidade e trabalhar com os temas ambientais.

Segundo DIAS (2008), a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, está distante de ser realizadas. Há uma grande necessidade que naturalmente se apresenta para dar continuidade vida dos seres humanos para que possa prolongar as suas ações. Acredita-se que para alcançar uma conduta e resgatar valores para humanidade é necessário que possamos juntar forças para cooperar em prol do meio ambiente.

Os seres humanos precisam estar cientes dos graves problemas ambientais que nosso planeta está passando para que possamos criar esforços essenciais para continuar a nossa existência.

TALAMONI e SAMPAIO (2003) citam REIGOTA:

> (...) A Educação ambiental não deve ser pensada sem levar em consideração a concepção do meio ambiente. Para Reigota, o meio ambiente não abrange apenas os recursos naturais, mas acarretam processos de criação cultural e tecnológica e inclui questões referentes á sua relação históricos e sociais de transformação da natureza e da sociedade (...) Para este autor, meio ambiente e um lugar determinado e ou percebido, onde estão em relação dinâmica e em constante interação os aspectos naturais e sociais(...).(p.99-100).

Portanto, a Educação Ambiental deve ser aplicada na escola a partir da necessidade do local estudado devem ser enfatizadas as questões de níveis sociais, político, econômicos, e éticos. Temas como violência, fome e falta de moradia, doença, drogas e injustiça sociais, também está incluso em Educação Ambiental, pois o desequilíbrio da natureza traz muitos problemas para a humanidade.

JACOBI (2005) cita que:

> O desafio da interdisciplinaridade é enfrentado como um bom processo conhecimento que busca estabelecer cortes transversais na compreensão e de explicação do contexto de ensino e pesquisa, buscando a interação entre as disciplina e superando a compartimentalizacâo científica provocada pela excessiva especialização. (p.46).

Segundo o autor a interdisciplinaridade é um desafio para a educação, porque se não trabalhar em conjunto ‘’educação e interdisciplinaridade’’não surge o efeito esperado.

Conforme TALAMONI e SAMPAIO, (2003), a Educação Ambiental pode ser construída a partir de práticas educativas formais e não formais. Para superar as formas fragmentadas do pensar e agir das pessoas, para que isso seja possível, as práticas educativas devem ser organizadas sob o paradigma da interdisciplinaridade em todos os programas de educação ambiental.

2. Educação Ambiental e os temas transversais

Segundo os PCNs (PARAMENTROS CURRICULARES NACIONAIS) (1998):

Os temas transversais Meio Ambiente, traz a discussão a respeito da relação entre os problemas ambientais e fatores econômicos, políticos, sociais e históricos. Desse modo, são problemas que acarretam discussões sobre responsabilidade humana, voltada ao bem estar comum e ao desenvolvimento sustentado na perspectiva da reversão da crise socioambiental planetária.

Ainda segundo os PCNS (PARÃMETROS CURRICULARES NACIONAIS) (1998), devido à crise ambiental que estamos vivendo a questão ambiental não deve ser compreendida a partir da contribuição da geografia, pois necessita de documento histórico das ciências naturais, da sociologia, da demografia, da economia e outros. Educação Ambiental aponta a necessidade de reconstrução da relação homem - natureza, a fim de derrubar definitivamente a crença do homem como senhor da natureza e alheio a ela e ampliando a natureza.

MEDINA e SANTOS (2001) afirmam que:

> A caracterização de áreas de conhecimento permite valorizar o papel daqueles conteúdos que não dependem especificamente de nenhuma disciplina e são fundamentais para uma educação integral, como e o caso de determinada atitudes ou valores que antecipando-nos denominaremos de temas transversais, ‘‘ os quais permitem o alcance dos níveis pretendido pela Educação Ambiental. (p.25)

Em particular quando se tem consciência do papel que devemos desempenha, não precisamos estar subordinada a disciplina para abordar os temas que inclui uma posição ou valor dentro dos temas transversais.

MEDINA E SANTOS (2001), citam que:

> Os temas transversais podem proporcionar a ponte de união entre o cientifico escolar e o cotidiano do estudante, desde que a escola se proponha a trabalha com a finalidade, os temas de relevante interesse social em consenso com o coletivo escolar, e como meias as áreas de conhecimentos que adquirem assim a qualidade de instrumentos cujo uso e domínio levam a obtenção de resultados claramente perceptíveis. (p. 123- 124).

Os temas transversais oferecem uma ligação relativa entre escola e o aluno a partir de que a instituição ofereça oportunidade para se trabalhar com os temas importantes. Para tirar proveito dos temas que envolvem a sociedade e abrange também o ambiente escolar por meio de outras disciplinas serão necessárias informações claras.

2.3 Meio Ambiente e cidadania

Os PCNs (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS), (1998), afirmam que:

> A principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é construir para a formação de cidadãos conscientes aptos a decidir e atuar na realidade socioambiemtal de modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. (p. 67).

É importante que a sociedade seja sensibilizada para atuar em pleno exercício de cidadania, que possam encontrar soluções e manutenção para elevação da qualidade de vida.

Trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos, esse é um grande desafio para a educação.

Formar cidadãos conscientes não é um trabalho fácil, atitudes corretas devem ser enfatizadas diariamente, no cotidiano escolar, levar o aluno a se tornar um adulto ambientalmente consciente.

A Educação Ambiental deve estabelecer uma nova aliança entre a humanidade e a natureza, estimular a ética nas relações econômicas, políticas e sociais, tendo em vista uma sociedade mais justa.

Educar para a cidadania, consisti em ensinar o aluno de forma adequada, levá-lo a compreensão da realidade, vivenciando valores essenciais para o bem da sociedade, possibilitando agir no cotidiano escolar, e fora dele.

Segundo DIAS (1998), a Educação Ambiental deve capacitar o aluno ao pleno exercício da cidadania, por meio da formação de uma base conceitual abrangente, técnica e culturalmente capaz de permitir a superação de obstáculos, e de criar bases para a compreensão holística da realidade.

DIAS (2004), salienta que:

> Para despertar o senso critico e formamos cidadãs (ES) atuantes, reflexiva (os), precisamos de uma escola comprometida com as mudanças sociais, uma escola cujos conteúdos programáticos revelem a sua realidade, uma escola flexível e aberta ao dialogo. Essa escola, de moldes mais plásticos, poderá formar pessoas com o caráter da mudança, do resgate dos valores que justificam a nossa experiência humana na terra. (p.124)

Conforme TRISTÃO (2004), a Educação Ambiental não deve só destacar os problemas ambientais e da degradação da qualidade de vida nas cidades, mas deve falar da importância de garantir padrões ambientais adequados e estimular uma crescente consciência ambiental, centrada no exercício da

cidadania e também na reformulação de valores éticos e morais, individuais e coletivos.

Ainda segundo o autor acima:

> A relação entre Meio Ambiente e educação para a cidadania assume um papel cada vez mais desafiador demandando a emergência de novos saberes para aprender processos sociais que complexificam, riscos ambientais que se intensificam. (p.200).

A educação tem um grande desafio, para formar cidadãos conscientes em relação ao Meio Ambiente preocupados com o planeta, e interessados em mudar a condição atual.

MINC, (2000), cita a Constituição Federal:

> De 1988, “no capitulo VI, ‘‘Do “meio ambiente,” artigo 225 parágrafo 2, dispõe:” aquele que explorar recursos minerais fica obrigado a recuperar o meio ambiente degradado, de acordo com a solução técnica exigida pelo poder publico competente. Observa-se que por lei todo aquele que destruir o meio ambiente e fica responsável por recuperá-lo. Mais isso só serra possível se toda a sociedade tiver conhecimento do mesmo, para que isso aconteça e preciso que haja uma conscientização da sociedade sobre seus direitos e deveres para com a sociedade e também com meio ambiente o qual e sua segunda asa. (p.95).

Segundo DANELLI (2008), na Conferência Internacional que aconteceu em 1992, no Rio de Janeiro, vários países estiveram presentes, representantes de instituições assinaram um acordo, no qual declara que é responsabilidade de todos, é função da educação oferecer conhecimento necessário para construir uma sociedade ecologicamente correta.

A educação sozinha não é capaz de fazer uma grande mudança, mas tem a obrigação de formar cidadãos responsáveis, com capacidade de criar meio para os problemas ambientais, de tal forma que conserve uma sociedade sustentável e um ambiente saudável.

A adoção de posturas ambientalmente sustentável implica reconhecer a necessidade de construir um novo modelo de desenvolvimento, em que se

garanta o uso responsável dos recursos naturais e o bem-estar de todos os seres humanos. A preservação dos recursos naturais é necessária para a sobrevivência destas e das futuras gerações.

Considerações finais

A pesquisa realizada Educação Ambiental nas séries iniciais como tema primordial na sala de aula, foi de grande importância para nossa vida acadêmica e profissional.

Consideramos que a Educação Ambiental tem um papel fundamental à formação de consciência individual e coletiva tendo uma ação educativa presente de forma transversal, interdisciplinar, no currículo escolar.

Referência Bibliográfica

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brincando, aprendendo e desenvolvendo o pensamento matemático**/ Sandra Kraft do Nascimento. Petrópolis, Vozes: 2005.

DANELLI, Sonia Cunha de Souza. **Projeto Pitanguá: geografia**, São Paulo Moderna, 2008.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas**, São Paulo: Gaia, 1992.

_____. **Educação Ambiental Princípios e Práticas**. São Paulo: Goiás, 1998.

_____. **Educação Ambiental: Princípios e Práticas**. São Paulo: Gaia, 2000.

_____. **Iniciação à Temática Ambiental.** São Paulo: Gaia, 2002.

_____.**Educação Ambiental: princípios e praticas** São Paulo: Gaia, 2004.

_____.**Educação e Gestão Ambiental**. São Paulo: Gaia, 2006.

_____.**Educação Ambiental: princípios e prática**. São Paulo: 2008.

FERNANDES, Sidney. **Sistemas hídricos do jardim Botânico do Estado de São Paulo: uma experiência em educação para o meio ambiente.** São Paulo: Annablume, 2008.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. São Paulo: Papirus, 1995.

_____. **A formação de educadores ambientais**. São Paulo:Papirus,2004.

JACOBI, Pedro Roberto. **Educação Ambiental**. São Paulo: Educação e pesquisa, 2005.

KLOETZEL, Kurt. **O que é meio ambiente**. São Paulo: Brasiliense. 1998.

MAGALHÃES, Luiz Edmundo de. **A questão ambiental**. São Paulo: Terragraph, 1994.

MEDINA Nana Mininni e SANTOS, Elizabeth da Conceição.**Educação Ambiental: uma metodologia participativa de formação.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MERGULHÃO, Maria cornélia e VASAKI, Beatriz Nascimento Gomes. **Educando para a conservação da natureza: sugestões de atividades em educação ambiental.** São Paulo: Educ. 1998.

MINC, Carlos**. Ecologia e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1997.

PCN`S, **Parâmetros curriculares nacionais**. 1998.

REIGOTA, Marcos. **A floresta e a escola: por uma educação pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SEGURA, Denise de Souza Baena. **Educação ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica.** São Paulo: Annablume, 2001.

SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Raquel; BRAGA, Tânia. **Cadernos do III fórum de Educação Ambiental.** São Paulo: Gaia, 1995.

TALAMONI, Jandira Liria Pispalkuini; SAMPAIO, Aluisio Costa. **Educação Ambiental da pratica pedagógica à cidadania.** São Paulo: Escrituras, 2003.

TAMAIO, Irineu**, O professor na construção do conceito natureza: uma experiência de educação ambiental.** São Paulo: Annablume, 2002.

TANNER, R.Thomas.**Educação ambiental**.São Paulo:Summus,1978.

TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes.** São Paulo: Annablume, 2004.

BRINCADEIRA E INTERAÇÕES

Cibele Nunes Bonifácio

RESUMO

Brincar é uma linguagem fundamental da infância. Nas brincadeiras, as crianças experimentam papéis, criam regras, negociam sentidos, elaboram emoções, transformam objetos e constroem narrativas. A brincadeira não é intervalo entre aprendizagens; ela própria constitui um contexto privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação; Aprendizagem; Ludicidade.

Kishimoto (2011) ressalta a importância do jogo e do brincar para a construção de conhecimentos e para a expressão infantil. Quando crianças organizam uma brincadeira de mercado, por exemplo, mobilizam linguagem oral, escrita emergente, conhecimentos sobre quantidades, relações sociais e imaginação. O valor pedagógico não decorre de transformar a brincadeira em exercício, mas de reconhecer a riqueza dos processos que nela acontecem.

A interação entre pares produz desafios específicos. Crianças precisam negociar a entrada de colegas, combinar regras, resolver disputas e comunicar intenções. Conflitos não devem ser interpretados apenas como problemas a eliminar. Com mediação adequada, tornam-se oportunidades para aprender a escutar, argumentar, reparar danos e construir acordos.

O papel do professor é delicado. Intervir demais pode controlar a brincadeira e reduzir a autoria infantil; intervir de menos pode deixar de oferecer apoio quando necessário. A observação permite identificar quando uma pergunta, um novo material ou a reorganização do espaço pode ampliar o enredo sem tomar sua direção.

Brincadeiras tradicionais, jogos de regras, faz de conta, construções, experiências corporais e explorações com elementos naturais precisam coexistir. Essa diversidade amplia repertórios e permite que diferentes crianças

encontrem modos de participação. Também é importante evitar estereótipos que restrinjam brinquedos e papéis com base em gênero, origem ou deficiência.

A BNCC coloca interações e brincadeira como eixos estruturantes da Educação Infantil (BRASIL, 2017). Esse princípio exige que a rotina reserve tempo amplo e contínuo para brincar. Quando a brincadeira é constantemente interrompida por transições ou atividades dirigidas, sua complexidade diminui. Garantir tempo para aprofundar enredos é uma decisão curricular.

1 CURRÍCULO, PLANEJAMENTO E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

O currículo da Educação Infantil é vivido nas relações, nos espaços, nos materiais, nas propostas e nas escolhas cotidianas. Ele não se reduz a uma lista de conteúdos nem a uma sequência de atividades. Planejar significa antecipar possibilidades sem tentar controlar completamente aquilo que acontecerá, pois a participação das crianças pode produzir caminhos inesperados.

A intencionalidade pedagógica diferencia uma experiência educativa de uma simples ocupação do tempo. Ao organizar uma proposta com argila, por exemplo, o professor considera as propriedades do material, o espaço necessário, as possibilidades de exploração, os conhecimentos prévios das crianças e formas de documentação. Entretanto, não determina um único produto final que todas devem reproduzir.

Os campos de experiências da BNCC favorecem um currículo integrado. Uma investigação sobre sementes pode envolver observação da natureza, comparação de tamanhos, desenhos, registros de crescimento, histórias, conversas sobre alimentação e cuidado com plantas. O conhecimento aparece conectado a situações significativas, e não fragmentado em disciplinas antecipadas.

Projetos e sequências podem emergir de perguntas das crianças, acontecimentos da comunidade, obras literárias, manifestações culturais ou fenômenos naturais. A escuta docente não significa atender literalmente a todos os desejos do grupo, mas interpretar interesses e transformá-los em experiências que ampliem repertórios.

Planejar também implica garantir equilíbrio. Um currículo de qualidade oferece experiências corporais, artísticas, literárias, científicas, matemáticas,

musicais, sociais e ambientais. Quando determinadas linguagens dominam a rotina, outras possibilidades de expressão podem ser invisibilizadas.

A revisão do planejamento é tão importante quanto sua elaboração. Registros de falas, fotografias, produções e observações permitem analisar o que mobilizou as crianças, quais dificuldades surgiram e que novas perguntas apareceram. Dessa forma, planejamento e avaliação formam um ciclo contínuo de investigação pedagógica.

2 TECNOLOGIAS DIGITAIS E INFÂNCIA

As tecnologias digitais fazem parte do contexto cultural de muitas crianças e, por isso, não podem ser ignoradas pela Educação Infantil. Entretanto, sua presença exige critérios pedagógicos. O simples uso de tablets, vídeos ou aplicativos não torna uma proposta inovadora.

Na primeira infância, experiências corporais, sensoriais, sociais e concretas são insubstituíveis. Tocar materiais, movimentar-se, conversar, brincar com outras crianças, desenhar, ouvir histórias e explorar a natureza oferecem informações que uma tela não reproduz integralmente. Assim, tecnologias devem complementar e não substituir essas experiências.

Há usos pedagógicos significativos: registrar o crescimento de uma planta, fotografar etapas de uma construção, ouvir sons de diferentes lugares, produzir pequenos vídeos ou pesquisar imagens relacionadas a uma investigação. Nesses casos, o recurso digital está a serviço de uma pergunta ou projeto.

O professor precisa avaliar duração, finalidade, qualidade do conteúdo e nível de participação. Assistir passivamente a vídeos por longos períodos oferece oportunidades muito diferentes de produzir uma narrativa audiovisual coletiva. A questão central não é apenas quanto tempo de tela existe, mas que tipo de experiência está sendo construída.

A escola também pode contribuir para a educação midiática das famílias, promovendo diálogos sobre equilíbrio entre telas, sono, brincadeira, movimento e convivência. Essa conversa precisa evitar culpabilização, considerando as condições concretas das famílias e a presença crescente das tecnologias na vida cotidiana.

Outro desafio é a desigualdade de acesso. Enquanto algumas crianças possuem vários dispositivos, outras têm acesso limitado à internet. Propostas que dependam de recursos domésticos podem ampliar desigualdades. A instituição precisa garantir que experiências curriculares essenciais ocorram no próprio contexto educativo.

3 TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um momento importante e deve preservar continuidade sem apagar as especificidades de cada etapa. A ansiedade por preparar a criança pode levar à antecipação de práticas escolares formais, reduzindo o tempo de brincadeira e exploração.

A BNCC orienta que a transição considere aprendizagens e potencialidades das crianças, evitando uma ruptura abrupta (BRASIL, 2017). Preparar para a nova etapa não significa treinar fichas ou exigir alfabetização formal antecipada. Significa fortalecer autonomia, curiosidade, linguagem, convivência e confiança para enfrentar novos contextos.

A articulação entre profissionais das duas etapas pode incluir visitas, troca de informações pedagógicas, leitura de relatórios e projetos conjuntos. O objetivo não é padronizar práticas, mas permitir que o Ensino Fundamental conheça os percursos das crianças e acolha aquilo que já construíram.

Os sentimentos infantis também precisam ser considerados. Algumas crianças demonstram entusiasmo; outras expressam medo diante de uma escola maior ou de novas regras. Conversas, histórias e visitas ajudam a elaborar expectativas. A escuta mostra que a transição é experiência vivida pela criança, e não apenas mudança administrativa.

Documentação pedagógica pode apoiar a continuidade quando descreve processos em vez de rotular. Informações sobre interesses, estratégias, formas de participação e apoios necessários são mais úteis do que listas de conteúdos supostamente dominados.

Defender a identidade da Educação Infantil durante a transição é um desafio político. A qualidade da etapa não deve ser medida por quanto ela se parece com o Ensino Fundamental, mas por sua capacidade de assegurar

direitos de aprendizagem próprios da infância.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS, QUALIDADE E EQUIDADE

A qualidade da Educação Infantil depende de políticas públicas capazes de garantir acesso, permanência e boas condições de atendimento. A expansão de vagas constitui direito fundamental, mas não pode ocorrer à custa de espaços inadequados, superlotação ou precarização do trabalho.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2024 instituiu Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil e destaca dimensões como gestão educacional, infraestrutura, ambientes educativos e processos pedagógicos (BRASIL, 2024). O documento reforça que qualidade é responsabilidade compartilhada entre diferentes níveis de governo e instituições.

Equidade significa reconhecer que grupos e territórios enfrentam condições desiguais. Oferecer exatamente os mesmos recursos pode perpetuar desigualdades quando as necessidades são diferentes. Crianças com deficiência, populações do campo, indígenas, quilombolas, migrantes e comunidades em situação de vulnerabilidade podem demandar estratégias e investimentos específicos.

A infraestrutura precisa ser pensada a partir das crianças: banheiros adequados, acessibilidade, ventilação, iluminação, áreas externas, mobiliário proporcional e ambientes seguros. A arquitetura influencia autonomia, movimento e interação. Um prédio pode facilitar ou dificultar uma proposta pedagógica.

A gestão democrática também integra a qualidade. Professores, funcionários, famílias e, de formas adequadas à idade, as próprias crianças devem ter possibilidades de participação. Escutar crianças sobre espaços, brincadeiras e rotinas não significa transferir a elas responsabilidades adultas, mas reconhecer sua experiência como fonte legítima de informação.

Indicadores de qualidade podem apoiar processos de autoavaliação institucional quando utilizados de forma participativa. Seu objetivo deve ser identificar forças, desafios e prioridades, e não produzir rankings simplificados. A avaliação da instituição precisa gerar planos concretos de melhoria e acompanhamento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brincadeira e interações devem permanecer no centro do currículo. Defender esses eixos significa resistir à antecipação de práticas escolarizantes e reconhecer que crianças aprendem intensamente quando imaginam, exploram, conversam, movimentam-se, investigam e constroem relações. A intencionalidade docente amplia essas experiências sem retirar a autoria infantil.

APROFUNDAMENTAMENTOS TEMÁTICOS

6. Formação continuada no contexto institucional

A formação continuada ganha maior significado quando parte de situações observadas no cotidiano. Registros de brincadeiras, dificuldades de transição, conflitos recorrentes ou dúvidas sobre materiais podem tornar-se objetos de estudo coletivo. Esse movimento evita formações desconectadas da prática e fortalece a capacidade da equipe de produzir conhecimento sobre seu próprio trabalho.

Também é importante que a formação inclua leitura de documentos curriculares e produção acadêmica, mas sem transformar o encontro pedagógico em mera transmissão. Professores precisam ter espaço para formular perguntas, confrontar interpretações e analisar exemplos. Uma cultura de estudo se constrói quando a instituição reconhece que ensinar crianças pequenas envolve investigação permanente.

7. O brincar de faz de conta e a produção de cultura

No faz de conta, as crianças não apenas imitam o mundo adulto. Elas selecionam elementos da realidade, transformam significados e produzem novas combinações. Uma brincadeira de restaurante pode incluir experiências familiares, cenas vistas em desenhos, regras inventadas pelo grupo e conhecimentos construídos na escola. Essa mistura revela a capacidade infantil de produzir cultura.

O professor pode enriquecer o faz de conta ao disponibilizar materiais que ampliem possibilidades: blocos, tecidos, papéis, objetos de escrita, embalagens limpas e elementos naturais. A inclusão de listas, cardápios, mapas ou agendas

em contextos lúdicos aproxima as crianças da cultura escrita sem reduzir a brincadeira a uma tarefa de alfabetização.

8. Literatura, oralidade e cultura escrita

A literatura infantil oferece contato com linguagem estética, imaginação e diferentes modos de narrar. Ler diariamente para as crianças amplia repertórios e cria uma comunidade de leitores. A qualidade do acervo é decisiva: livros devem ser escolhidos por sua força literária e artística, e não apenas por supostas mensagens pedagógicas.

A cultura escrita pode estar presente em situações reais: registrar uma lista de materiais, escrever um bilhete coletivo, identificar uma produção ou consultar um livro para responder a uma pergunta. Nessas situações, a criança observa funções sociais da escrita e formula hipóteses sobre seu funcionamento. Antecipar exercícios mecânicos não é condição para que haja aprendizagem sobre a linguagem escrita.

9. Matemática e investigação no cotidiano

Conhecimentos matemáticos aparecem em jogos, construções, culinária, organização de coleções, calendários e comparação de grandezas. O desafio é transformar situações cotidianas em oportunidades de raciocínio, sem converter toda experiência em exercício

irigido. Perguntas como 'quantos faltam?', 'qual é maior?' ou 'como podemos dividir?' podem mobilizar estratégias diversas.

Investigações sobre natureza e fenômenos físicos também favorecem pensamento científico. Observar sombras, acompanhar germinação, misturar materiais ou comparar objetos permite levantar hipóteses e revisar explicações. O professor não precisa oferecer respostas imediatas; pode ajudar as crianças a formular perguntas, registrar observações e comparar resultados.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Infantil: condições para a organização curricular da Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2025.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2006.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2010.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

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

WWW.SLEDITORA.COM
WHATSAPP (11)978414455
SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM