

SL EDUCACIONAL

MAIO DE 2025 V.7 N.5

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/05/2025

**“Aprender é
uma
atividade que
deve durar
toda a vida.” –
Indira Gandhi**



CIMESB

Formação de Professores

Revista SL Educacional

Nº 5

Maio 2025

Publicação

Mensal (maio)

SL Editora

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

São Paulo – SP – Brasil

www.sleditora.com

Editor Chefe

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico e capa

Luiz Cesar Limonge

Diagramação e Revisão

Luiz Cesar Limonge

Responsável Intelectual pela Publicação:

Centro Institucional Multidisciplinar de Ensino Superior Brasileiro
(CIMESB)

Revista SL Educacional – Vol.7, n. 5 (2025) - São Paulo: SL
Editora, 2025 – Mensal

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

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/05/2025

Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

O USO DE ANALOGIAS ESPONTÂNEAS PELOS PROFESSORES NO ENSINO DE GENÉTICA CAROLINA ALVES CARDOSO SIQUEIRA	4
INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA PARA CRIANÇAS COM ANSIEDADE ESCOLAR CÍNTIA LIMA DA SILVA	15
O ENSINO DE HISTÓRIA DAVID DA SILVA CORDEIRO	28
A PSICOPEDAGOGIA E A AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL NO APRENDIZADO DILMA DA COSTA ROZANTE	37
A IMPORTÂNCIA DOS VALORES ÉTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL IZILDA LEITE VEDOVATO	49
PSICOPEDAGOGIA NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA KEILA CRISTINA BORBA MONTEIRO	54
EDUCAÇÃO EMOCIONAL: A INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO CURRÍCULO ESCOLAR KELLY DE OLIVEIRA RAMOS	75
O USO DO SCRATCH COMO PROGRAMA AUXILIADOR NAS ATIVIDADES ESCOLARES LUCAS DE OLIVEIRA	81
A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA LUCIANO DE OLIVEIRA FURTADO	89
A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA PAULA REGINA NERI DE SOUZA	97
NEUROPSICOPEDAGOGIA EM CONTEXTOS DE CRISE RAQUEL MOURA DA SILVA SANTOS	102
A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA SORAIA RODRIGUES DOS SANTOS FARIAS	117
NEUROPSICOPEDAGOGIA EM CONTEXTOS DE CRISE TATIANE DE BRITO CELESTINO	123
DEFICIÊNCIA, ESPORTE E LAZER THIENE AGUIAR KAGER	134
TECNOLOGIAS DE APOIO À APRENDIZAGEM COLABORATIVA ANDREA GONÇALVES GOMES	140
FRACASSO ESCOLAR NO ÂMBITO DE ALFABETIZAÇÃO KELLY CRISTINA DOS REIS SANTOS	152
DESENVOLVIMENTO SOCIAL, COMUNICATIVO E APRENDIZAGEM ANA PAULA FERNANDES DE ANDRADE	167
PENSAR E BRINCAR DANIELA SANTOS ELIAS	184
ENSINO DE MATEMÁTICA E A PRÁTICA DA SALA DE AULA KARINA RODRIGUES MEDEIROS	197
AMBIENTE DE SALA DE AULA E SEU IMPACTO EM ALUNOS COM TRANSTORNOS ANA REGINA FAUST	215
A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E TRANSTORNOS DE APRENDIZADO CINTIA GONÇALVES BONFIM	227
TREINAMENTO DE EDUCADORES PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS JULIANA DA SILVA DORI	242
O ENSINO DE MATEMÁTICA E SUAS LINGUAGENS ROBERTA DIAS PEREIRA	256
UM PILAR ESSENCIAL NA INFÂNCIA: O BRINCAR FERNANDA DOS SANTOS BEZERRA	269
SERÁ QUE SER PROFESSORA FAZ TIRAR DE LETRA SER MÃE? SHERON MARA DOS SANTOS	278
PROMOVENDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II ELISAMARA SOARES ALVAREZ	297
ENTENDENDO A AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DA ESCOLA DA PONTE IDALIZE CAMARGO MAEDA	306
ENSINANDO PELO MÉTODO DA ABORDAGEM QUALITATIVA LAYS DOMINGOS DOS SANTOS	317

SUMÁRIO

GAMIFICAÇÃO: COMO SE APROPRIAR DESTE RECURSO

REGINA GOMES DE JESUS CALEGARI 331

A NECESSIDADE DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

ANDRESSA RAMOS VICHATO IEVENES 341

**A LITERATURA INFANTIL TRABALHADA ATRAVÉS DO LÚDICO GARANTE UM
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

CRISTIANE FERNANDES DE AGUILAR 352

O USO DE ANALOGIAS ESPONTÂNEAS PELOS PROFESSORES NO ENSINO DE GENÉTICA

CAROLINA ALVES CARDOSO SIQUEIRA

RESUMO

O ensino de genética molecular possui um grau de abstração grande devido ao objeto de estudo, o DNA, pertencer à escala micro. As simplificações e adequações muitas vezes passam por modelos mentais, físicos ou analogias que podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e são instrumentos que fazem parte do cotidiano do professor.

Palavras-chave: Genética; Aprendizagem; Escola.

O conhecimento científico percorre um longo trajeto desde sua produção até se tornar conteúdo ensinado nas escolas, é importante sabermos que este conhecimento não chega, na sua forma pura aos estudantes, e que ele sofre modificações e simplificações neste percurso. Assim, o ensino de um determinado elemento do saber só será possível se esse elemento sofrer certas “deformações” para que esteja apto a ser ensinado (MARANDINO, RODRIGUES, SOUZA, 2014). Com relação ao ensino de Ciências e Biologia isso não é diferente, ocorrendo simplificações e adequações dos saberes científicos até que fiquem “prontos” para que sejam ensinados nos níveis fundamental e médio.

O ensino de genética molecular possui um grau de abstração grande devido ao objeto de estudo, o DNA, pertencer à escala micro. As simplificações e adequações muitas vezes passam por modelos mentais, físicos ou analogias que podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e são instrumentos que fazem parte do cotidiano do professor.

Dentre as estratégias didáticas com o uso de analogias estão: as analogias que são planejadas pelo professor para serem usadas em sala de aula, as que são usadas em livros ou textos didáticos por autores, as que são de uso espontâneo ou inconsciente por parte do professor, e ainda, podemos considerar que os próprios modelos representativos de moléculas de DNA, cromossomos, etc., são analogias, pois são recursos aproximativos (análogos) do conceito ao qual se quer explicar, o (conceito alvo).

A utilização de analogias, como visto, pode ocorrer de forma espontânea por parte dos professores. Embora o uso programado, ou seja, como estratégia didática seja mais eficaz, em geral o docente não consegue escapar do uso espontâneo, pois é algo quase que inconsciente por parte do professor que, na tentativa de explicar os conteúdos, está sempre buscando um análogo que seja familiar para o aluno.

De acordo com Glynn *et al.* (1998) e Glynn & Takahashi (1998) apud FERRAZ e TERRAZZAN (2003), a maioria dos professores e autores de textos didáticos usam analogias de modo inconsciente ou automático. No entanto, as consequências do uso não planejado podem levar a noções equivocadas por parte dos estudantes muitas vezes por causar confusões. Uma solução para este problema segundo Glynn & Takahashi (1998) apud FERRAZ e TERRAZZAN (2003) seria não usar analogias, o que se mostra irreal já que

professores e autores de livros didáticos, assim como todos os seres humanos, são predispostos a pensar analogicamente.

Como visto, o uso de analogias pode ser um processo inconsciente por parte do professor. Pensando nisso, ALMEIDA & DINIZ (2020) fizeram uma investigação a respeito do uso espontâneo das analogias em salas de aulas de ciências que teve por objetivo fazer uma análise qualitativa do processo de tomada de consciência deste hábito em três professoras de ciências. Uma das etapas do estudo foi a participação das professoras em um curso de formação continuada que orientava sobre as desvantagens do uso espontâneo das analogias e sobre como usá-las em favor da sua prática docente. Outra etapa consistiu na análise das falas das professoras a respeito da reflexão da sua prática, que configura a tomada de consciência. Este estudo concluiu, entre outras coisas, que as professoras passaram a ter uma postura mais reflexiva em relação às suas práticas, destacou que muitas vezes as analogias não fazem parte do planejamento de ensino, justamente pela falta do reconhecimento por parte do professor de que as analogias podem servir como um recurso didático auxiliando o professor em sua prática.

MODELOS TRIDIMENSIONAIS DE DNA

Tratando-se de modelagem tridimensional de moléculas de DNA para o ensino, são muitos os estudos encontrados nas bases de dados, na sua grande maioria com aplicação em salas de aulas pelo Brasil todo.

Esse tipo de modelo representacional aparece na literatura científica das mais

diversas formas, vão desde os mais simples com materiais de baixo custo e recicláveis como é o caso dos estudos de MADUREIRA (2016); GONÇALVES & DOS REIS LEAL (2019); GONÇALVES (2020) e DA SILVA (2021), há modelos muito criativos como os feitos de origami, como visto no trabalho de SEPEL & LORETO (2007) e até os mais elaborados, como modelos confeccionados em madeira, como é o caso do trabalho de DELLA JUSTINA (2008), e ainda modelos computacionais com excelentes animações.

A maioria dos estudos relacionados a modelos tridimensionais de DNA no ensino de genética concordam que a aprendizagem é mais efetiva quando inserimos uma visão tridimensional. Para CUSTÓDIO NETO (2020) a estrutura do DNA, muitas vezes, não é assimilada pelos estudantes quando se utilizam somente modelos bidimensionais como

esquemas e desenhos em aulas regulares. A abstração do conteúdo dificulta sua compreensão pelos alunos, gerando conceitos errados sobre o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um fato importante notado na revisão deste trabalho é que atualmente os professores que usam modelos tridimensionais apresentam uma tendência a confeccionar os modelos em conjunto com os alunos em sala de aula, como parte do processo de aprendizagem. Alguns trabalhos mostram que são dedicadas algumas aulas para que isso aconteça, como é o caso dos trabalhos de GONÇALVES & DOS REIS LEAL (2019); DA SILVA (2021); SEPEL & LORETO (2007); MADUREIRA (2016) e CUSTÓDIO NETO (2020).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Hederson Aparecido de; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. A Tomada de Consciência sobre o uso de Analogias Espontâneas: Contribuições de uma Formação Continuada Desenvolvida com Professoras de Ciências. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 26, 2020.

CUSTÓDIO NETO, Arlindo Martins. Abordagem investigativa no ensino de Biologia: um modelo didático para o estudo do DNA. 2020.

Cysneiros Matos, Cláudia Helena, Romero Ferreira de Oliveira, Carlos, França Santos, Maria Patrícia de, Siqueira Ferraz, Célia Utilização de Modelos Didáticos no Ensino de Entomologia. Revista de Biologia e Ciências da Terra [en linea]. 2009, 9(1), 19-23[fecha de Consulta 13 de Septiembre de 2021]. ISSN: 1519-5228. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50016921003>

DA SILVA, Junielson Soares et al. Modelos didáticos de DNA no ensino de genética: experiência com estudantes do ensino médio em uma escola pública do Piauí. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 2, p. e39610212005-e39610212005, 2021.

DELLA JUSTINA, Lourdes Aparecida et al. Proposição de modelo pedagógico de molécula de dna. **Arquivos do Mudi**, v. 12, n. 2/3, p. 70-72, 2008.

FERRAZ, Daniela Frigo; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Uso espontâneo de analogias por professores de biologia e o uso sistematizado de analogias: que relação? **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 9, n. 2, p. 213-227, 2003.

FERRAZ, D. F., & TERRAZZAN, E. A. (2011). O uso de analogias como recurso didático por professores de biologia no ensino médio. *Revista Brasileira De Pesquisa Em*

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/416435>

GONÇALVES, João Gabriel Rangel; DOS REIS LEAL, Maria da Conceição. A Construção de modelos didáticos da estrutura do DNA com materiais alternativos: criando e aprendendo. **A CONSTRUÇÃO DE MODELOS DIDÁTICOS DA ESTRUTURA DO DNA COM MATERIAIS ALTERNATIVOS: CRIANDO E APRENDENDO**, p. 1-388–416, 2019.

GONÇALVES, Tiago Maretti. DNA, Histonas e Cromossomos: Uma modelagem tridimensional de baixo custo para o ensino e aprendizagem da compactação do DNA eucariótico nas disciplinas de Biologia molecular e genética clássica, 2020.

KRASILCHIK, M. *Práticas do ensino de biologia*. São Paulo: EDUSP, 2004.

MADUREIRA, Hérika Chagas et al. O uso de modelagens representativas como estratégia didática no ensino da biologia molecular: entendendo a transcrição do DNA. **Revista Científica Interdisciplinar. ISSN**, v. 2358, p. 8411, 2016.

MARANDINO, Martha; RODRIGUES, Juliana; SOUZA, MPC. Discutindo o conceito de célula em materiais didáticos para o estudo da transposição didática na formação de professores. **Rev. SBEnBio**, n. 7, p. 4276-4287, 2014. Disponível em:

<http://www.geenf.fe.usp.br/v2/wp-content/uploads/2015/10/revista-sebnbio-artigo-martha.pdf>

MOREIRA, Marco Antônio. Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá,

MT, 23 de abril de 2010. Aceito para publicação, *Curriculum*, La Laguna, Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>

MOZZER, Nilmara Braga; JUSTI, Rosária. “Nem tudo o que reluz é ouro”: Uma discussão sobre analogias e outras similaridades e recursos utilizados no ensino de Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências** Vol. 15, Nº1, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4305/2870>

NUNES, Rodrigo Ruschel; FERRAZ, Daniela Frigo; JUSTINA, L. A. D. Estudos relativos a analogias no ensino de ciências. **Coleção Biologia em Foco**, v. 1, p. 23-36, 2007.

PINHEIRO, Terezinha de Fatima et al. Aproximação entre a ciência do aluno na

sala de aula da 1ª série do 2º grau e a ciência dos cientistas: uma discussão. 1996. Disponível

em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/76415/105502.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

SEPEL, Lenira MN; LORETO, Elgion LS. Estrutura do DNA em origami – possibilidades didáticas. **Rev. Genética da Escola**, v. 1, p. 3-5, 2007.

de Consciência sobre o uso de Analogias Espontâneas: Contribuições de uma Formação Continuada Desenvolvida com Professoras de Ciências. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 26, 2020.

CUSTÓDIO NETO, Arlindo Martins. Abordagem investigativa no ensino de Biologia: um modelo didático para o estudo do DNA. 2020.

Cysneiros Matos, Cláudia Helena, Romero Ferreira de Oliveira, Carlos, França Santos, Maria Patrícia de, Siqueira Ferraz, Célia Utilização de Modelos Didáticos no Ensino de Entomologia. Revista de Biologia e Ciências da Terra [online]. 2009, 9(1), 19-23 [fecha de Consulta 13 de Septiembre de 2021]. ISSN: 1519-5228. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50016921003>

DA SILVA, Junielson Soares et al. Modelos didáticos de DNA no ensino de genética: experiência com estudantes do ensino médio em uma escola pública do Piauí. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 2, p. e39610212005-e39610212005, 2021.

DELLA JUSTINA, Lourdes Aparecida et al. Proposição de modelo pedagógico de molécula de dna. **Arquivos do Mudi**, v. 12, n. 2/3, p. 70-72, 2008.

FERRAZ, Daniela Frigo; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Uso espontâneo de analogias por professores de biologia e o uso sistematizado de analogias: que relação? **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 9, n. 2, p. 213-227, 2003.

FERRAZ, D. F., & TERRAZZAN, E. A. (2011). O uso de analogias como recurso didático por professores de biologia no ensino médio. *Revista Brasileira De Pesquisa Em*
Recuperação Em Ciências, 1(3). de

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/416435>

GONÇALVES, João Gabriel Rangel; DOS REIS LEAL, Maria da Conceição. A Construção de modelos didáticos da estrutura do DNA com materiais alternativos: criando e aprendendo. **A CONSTRUÇÃO DE MODELOS DIDÁTICOS DA ESTRUTURA DO DNA COM MATERIAIS ALTERNATIVOS: CRIANDO E APRENDENDO**, p. 1-388–416, 2019.

GONÇALVES, Tiago Maretti. DNA, Histonas e Cromossomos: Uma modelagem tridimensional de baixo custo para o ensino e aprendizagem da compactação do DNA eucariótico nas disciplinas de Biologia molecular e genética clássica, 2020.

KRASILCHIK, M. *Práticas do ensino de biologia*. São Paulo: EDUSP, 2004.

MADUREIRA, Hérika Chagas et al. O uso de modelagens representativas como estratégia didática no ensino da biologia molecular: entendendo a transcrição do DNA. **Revista Científica Interdisciplinar. ISSN**, v. 2358, p. 8411, 2016.

MARANDINO, Martha; RODRIGUES, Juliana; SOUZA, MPC. Discutindo o conceito de célula em materiais didáticos para o estudo da transposição didática na formação de professores. **Rev. SBEnBio**, n. 7, p. 4276-4287, 2014. Disponível em:

<http://www.geenf.fe.usp.br/v2/wp-content/uploads/2015/10/revista-sebnbio-artigo-martha.pdf>

MOREIRA, Marco Antônio. Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá,

MT, 23 de abril de 2010. Aceito para publicação, *Qurriculum*, La Laguna, Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>

MOZZER, Nilmara Braga; JUSTI, Rosária. “Nem tudo o que reluz é ouro”: Uma discussão sobre analogias e outras similaridades e recursos utilizados no ensino de Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências** Vol. 15, Nº1, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4305/2870>

NUNES, Rodrigo Ruschel; FERRAZ, Daniela Frigo; JUSTINA, L. A. D.

Estudos relativos a analogias no ensino de ciências. **Coleção Biologia em Foco**, v. 1, p. 23-36, 2007.

PINHEIRO, Terezinha de Fatima et al. Aproximação entre a ciência do aluno na sala de aula da 1ª série do 2º grau e a ciência dos cientistas: uma discussão. 1996. Disponível

em:<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/76415/105502.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

SEPEL, Lenira MN; LORETO, Elgion LS. Estrutura do DNA em origami—possibilidades didáticas. **Rev. Genética da Escola**, v. 1, p. 3-5, 2007.

INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA PARA CRIANÇAS COM ANSIEDADE ESCOLAR

CÍNTIA LIMA DA SILVA

Resumo

A ansiedade escolar é um fenômeno que afeta muitas crianças e adolescentes, resultando em impactos significativos no desempenho acadêmico e no desenvolvimento socioemocional. Caracterizada por sentimentos de medo e apreensão relacionados ao ambiente escolar, essa condição é frequentemente exacerbada por pressões acadêmicas e sociais, levando a consequências como a baixa motivação e dificuldades de concentração. Intervenções psicopedagógicas emergem como estratégias essenciais para lidar com a ansiedade, visando não apenas a redução dos sintomas, mas também a promoção do autoconhecimento, da autorregulação emocional e do fortalecimento da autoestima. A inclusão do apoio familiar nessas intervenções é crucial para criar um ambiente acolhedor que favoreça a aprendizagem. Este artigo discute as causas da ansiedade escolar, apresenta métodos psicopedagógicos eficazes e examina casos de sucesso que ilustram o impacto positivo dessas práticas no aprendizado.

Palavras-chave: ansiedade escolar, intervenções psicopedagógicas, desempenho acadêmico, saúde emocional, apoio familiar.

Introdução

A ansiedade escolar é um fenômeno crescente que afeta uma parcela significativa de crianças e adolescentes em todo o mundo, suscitando preocupações nas esferas educacional e psicológica. Este estado emocional, caracterizado por sentimentos persistentes de medo, apreensão e nervosismo em relação ao ambiente escolar, pode ter repercussões profundas no desempenho acadêmico, nas relações interpessoais e no desenvolvimento socioemocional dos jovens. À medida que as demandas acadêmicas se tornam

cada vez mais rigorosas, e as expectativas dos pais e professores aumentam, muitos estudantes se veem pressionados a alcançar padrões elevados de desempenho, o que, em muitos casos, contribui para o surgimento de níveis elevados de ansiedade. Essa condição, que pode se manifestar por meio de sintomas físicos e emocionais, tem o potencial de comprometer a capacidade de concentração, o interesse pela aprendizagem e a motivação para frequentar a escola.

Entender as causas e os mecanismos subjacentes à ansiedade escolar é fundamental para o desenvolvimento de intervenções eficazes. Entre os fatores que podem contribuir para essa condição, destacam-se a pressão por desempenho, as dinâmicas sociais dentro da escola e a relação dos alunos com seus familiares. A cultura escolar, que muitas vezes prioriza resultados acadêmicos em detrimento do bem-estar emocional, pode exacerbar a sensação de inadequação e insegurança nos estudantes. Além disso, as experiências individuais de cada criança, incluindo traumas passados, dificuldades de socialização e estilos de aprendizagem, desempenham um papel crucial na forma como a ansiedade se manifesta e é vivenciada. As intervenções psicopedagógicas, portanto, surgem como uma resposta necessária e urgente para mitigar os efeitos da ansiedade escolar. Essas abordagens não apenas visam tratar os sintomas, mas também abordar as raízes do problema, promovendo um ambiente de aprendizagem mais saudável e acolhedor. Por meio de práticas que incentivam a autoexpressão, a autorregulação emocional e o desenvolvimento de habilidades sociais, as intervenções psicopedagógicas buscam equipar os alunos com as ferramentas necessárias para enfrentar seus desafios de forma eficaz e construtiva. O foco não está apenas na superação da ansiedade, mas também na promoção de um aprendizado significativo que valorize o desenvolvimento integral do estudante. Além disso, a integração do apoio familiar nas intervenções psicopedagógicas é um elemento vital. A participação ativa dos pais e responsáveis pode potencializar os resultados das estratégias implementadas, criando um ciclo de apoio e compreensão que favorece a saúde emocional dos alunos. Ao trabalhar em conjunto, escola e família podem construir um ambiente mais seguro e acolhedor, onde as crianças se sintam valorizadas e apoiadas em suas jornadas de aprendizado.

Diante desse panorama, é fundamental explorar as metodologias e estratégias psicopedagógicas que se mostram eficazes no controle da ansiedade escolar, além de examinar casos de sucesso que demonstrem o impacto positivo dessas práticas no aprendizado. O objetivo é não apenas compreender a complexidade da ansiedade escolar, mas também oferecer soluções práticas que possam ser implementadas em ambientes educacionais, contribuindo para o bem-estar emocional e acadêmico dos estudantes. Em última análise, a busca por uma educação que priorize a saúde mental e o desenvolvimento integral é essencial para a formação de cidadãos resilientes e preparados para enfrentar os desafios da vida.

Identificação e causas da ansiedade escolar

A ansiedade escolar é uma condição que envolve a presença de sentimentos persistentes de medo e apreensão relacionados ao ambiente acadêmico, que podem interferir na aprendizagem e no desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes. Este fenômeno tem sido amplamente estudado na psicologia e nas ciências da educação, uma vez que se manifesta de forma comum e relevante no contexto escolar. Entre as principais causas dessa ansiedade, destaca-se a pressão acadêmica, frequentemente relacionada ao desempenho e às expectativas dos pais e professores em relação aos alunos. Segundo Arancibia e Véliz (2018), a alta exigência de resultados, somada a uma cultura que valoriza o êxito acadêmico, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de sintomas de ansiedade. A ansiedade pode ser considerada uma resposta natural ao estresse, mas quando persistente, pode levar a dificuldades sérias no desempenho acadêmico, incluindo baixa motivação, dificuldades de concentração e aumento do absenteísmo escolar.

Outro fator relevante é o ambiente social escolar, que inclui as relações entre pares, a percepção de apoio dos professores e o sentimento de pertencimento na escola. Para Oliveira e Sousa (2020), a ausência de redes de suporte ou de integração na comunidade escolar pode resultar em sentimentos de isolamento, o que intensifica o medo de situações de exposição social e desempenho. Assim, a ansiedade escolar pode ser vista como uma reação a um ambiente que, em muitos casos, não favorece a expressão de vulnerabilidades. A escola, enquanto

espaço de socialização, pode tornar-se uma fonte de ansiedade para alunos que possuem dificuldades na construção de vínculos, especialmente aqueles que enfrentam desafios como o bullying ou a discriminação. Estudos indicam que alunos que não percebem o ambiente escolar como acolhedor ou seguro têm maior tendência ao desenvolvimento de sintomas ansiosos, o que, por sua vez, impacta sua autoconfiança e a forma como enfrentam os desafios acadêmicos e sociais (SILVA; ALMEIDA, 2019).

Ainda, a avaliação constante e o excesso de tarefas têm sido apontados como causadores de ansiedade escolar. De acordo com Franco e Martins (2021), os métodos tradicionais de avaliação, que envolvem provas e exames periódicos, podem gerar uma carga de estresse significativa nos estudantes. A exposição a situações de avaliação pode ser vivenciada como ameaçadora por muitos alunos, sobretudo por aqueles que apresentam estilos de personalidade mais introspectivos ou que lidam com questões emocionais preexistentes. Esse cenário é exacerbado pelo fato de que, muitas vezes, o sucesso acadêmico é diretamente associado à autoestima e à percepção de valor pessoal. Alunos que vivenciam repetidas situações de fracasso podem desenvolver uma associação entre o desempenho acadêmico e sua identidade, resultando em um ciclo de ansiedade e baixa autoestima.

Além disso, a expectativa de futuro e a incerteza sobre as demandas da vida adulta também contribuem para o aumento da ansiedade escolar. Sobral e Lima (2017) apontam que muitos estudantes, especialmente aqueles no final do ensino médio, enfrentam um dilema entre as exigências do presente acadêmico e a preparação para o futuro. A pressão por escolhas profissionais, aliada à incerteza sobre a própria vocação e capacidade, pode gerar uma sobrecarga emocional significativa. Esse cenário, marcado por incertezas e comparações sociais, acaba por transformar a escola em um ambiente de constante vigilância e avaliação. Nesse sentido, a ansiedade escolar reflete não apenas uma resposta aos estímulos imediatos do ambiente escolar, mas também uma reação às preocupações existenciais e projeções sobre o futuro que a escola representa.

Por fim, aspectos individuais, como traços de personalidade e experiências anteriores de fracasso, também desempenham um papel importante no desenvolvimento da ansiedade escolar. Estudos de Gomes e Lobo (2021)

indicam que indivíduos com tendência à introversão e à autocobrança são mais suscetíveis a responderem ao ambiente escolar de maneira ansiosa. Essas predisposições individuais, quando associadas a experiências de insucesso acadêmico ou a um histórico de falta de apoio familiar, podem resultar em um padrão de pensamento negativo e de autocrítica. Esse quadro contribui para o desenvolvimento de crenças disfuncionais sobre a própria capacidade, o que reforça a sensação de vulnerabilidade frente aos desafios escolares. Assim, a compreensão da ansiedade escolar deve envolver uma análise complexa que considere fatores contextuais, sociais e individuais, além de buscar formas de intervenção que promovam a saúde emocional no ambiente acadêmico.

Métodos psicopedagógicos para o controle da ansiedade

A ansiedade, caracterizada por um estado emocional de apreensão e temor frequentemente associado a estímulos específicos ou a condições percebidas como ameaçadoras, tem sido objeto de estudos contínuos nas áreas de psicologia e psicopedagogia. No contexto educacional, a presença de estados ansiosos pode interferir de maneira significativa no processo de aprendizagem e no desenvolvimento emocional de crianças e adolescentes. Métodos psicopedagógicos têm se mostrado eficazes no controle da ansiedade, utilizando estratégias que vão desde a intervenção individual até abordagens em grupo, com o objetivo de promover o autoconhecimento, a autorregulação emocional e o fortalecimento da autoestima. Segundo Pereira e Souza (2020), o uso de práticas psicopedagógicas baseadas em atividades expressivas, como jogos e dramatizações, possibilita aos indivíduos uma exteriorização de seus sentimentos de forma lúdica, reduzindo tensões internas e proporcionando alívio imediato dos sintomas ansiosos. A psicopedagogia busca, portanto, compreender as causas da ansiedade e intervir de forma a favorecer uma relação mais equilibrada com o ambiente de aprendizagem. Outro método relevante na abordagem psicopedagógica da ansiedade envolve o treinamento de habilidades sociais e de resolução de problemas, uma vez que a falta de competências sociais é frequentemente um fator contribuinte para o desenvolvimento de estados ansiosos, especialmente em crianças e adolescentes que enfrentam dificuldades de interação no ambiente escolar. Para

Bock e Furtado (2019), programas de treinamento em habilidades sociais que incentivam o diálogo, a empatia e a colaboração podem ajudar os alunos a desenvolverem mecanismos saudáveis para lidar com o estresse e a ansiedade. Estas práticas promovem não apenas o desenvolvimento da autoconfiança, mas também fortalecem a capacidade de comunicação, o que resulta em uma maior capacidade de enfrentar situações sociais desafiadoras. Assim, a psicopedagogia se propõe a identificar lacunas no repertório comportamental dos indivíduos, promovendo intervenções que melhorem suas interações e reduzam a ansiedade.

As técnicas de respiração e relaxamento progressivo são também amplamente utilizadas em intervenções psicopedagógicas voltadas para o controle da ansiedade, dado seu efeito direto sobre a fisiologia da resposta ansiosa. Estudos mostram que a prática regular de técnicas de respiração profunda pode diminuir significativamente a ativação do sistema nervoso simpático, contribuindo para a redução de sintomas como taquicardia, sudorese e tensão muscular. Martins e Ribeiro (2018) destacam que, ao ensinar essas técnicas no ambiente escolar, a psicopedagogia proporciona aos alunos ferramentas práticas para a gestão da ansiedade, aumentando sua capacidade de autorregulação. A prática de exercícios de relaxamento, acompanhada de instruções psicopedagógicas que ensinam o aluno a reconhecer os sinais de sua própria ansiedade, contribui para um processo de aprendizado que vai além do controle momentâneo dos sintomas, levando ao desenvolvimento de uma consciência corporal e emocional aprimorada.

Além disso, intervenções que envolvem a modificação de crenças e padrões de pensamento disfuncionais têm sido utilizadas como uma estratégia efetiva para o manejo da ansiedade em contextos psicopedagógicos. De acordo com Lima e Garcia (2021), o desenvolvimento de uma abordagem cognitivo-comportamental adaptada ao contexto educacional permite que os alunos aprendam a identificar e reestruturar pensamentos automáticos negativos, que muitas vezes estão associados a estados ansiosos. Ao promover o entendimento de que tais pensamentos são modificáveis, os métodos psicopedagógicos cognitivo-comportamentais proporcionam aos alunos ferramentas para desafiar suas crenças disfuncionais e construir interpretações mais realistas de suas capacidades e experiências. Este trabalho de reestruturação cognitiva é

essencial para que o aluno adquira uma postura mais confiante e resiliente diante dos desafios escolares e sociais. Adicionalmente, métodos psicopedagógicos que incentivam o desenvolvimento da atenção plena, ou *mindfulness*, vêm ganhando espaço como práticas complementares para o controle da ansiedade no ambiente educacional. Práticas de *mindfulness*, que incluem técnicas de observação não-julgadora dos próprios pensamentos e emoções, têm sido incorporadas na psicopedagogia como um meio de promover a autorreflexão e o foco no presente. Conforme destaca Silva (2019), a utilização de *mindfulness* em contextos educativos pode diminuir a ansiedade ao ensinar os alunos a não reagirem automaticamente a pensamentos e emoções, mas a observá-los de forma consciente e sem julgamento. A prática da atenção plena não apenas promove um estado mental mais equilibrado, mas também melhora a capacidade de concentração e o desempenho acadêmico, uma vez que o aluno se torna mais apto a focar em tarefas sem a interferência de preocupações excessivas. Por fim, o apoio familiar também é um componente essencial para a eficácia dos métodos psicopedagógicos no controle da ansiedade, uma vez que o ambiente familiar pode influenciar diretamente os níveis de ansiedade dos indivíduos. A psicopedagogia, ao incluir orientações para os pais e cuidadores, possibilita uma abordagem mais integrada, na qual o suporte emocional e o encorajamento ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais são reforçados no ambiente familiar. Segundo Costa e Barros (2020), intervenções que incluem a família no processo psicopedagógico são particularmente eficazes, pois ampliam as possibilidades de prática e reforço das habilidades adquiridas no contexto escolar. Além disso, o envolvimento da família contribui para a criação de um ambiente mais acolhedor e seguro, no qual o aluno sente-se apoiado e compreendido, o que reduz significativamente a ansiedade.

Casos de sucesso e impacto no aprendizado

O impacto de práticas educativas inovadoras e personalizadas no aprendizado tem sido evidenciado por casos de sucesso em contextos educacionais diversos, demonstrando que o uso de abordagens centradas no aluno e a aplicação de métodos pedagógicos diferenciados podem potencializar a aquisição de

conhecimentos e habilidades. Estudos de Guimarães e Carvalho (2021) evidenciam que o uso de metodologias ativas, como a sala de aula invertida e o ensino híbrido, proporcionam aos alunos uma maior autonomia e responsabilidade sobre seu próprio aprendizado, o que favorece a retenção de conteúdos e a motivação para aprender. Essas abordagens permitem que o aluno tenha um papel mais ativo no processo de aprendizagem, possibilitando que ele participe de discussões e atividades práticas que promovem um entendimento mais aprofundado dos temas abordados, em contraste com os métodos tradicionais de ensino passivo. O sucesso dessas práticas pedagógicas reflete-se no desempenho acadêmico e no desenvolvimento de competências sociais e emocionais dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e dinâmico.

Outro aspecto fundamental nos casos de sucesso em aprendizado relaciona-se com a adaptação do conteúdo às necessidades e estilos de aprendizagem individuais, permitindo que os alunos explorem suas potencialidades em um ritmo próprio. Segundo Lima e Oliveira (2020), estratégias de ensino personalizadas, como o aprendizado adaptativo, têm um impacto significativo no desempenho de alunos com dificuldades de aprendizagem, oferecendo oportunidades de reforço e revisão conforme a demanda individual. Ferramentas tecnológicas que avaliam o progresso do aluno e adaptam automaticamente o conteúdo de acordo com suas respostas vêm sendo implementadas em diversas instituições, e os resultados são promissores no que diz respeito à redução da evasão escolar e ao aumento da confiança dos alunos em suas habilidades. Essa personalização do ensino propicia um ambiente mais acolhedor, onde o erro é visto como parte do processo de aprendizagem, o que diminui a ansiedade e aumenta o engajamento. A prática desse método tem sido fundamental para alunos que tradicionalmente apresentam dificuldades em contextos educacionais mais rígidos, com um impacto direto no desenvolvimento cognitivo e emocional. Além disso, a utilização de ferramentas tecnológicas, como aplicativos educativos, jogos e plataformas digitais, têm mostrado impacto positivo nos processos de aprendizado, especialmente em disciplinas que tradicionalmente apresentam altos índices de dificuldade, como matemática e ciências exatas. Estudo de Silva e Martins (2019) sobre o uso de jogos digitais na sala de aula aponta que, ao incorporar elementos de gamificação, os professores conseguem

tornar o conteúdo mais atrativo e acessível aos alunos. Essa abordagem contribui para que os estudantes se sintam mais motivados e engajados, uma vez que jogos e plataformas interativas permitem uma interação direta com o conteúdo, facilitando a compreensão de conceitos complexos e promovendo uma experiência de aprendizado mais imersiva. O sucesso no aprendizado com o uso de tecnologia também é evidenciado na capacidade dos alunos de aplicarem os conhecimentos em contextos reais, uma vez que a aprendizagem se torna mais significativa e alinhada às suas vivências e interesses. O papel dos professores e sua capacitação contínua têm sido igualmente fundamentais nos casos de sucesso em aprendizado, destacando-se a importância da formação docente para a implementação de metodologias pedagógicas eficazes. Conforme Souza e Rocha (2021), programas de formação continuada que abordam tanto o desenvolvimento de habilidades pedagógicas quanto o uso de tecnologias educacionais têm impacto direto na eficácia do ensino e na satisfação dos alunos com o processo de aprendizado. Esses programas capacitam os professores a lidarem com a diversidade de estilos de aprendizado e a adaptar suas práticas conforme a necessidade de suas turmas. Em experiências de sucesso, observou-se que professores bem capacitados apresentam maior facilidade em promover um ambiente de aprendizado colaborativo e em estimular a criatividade dos alunos, resultando em uma aprendizagem mais profunda e duradoura. O impacto desses programas na formação docente reflete-se na qualidade do ensino e no alcance dos objetivos educacionais de forma mais efetiva, trazendo benefícios tanto para o desenvolvimento acadêmico quanto pessoal dos estudantes. A promoção de competências socioemocionais no ambiente escolar também tem se mostrado crucial nos casos de sucesso e no impacto positivo do aprendizado, especialmente em um contexto em que o desenvolvimento integral do aluno é cada vez mais valorizado. Estudos indicam que programas que visam ao desenvolvimento de habilidades como resiliência, empatia, e autorregulação têm um efeito positivo na experiência de aprendizado dos alunos. Segundo Alves e Pereira (2020), intervenções que visam ao fortalecimento das competências emocionais reduzem significativamente problemas de comportamento e melhoram o clima escolar, fatores que contribuem para um ambiente mais propício à aprendizagem. Alunos que desenvolvem habilidades socioemocionais

tendem a ter um melhor desempenho acadêmico e uma maior capacidade de lidar com situações desafiadoras, como avaliações e apresentações, o que, em última análise, contribui para uma experiência educacional mais satisfatória e eficaz.

Além disso, experiências educativas que envolvem a aprendizagem baseada em projetos, nas quais os alunos trabalham em tarefas complexas e que possuem relevância para o mundo real, têm demonstrado um impacto significativo no aprendizado e no desenvolvimento de habilidades críticas, como pensamento crítico e resolução de problemas. De acordo com Ferreira e Santos (2019), a aprendizagem baseada em projetos facilita a compreensão e a aplicação de conhecimentos teóricos, ao mesmo tempo em que promove a colaboração e o trabalho em equipe. Esses projetos incentivam os alunos a buscarem soluções criativas e inovadoras, o que não só fortalece o aprendizado de conteúdos específicos, mas também amplia a capacidade de análise e reflexão dos estudantes. O sucesso dessa abordagem é evidente na forma como os alunos se envolvem nas atividades e aplicam os conhecimentos adquiridos em situações cotidianas, promovendo uma aprendizagem significativa e transformadora.

Considerações finais

As considerações finais sobre a intervenção psicopedagógica para crianças com ansiedade escolar revelam a complexidade dessa condição e a importância de abordagens integrativas e multifacetadas para promover a saúde emocional e o aprendizado efetivo. A ansiedade escolar não é apenas um desafio individual; ela reflete um sistema que inclui o ambiente escolar, as expectativas sociais e as experiências pessoais dos alunos. Portanto, as intervenções devem ser adaptadas às necessidades específicas de cada estudante, considerando os diversos fatores que contribuem para a ansiedade, como a pressão acadêmica, a dinâmica social e as características individuais de cada criança.

Os métodos psicopedagógicos se mostram fundamentais no processo de controle da ansiedade, destacando-se pela promoção do autoconhecimento e da autorregulação emocional. As atividades expressivas, o treinamento de habilidades sociais e as técnicas de relaxamento demonstram eficácia na

redução dos sintomas ansiosos, ao mesmo tempo que fomentam a construção de um ambiente mais acolhedor e inclusivo. Tais práticas não apenas aliviavam a tensão emocional, mas também contribuíam para o desenvolvimento de competências sociais, permitindo que as crianças se sentissem mais confiantes e preparadas para enfrentar os desafios do cotidiano escolar. A educação, ao incluir a dimensão emocional no processo de aprendizagem, prepara o aluno não apenas academicamente, mas também para a vida, promovendo o desenvolvimento integral.

A personalização do ensino, por meio de metodologias ativas e tecnologias educacionais, representa um avanço significativo na promoção de um aprendizado mais significativo e engajador. O reconhecimento da singularidade de cada aluno e a adaptação dos conteúdos às suas necessidades e estilos de aprendizagem não só aumentam a eficácia do ensino, mas também fortalecem a autoestima e a motivação dos estudantes. Isso é especialmente relevante para aqueles que enfrentam dificuldades de aprendizagem, pois o ambiente educativo se torna mais flexível e adaptável às suas realidades. Além disso, a capacitação contínua dos educadores é um pilar essencial para a implementação bem-sucedida dessas abordagens. Professores bem formados são capazes de identificar e lidar com as particularidades de seus alunos, criando um espaço seguro e estimulante que favorece o aprendizado. O apoio da família nesse processo é igualmente crucial, pois um ambiente familiar acolhedor e compreensivo potencializa os efeitos das intervenções psicopedagógicas. Quando a família está envolvida, cria-se um ciclo de apoio que não apenas reduz a ansiedade, mas também estimula a autoconfiança e a resiliência dos alunos. Por fim, a promoção de competências socioemocionais no ambiente escolar deve ser vista como uma prioridade. O desenvolvimento dessas habilidades não apenas melhora o clima escolar, mas também tem um impacto direto no desempenho acadêmico e na qualidade de vida dos estudantes. Ao preparar os alunos para lidar com as emoções e as interações sociais, a educação contribui para a formação de indivíduos mais completos e capacitados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Assim, as intervenções psicopedagógicas não são apenas necessárias, mas urgentes no contexto atual, onde a saúde emocional dos alunos desempenha um papel vital no sucesso escolar e na formação de cidadãos resilientes e bem-

sucedidos. A construção de um ambiente educacional que valorize a saúde mental, promova a inclusão e favoreça o desenvolvimento integral é fundamental para que as crianças possam não apenas aprender, mas também prosperar em todos os aspectos de suas vidas.

Referências

- ALVES, L.; PEREIRA, T. Competências socioemocionais no ambiente escolar: impacto no desenvolvimento e no aprendizado. São Paulo: Cortez, 2020.
- ARANCIBIA, V.; VÉLIZ, M. Psicologia educacional: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2018.
- BOCK, F.; FURTADO, L. Psicopedagogia e habilidades sociais na infância e adolescência. São Paulo: Cortez, 2019.
- COSTA, M.; BARROS, R. Intervenções psicopedagógicas e apoio familiar: estratégias para redução da ansiedade. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.
- FERREIRA, M.; SANTOS, D. Aprendizagem baseada em projetos e desenvolvimento de competências críticas. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.
- FRANCO, M. L.; MARTINS, P. C. Estresse e ansiedade no contexto escolar. Curitiba: Juruá, 2021.
- GOMES, A. P.; LOBO, F. R. Personalidade e desenvolvimento emocional em adolescentes. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.
- GUIMARÃES, R.; CARVALHO, A. Metodologias ativas e o impacto no desempenho acadêmico. Curitiba: Juruá, 2021.
- LIMA, G.; OLIVEIRA, S. Aprendizado adaptativo e personalização no ensino fundamental. São Paulo: Educ, 2020.
- LIMA, G.; GARCIA, F. Abordagens cognitivo-comportamentais na psicopedagogia. Porto Alegre: Artmed, 2021.
- MARTINS, C.; RIBEIRO, D. Técnicas de relaxamento e ansiedade escolar. Curitiba: Juruá, 2018.
- OLIVEIRA, S. R.; SOUSA, E. M. Relações interpessoais e saúde emocional no ambiente escolar. São Paulo: Educ, 2020.
- PEREIRA, A.; SOUZA, M. Ansiedade e intervenção psicopedagógica: um enfoque lúdico. São Paulo: Educ, 2020.
- SILVA, A. Mindfulness e educação: práticas para a redução da ansiedade no

ambiente escolar. Campinas: Papirus, 2019.
SILVA, C.; MARTINS, P. Tecnologia na educação: jogos digitais e gamificação na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2019.
SOUZA, A.; ROCHA, B. Formação continuada de professores e a inovação pedagógica. Campinas: Papirus, 2021.
SOBRAL, A. R.; LIMA, B. N. Ansiedade e escolhas profissionais na adolescência. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

O ENSINO DE HISTÓRIA

DAVID DA SILVA CORDEIRO

Resumo

Atualmente são encontradas muitas dificuldades para se ensinar História na Educação Básica. Entre essas dificuldades, encontra-se a falta de interesse dos alunos pelos temas tratados. Para muitos, estudar períodos antigos se configura como verdadeira perda de tempo. Não raro, deparamo-nos com a famosa questão: “Para que isso vai servir em minha vida?” ou, formulada de outra forma, “Que diferença saber disso vai fazer?”. Esse questionamento surge porque, muitas vezes, os temas, elementos e estruturas estudadas não existem mais na atualidade, sequer encontram paralelos nos nossos dias. Para os alunos, fica difícil entender o que alguns conceitos significam, tais conceitos estão muito distantes de suas realidades.

Palavras-chave: História; didática; educação.

Desafios atuais

Há atualmente, em todas áreas do conhecimento, uma série de desafios na educação. O principal deles é o de fazer com que o aluno se engaje nos estudos e na vida escolar. Alta é a concorrência que a escola possui frente a grande variedade de outras opções que se apresentam aos alunos, entre elas, sem dúvidas, uma das maiores é a tecnologia. Isso porque os celulares, as redes sociais, os jogos eletrônicos, os vídeos de YouTube são bastante atrativos, pois dão aos estudantes a possibilidade de emergir, de tomar parte deles. Com isso, os jovens estudantes se identificam e esses elementos se incrustam em suas vidas, de tal modo que sequer imaginam a ausência deles. Ao passo que com as matérias escolares convencionais parecem estar distantes da realidade dos jovens. Sim, eles falam a língua portuguesa e se deparam inevitavelmente com problemas de ordem matemática, porém têm grande desinteresse quando

esses temas são abordados nos bancos escolares. Não são poucas as ocasiões que eles se questionam sobre o sentido daquele conteúdo recebido na escola e sobre qual a relevância deles para suas vidas.

Diante dessa situação também o ensino de História se vê em xeque. Qual a pertinência de se estudar fatos que se realizaram há tanto tempo? Por que dispensar tanto tempo para entender estruturas sociais, econômicas e culturais que nem existem mais? Qual a relevância dessas realidades para um jovem do século XXI? São essas as questões que se levantam contra a ciência de Heródoto.

Boulos Júnior (2018) afirma que vivemos numa época de “presente contínuo”, também chamado de “presentismo”, o qual faz com que o homem pós-moderno tenha a sensação de que o tempo tem duração indefinida e, por consequência, fá-lo perder sua conexão com o passado. Esse presentismo causa o que o autor, fundamentando-se em Hobsbawm, chama de destruição do passado.

A destruição do passado - ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca[...]. Por esse mesmo motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores (HOBSBAWM apud. BOULOS JÚNIOR, 2018, p. IV)

Ainda comentando o conceito de Presente Contínuo, Boulos (op. cit) sugere que ele é intensificado pela grande quantidade e grande velocidade das informações que o homem contemporâneo tem acesso. Mais uma vez a tecnologia se coloca no caminho da educação, mais especificamente do ensino de História. O próprio professor de História pode acabar por ser influenciado por essa mentalidade ou sucumbindo a ela (PINSKY e PINSKY, 2020). Dessa maneira, aquele que deveria trazer o contraponto termina por reforçar o presentismo.

Se é difícil para os jovens tomar parte das realidades que permeiam suas vidas, o que dizer de uma realidade cada vez menos palpável como o passado (ANDRADE e NOGUEIRA, 2016, p. 64)? A essa barreira se somam ainda outros

problemas que tornam ainda mais difícil a tarefa do professor de História.

Frequentemente, o ensino de História não ultrapassa a barreira de uma disciplina carente de interesse, memorizada, monótona e aborrecida, que ocupa os últimos lugares nas preferências escolares. Haverá que atribuir isso tanto à organização do ensino quanto aos métodos didáticos que se aplicam, aos recursos disponíveis e, em última instância, aos próprios professores de História, que se mostram incapazes de aproveitar as imensas potencialidades que oferece o estudo dessa disciplina, a qual deveria ser transformada em instrumento de reflexão crítica que ajudasse o estudante a compreender melhor a sociedade em que vive. (PEDRERO-SÁNCHEZ, 2000, p. 7)

Pinsky e Pinsky (2020) discutem o “fim das utopias” como sendo outro grande problema do ensino de história. Essas utopias serviriam como combustível para a ação dos historiadores/professores, cujos esforços se configuravam como militância para a transformação do mundo, para a derrocada do *status quo* e do sistema capitalista. Contudo, veio a derrota do socialismo, apareceu o desencanto e o descrédito das “alternativas” de construção do mundo melhor o que acarretou na perda do “Norte”. Ainda assim faz-se mister não perder de vista alguns pontos importantes:

[...] após o atordoamento inicial, não podemos correr o perigo de, junto com a água do banho jogar fora também o bebê:

Abandonando, juntamente com as utopias ultrapassadas, o idealismo de educador e a utopia da mudança;

Descartando toda leitura junto com os materiais didáticos ineficazes (e apontando todas as fichas na redenção dos computadores e audiovisuais de qualidade discutível);

Atirando na mesma lata de lixo do conteúdo ensinado o dogmatismo (sic) simplista do marxismo ortodoxo e a noção de processo histórico ou a concepção de seres humanos como sujeitos da História (PINSKY e PINSKY, 2020, p. 18)

Frente a essa situação, insistir nas mesmas estratégias pode se configurar num grave erro. Abordar a História como uma série de narrativas e curiosidades, apresentando-a através de um conjunto de informações inusitadas e excêntricas pode atrair a atenção de alguns alunos ávidos por adquirir esse tipo de conhecimento; apresentar os problemas históricos a partir do binômio oprimidos/opressores pode surtir efeito com um grupo de jovens engajados nas lutas sociais; insistir na memorização de datas e fatos e na sua cronologia exata talvez faça sentido para aqueles que são mais pragmáticos na hora de passar pelos exames escolares. Contudo, o grande problema permanece: como fazer com que o ensino de História seja relevante para a totalidade, ou pelo menos para a maioria, dos estudantes? Eis a questão que ecoa nas mentes de tantos profissionais que sobre ela se debruçam.

Há uma grande necessidade de aproximar a enorme gama de jovens de conceitos importantes do conhecimento histórico. Não basta saber o nome das estruturas históricas, é preciso entender qual é o seu significado; não basta saber o seu significado, é preciso entender os seus funcionamentos; não basta entender o seu funcionamento, é preciso saber como se construíram; não basta saber como foram construídas, é importante ter ciência de que se transformaram ao longo do tempo, mas isso ainda não basta: é fundamental compreender que tudo isso marca o mundo em que vivemos e as suas estruturas. Tudo isso não só para que se analise o presente como consequência do passado, ou para que não se cometa novamente os erros de outrora, ou para se entender como as instituições atuais ganharam forma, mas para que se saiba que a História está em constante transformação e que aquilo que parecia definitivo também pode ser transformado. Ora, o aluno também é agente histórico e age para a transformação ou manutenção daquilo que está estabelecido. Este deve ser o fim, o desafio, mais uma vez, é fazer frente a concorrência e encontrar o meio ou, melhor, os meios.

Importância do ensino de História

Eis a grande questão, aquela que suscita um sem número de respostas: qual a utilidade de se estudar a História? Haveria alguma relevância nessa disciplina? Alguns dizem que o passado deve ser conhecido para se entender o presente, outros que serve para nos deixar cientes dos erros que devemos evitar, outros ainda que a História serve para levar a consciência aos oprimidos e libertá-los de sua alienação, há aqueles que querem fazer a reconstituição dos fatos passados e aqueles que querem saciar sua sede de conhecimento. Muitas são as justificativas apresentadas para que a História seja considerada importante. E a necessidade dessa justificativa é mais antiga do que o desafio abordado anteriormente. Com efeito, se a busca por essa justificativa é muito intensa na atualidade, isso não quer dizer que ela seja inédita.

No entanto, a História se faz muito mais necessária neste tempo do que jamais fora, justamente no período em que ela mais é negligenciada. E ela é negligenciada exatamente por causa da mentalidade que se fortalece e da qual

ela se configura como antídoto. E qual é essa mentalidade? Ora, a do imediatismo e da alienação que se constroem no bojo do presentismo. Imediatismo que reveste as realidades e as relações de fugacidade tão extrema que faz com que todas pareçam tão passageiras que não podem permanecer na memória pelo menor tempo que seja. Não existem médio e longo prazo, tudo precisa ser imediato, quase descartável. Tudo é tão “presente” e, no entanto, nada tem durabilidade. Quanto a alienação, que ela não seja entendida apenas no sentido marxista, ou seja, o do afastamento do proletário da consciência de sua opressão. Não, refiro-me da alienação em sentido amplo, isto é, a falta de consciência de várias realidades que afetam a vida humana: meio-ambiente, relações pessoais, culturais, institucionais, sociais. Os indivíduos estão tão imersos no imediatismo, em relações artificiais emuladas pelas redes sociais, mergulhados no mundo virtual e em rotinas profundamente automáticas que mal se dão conta da grande teia de relações e estruturas em que de fato estão inseridos, mal para analisar e pensar a realidade que os cercam. São quase que autômatos

Nesse sentido, o ensino de história tem a função de fornecer elementos que possibilitem o enfrentamento dessa situação. Entre esses elementos estão o patrimônio cultural e o conhecimento. Tanto um quanto o outro são capazes de dar sustentação à autonomia e o senso crítico dos educandos. O patrimônio cultural não é um conjunto de curiosidades desconexas que numa conversa são “retirados da manga” para se demonstrar superioridade ou para servirem de trunfos de vaidade. Pelo contrário, ele é formado por uma série de outros elementos de valor que se articulam e possibilitam a interpretação do mundo na sua complexidade. Já o conhecimento não deve ser confundido com meras informações. Essa muitas vezes é um produto que se consome apenas para satisfazer uma necessidade efêmera, aquele é algo que se conecta à reflexão e tem desdobramentos que realizam o ser. Muitas são as informações a que os estudantes têm acesso, muitos são os veículos que as fornecem. Contudo, nem toda informação se transforma em conhecimento. “Exatamente porque a informação chega aos borbotões, por todos os sentidos, é que se torna mais importante o papel do bom professor” (PINSKY e PINSKY, 2020, p. 22)e, sem dúvidas, do conhecimento histórico.

A História possui, então, importância inegável, pois configura-se como instrumento para confrontar a realidade e que possibilita interpretar o fenômeno humano além do tecnicismo, mas em toda a sua inteireza. Afinal de contas, compreendendo que as estruturas e os sistemas são construtos históricos é possível negá-los, superá-los ou mesmo assumi-los (nesse caso, de maneira consciente e não passiva).

Buscando novas métodos e abordagens

É preciso, entretanto, que a História seja abordada respeitando-se as suas peculiaridades, sua estrutura e seus métodos próprios. É essencial que se construa o caminho adequado ao ensino de dessa disciplina. Nada de se adaptar as metodologias de outras áreas de conhecimento, as quais possuem epistemologias completamente diversas. “No Brasil [ainda] se tenta trazer para dentro das Ciências Humanas uma abordagem metodológica das ciências exatas, biológicas, esquecendo das [suas] especificidades” (ANDRADE e NOGUEIRA, 2016, p. 64).

Tendo todo esse panorama aos olhos, muito se tem discutido sobre a reelaboração dos métodos de ensino e sobre as alternativas para que a História seja vista com apreço pelos alunos. Não obstante o fato de que História tem alcançado bastante espaço no mercado editorial e servido como fonte para a produção de variados conteúdos artísticos, ainda é difícil despertar o interesse dos jovens estudantes (PINSKY e PINSKY, 2020). A mudança do cenário passa pelo esforço de fazer com que a disciplina se torne relevante para os alunos e isso significa que eles comecem a enxergá-la de outra forma, mais próxima deles e mais “útil” as suas vidas. Dizendo com outras palavras: é importante que a História faça sentido na história deles (ANDRADE e NOGUEIRA, 2016).

É extremamente importante que o aluno perceba a História como um processo contínuo em que o afeta e que por ele é afetado e que cada um é capaz de construir o próprio caminho. Esse processo histórico diz respeito a toda a humanidade e cabe a cada um de seus integrantes tomar parte nesse processo. Aliás, todos já tomaram parte, contudo é necessário tomar consciência disso.

Régine Pernoud, importante historiadora francesa especialista em Idade Média, relata como tomar consciência do processo histórico a fez se interessar pelo estudo do passado:

[...] devo fazer uma confissão: [...] eu não gostava de História. Os livros de História eram muito sem graça; falavam de guerras e, depois das guerras, de tratados de paz, e depois dos tratados de paz, mais guerras.

Eu só vim compreender o que era História muito mais tarde, quando pude mergulhar nos arquivos, papéis, pergaminhos cobertos de escritos antigos [...]. Compreendi, também, História quando pude visitar e ver de perto os monumentos antigos, castelos, igrejas e saber reconhecer a época em que foram construídos, esculpidos ou pintados.

Isso é História: o passado que se torna vivo porque o conhecemos com tudo o que nos foi deixado por aqueles que viveram antes de nós (PERNOUD, 2005, p. 9, grifos nossos)

Tal relato demonstra como é importante que a História se torne viva e “faça sentido” para aquele que dela se aproxima e isso significa que ela precisa estabelecer relação com o jovem estudante. De fato, “a ciência só tem sua importância, se ela tem sua relação com o ambiente em que os indivíduos estão inseridos [isso nos leva a concluir que] é preciso uma ciência do experienciado e do vivido” (ANDRADE e NOGUEIRA, 2016, p. 64).

Essa disposição em dar vida a História perante ao aluno deve possibilitar que o ele próprio possa caminhar sozinho no processo histórico e possa interpretá-lo e analisá-lo por conta própria. O aluno não deve ser um mero repetidor das crenças do seu professor. Isso significa que o professor precisa deixar seus estudantes livres e não os coagir nessa ou naquela direção. Se queremos que o nosso aluno seja crítico, é essencial que ele esteja à vontade para criticar também o que lhe é ensinado, os métodos e até seu próprio mestre. Assim ele poderá se tornar verdadeiramente o protagonista de sua formação e não um mero títere de convicções alheias (PINSKY e PINSKY, 2020).

Tendo as premissas acima como norteadoras, muitos pesquisadores de educação têm se debruçado em encontrar novos caminhos para o ensino de História. Fala-se em encurtar as distâncias entre o conteúdo e os estudantes, em partir de suas experiências e de respeito pelas mediações que eles próprios escolhem para a produção do conhecimento. Ruiz (2020), por exemplo, demonstra como a literatura pode servir como instrumento útil para uma história comparativa. Alguns outros pesquisadores consultados apresentam a

possibilidade de se usar o *Role-Playing Game* como mediação para o ensino histórico. É exatamente esse caminho que gostaríamos de investigar neste trabalho.

Considerações finais

As dificuldades atuais encontradas no ensino de História instigam e desafiam os professores a encontrarem várias alternativas para fazer com que sua disciplina, não apenas seja pertinente, mas seja vista como relevante. Que a História seja relevante é quase unânime entre os professores da área. Num mundo cada vez mais influenciado por relações provisórias e passageiras a História se constitui como ferramenta indispensável para fazer a leitura crítica da realidade.

Referências Bibliográficas:

ANDRADE, W. L. D.; NOGUEIRA, W. S. Ensino de História e novas abordagens. **Multi- Science Journal**, v. 1, n 5. pp. 63-65 2016. Disponível em:

<<https://www.ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/multiscience/article/view/345>>. Acesso em: 15 out 2020.

BOULOS JÚNIOR, A. **História sociedade & cidadania: 6º ano, ensino fundamental**. 4. ed. ed. São Paulo: FTD, 2018. (manual do professor).

CARDOSO, E. T. **Motivação escolar e o lúdico: o jogo RPG como estratégia pedagógica para o ensino de História**. 2008. 141 f. Dissertação (mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas. Campinas. 2008.

FRITSCH, V. H. Atravessando limiares: simbologias de passagem no romance de fantasia [online]. **Recorte**, v.11, n.1, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/view/798>>.

JÜNG, C. G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. 11ª. ed. Petrópolis:

Vozes, 2014.

MEARLS, M.; CRAWFORD, J. **Player's Handbook**: livro do jogador - edição em português. São Paulo: Galápagos, 2019.

PEDRERO-SÁNCHEZ, M. G. **História da Idade Média**: textos e textemunhas. São Paulo: UNESP, 2000.

PERNOUD, R. **A Idade Média contada aos meus sobrinhos**. Niterói: Permanência, 2005.

PESSOTTI, V. B. **O uso do RPG como ferramenta de ensino de História**. 2018. 95 f. Dissertação (mestrado em docência e gestão da educação) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa. Porto. 2018.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. O que e como ensinar: por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, L. **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6 ed. ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 17-36.

TEODORO, H. D. S. **O RPG na educação: novas oportunidades de construção de conhecimento**. 2010, 95f. Monografia (Licenciatura plena em ciências biológicas) - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo. 2010.

VASQUES, R. C. **As potencialidades do RPG (Role Playing Game) na educação escolar**. 2008. 180 f. Dissertação (mestrado em Educação Escolar) - Departamento de Didática, Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP. Araraquara. 2008.

WALECKI, J. G.; BRUNELO, L. A utilização do RPG no ensino de História- Problematizações e possibilidades de estudo: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DA UEM, VIII, Maringá: UEM. **Anais Eletrônicos**, 9-11 outubro 2017. Disponível em: <<http://www.cih.uem.br/anais/2017/trabalhos/3516.pdf>>.

A PSICOPEDAGOGIA E A AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL NO APRENDIZADO

DILMA DA COSTA ROZANTE

Resumo

A presente pesquisa investiga a intersecção entre psicopedagogia e autorregulação emocional no contexto educacional, enfatizando a importância dessas dimensões para o processo de aprendizagem de crianças e adolescentes. A psicopedagogia é apresentada como uma abordagem que considera aspectos emocionais, sociais e cognitivos, visando promover o desenvolvimento integral dos alunos. A autorregulação emocional, definida como a capacidade de monitorar e controlar emoções e comportamentos, é abordada como uma habilidade essencial para o sucesso acadêmico e pessoal. A metodologia de estudo de casos é destacada como uma ferramenta eficaz para compreender as experiências individuais e contextos que influenciam o aprendizado. A pesquisa conclui que a integração dessas áreas pode transformar o ambiente escolar, favorecendo não apenas o desempenho acadêmico, mas também o bem-estar emocional dos estudantes. Palavras-chave: psicopedagogia, autorregulação emocional, aprendizagem, estudo de casos, desenvolvimento integral.

Introdução

A introdução ao tema da psicopedagogia e da autorregulação emocional no contexto educacional é fundamental para compreender como essas áreas interagem e influenciam o processo de aprendizagem de crianças e adolescentes. A educação, enquanto um fenômeno social complexo, não se limita apenas à transmissão de conteúdos acadêmicos, mas abrange o desenvolvimento integral do indivíduo. Neste cenário, a psicopedagogia emerge como um campo de atuação que busca compreender as diversas nuances do processo de aprendizagem, considerando aspectos emocionais, sociais e

cognitivos que impactam a formação dos alunos. A autorregulação emocional, por sua vez, refere-se à capacidade de um indivíduo monitorar e controlar suas emoções, comportamentos e pensamentos, especialmente em situações desafiadoras. Essa habilidade é crucial para o sucesso acadêmico e pessoal, pois permite que os alunos enfrentem dificuldades, resistam a impulsos e mantenham o foco em seus objetivos de longo prazo. A promoção da autorregulação nas escolas é, portanto, uma estratégia poderosa para aumentar a motivação e o engajamento dos estudantes, criando um ambiente propício para o aprendizado. Além disso, a combinação da psicopedagogia com a autorregulação emocional revela-se particularmente relevante no contexto contemporâneo, onde as demandas sociais e acadêmicas são cada vez mais desafiadoras. Estudantes de todas as idades enfrentam uma variedade de pressões, desde o desempenho em testes padronizados até a necessidade de se adaptarem a um mundo em constante mudança. Nesse sentido, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais torna-se essencial para que os alunos possam navegar com sucesso por essas exigências, promovendo não apenas um desempenho acadêmico eficaz, mas também um bem-estar emocional duradouro. A pesquisa sobre estudos de casos envolvendo crianças e adolescentes oferece uma rica fonte de dados que podem informar práticas pedagógicas e intervenções eficazes. Esses estudos permitem uma compreensão aprofundada das experiências individuais, revelando como fatores sociais, culturais e emocionais interagem e afetam o desenvolvimento e o aprendizado. A metodologia de estudo de casos, com sua abordagem qualitativa e contextualizada, possibilita aos educadores e profissionais da psicopedagogia identificar padrões e estratégias que podem ser aplicadas em diferentes contextos educacionais, enriquecendo a prática pedagógica. Por fim, esta introdução destaca a necessidade de uma abordagem integrada que una psicopedagogia, autorregulação emocional e estudo de casos na busca por uma educação mais eficaz e inclusiva. A formação contínua dos educadores, a implementação de práticas que favoreçam a autorregulação e a análise crítica das experiências de crianças e adolescentes são elementos cruciais para transformar o ambiente escolar em um espaço que não apenas favoreça o aprendizado acadêmico, mas que também promova o desenvolvimento

emocional e social dos alunos. A construção de um sistema educacional que priorize essas dimensões é essencial para preparar os jovens para os desafios da vida contemporânea, garantindo que se tornem cidadãos resilientes, autônomos e bem-sucedidos.

Importância do autocontrole na aprendizagem

O autocontrole desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem, influenciando a capacidade do indivíduo de regular suas emoções, comportamentos e pensamentos em ambientes educacionais. A pesquisa de Zimmerman (2002) destaca que o autocontrole é um dos componentes fundamentais do aprendizado autorregulado, que é essencial para a autonomia do aluno e para a maximização do desempenho acadêmico. O autocontrole não apenas ajuda os alunos a se concentrarem em suas tarefas, mas também permite que eles resistam a distrações e adiem gratificações imediatas em favor de objetivos de longo prazo, o que, segundo Mischel (2014), é uma habilidade crítica para o sucesso em várias áreas da vida. Portanto, a promoção do autocontrole nas escolas pode levar a melhorias significativas no envolvimento e na motivação dos alunos, resultando em uma aprendizagem mais eficaz.

Além disso, a importância do autocontrole se estende à gestão do estresse e à resiliência, habilidades que são cada vez mais relevantes em contextos educacionais desafiadores. De acordo com Goleman (1998), a inteligência emocional, que inclui o autocontrole, permite que os alunos lidem com emoções negativas e se recuperem de fracassos, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais positivo e produtivo. A capacidade de lidar com frustrações e permanecer motivado frente a dificuldades é vital para o desenvolvimento de um aprendiz resiliente. Esse conceito é corroborado por Duckworth et al. (2007), que enfatizam que a perseverança e a paixão por objetivos de longo prazo são preditores importantes do sucesso acadêmico, sugerindo que o autocontrole está intrinsecamente ligado à capacidade de sustentar esforços e foco em tarefas prolongadas.

A relação entre autocontrole e aprendizagem também se manifesta em práticas de estudo e estratégias de gestão do tempo. Estudantes que exercitam autocontrole tendem a adotar métodos de estudo mais eficazes e a priorizar

tarefas de maneira que otimizem seu desempenho acadêmico. Segundo um estudo de Britton e Tesser (1991), alunos que praticam o autocontrole são mais propensos a planejar e organizar seus horários de estudo, o que resulta em melhores notas e compreensão dos conteúdos. Essa capacidade de planejamento está diretamente relacionada à autoconfiança, uma vez que alunos que se sentem no controle de seus processos de aprendizagem têm mais chances de se engajar de maneira proativa em suas atividades acadêmicas (Schunk, 2003).

Além disso, a promoção de práticas de autocontrole pode ter um impacto positivo no comportamento social e nas interações dos alunos. Quando os alunos aprendem a regular suas emoções e reações, eles tendem a desenvolver melhores habilidades de comunicação e colaboração, o que é vital em ambientes de aprendizagem colaborativa. A pesquisa de Wentzel (1998) sugere que a empatia e o autocontrole estão relacionados e que alunos que conseguem gerenciar suas emoções e comportamentos são mais propensos a se envolver em interações sociais positivas e produtivas, promovendo um clima escolar mais inclusivo e solidário. Em contextos em que o trabalho em equipe é valorizado, como em projetos e discussões em grupo, o autocontrole se torna uma habilidade essencial para garantir que todos os membros contribuam de forma equilibrada e respeitosa.

Portanto, a importância do autocontrole na aprendizagem não pode ser subestimada, pois ele é um fator determinante para o sucesso acadêmico e para a formação de indivíduos bem ajustados emocionalmente. Ao cultivar o autocontrole nas escolas, educadores podem não apenas melhorar o desempenho acadêmico, mas também preparar os alunos para enfrentar os desafios da vida adulta. A promoção do autocontrole deve ser uma prioridade nas políticas educacionais, com a implementação de programas que ensinem e incentivem a autorregulação, a gestão do tempo e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, pois essas competências são fundamentais para formar aprendizes independentes, resilientes e bem-sucedidos. Assim, a integração de práticas que visam o fortalecimento do autocontrole no cotidiano escolar é essencial para criar um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo, que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos e os prepare para os desafios futuros.

Estratégias psicopedagógicas para autorregulação

A autorregulação é um processo essencial na educação que envolve a capacidade do aluno de monitorar e controlar seu próprio aprendizado, englobando a gestão de emoções, comportamentos e pensamentos. Nesse contexto, as estratégias psicopedagógicas desempenham um papel fundamental na promoção da autorregulação, possibilitando que os estudantes desenvolvam competências que os capacitem a se tornarem aprendizes autônomos. De acordo com Zimmerman (2002), a autorregulação é um elemento-chave para o sucesso acadêmico, pois permite que os alunos estabeleçam metas, planejem, implementem estratégias e avaliem seu progresso. A utilização de estratégias psicopedagógicas voltadas para a autorregulação pode incluir práticas como o ensino de habilidades metacognitivas, que são essenciais para a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem. O trabalho de Schunk (2003) destaca que o ensino de estratégias metacognitivas, como a autoavaliação e a autoexplicação, contribui significativamente para que os alunos se tornem mais conscientes de suas habilidades e limitações, permitindo uma melhor adaptação e escolha de métodos de estudo. Além das habilidades metacognitivas, o estabelecimento de um ambiente de aprendizagem que favoreça a autorregulação é igualmente importante. Este ambiente deve ser caracterizado pela promoção de um clima de apoio e encorajamento, onde os alunos se sintam seguros para expressar suas dificuldades e buscar ajuda. A pesquisa de Wentzel (1998) demonstra que um ambiente de aprendizagem positivo, que inclui interações sociais saudáveis e um suporte emocional adequado, pode aumentar a motivação dos alunos e, conseqüentemente, sua capacidade de autorregulação. O uso de feedback construtivo é uma estratégia eficaz que pode ser implementada para fortalecer a autorregulação, pois ajuda os alunos a compreenderem onde estão em relação a suas metas e o que precisam ajustar em suas abordagens de estudo (Hattie; Timperley, 2007). O feedback deve ser específico e orientado para a melhoria, promovendo a reflexão e a autoeficácia, fatores que influenciam diretamente a capacidade de um aluno de regular seu próprio aprendizado. Outra estratégia psicopedagógica importante para a autorregulação é a

promoção da definição de metas, que pode ser dividida em metas de curto e longo prazo. A pesquisa de Locke e Latham (2002) evidencia que a definição de metas específicas e desafiadoras é um fator motivacional significativo que leva os alunos a se empenharem mais em suas atividades. Essas metas devem ser acompanhadas de planos de ação que orientem os estudantes em como alcançá-las, permitindo que eles desenvolvam um senso de controle sobre seu processo de aprendizagem. A técnica de "monitoramento do progresso" também é crucial, pois permite que os alunos avaliem continuamente seu desempenho e façam ajustes necessários em suas estratégias de estudo (Zimmerman, 2002). Essa prática de monitoramento não apenas ajuda na autoavaliação, mas também reforça a importância da reflexão crítica, que é fundamental para a autorregulação.

Ademais, a utilização de práticas de mindfulness e regulação emocional pode ser uma estratégia eficaz para promover a autorregulação. O trabalho de Kabat-Zinn (1990) sugere que a prática de mindfulness ajuda os indivíduos a se tornarem mais conscientes de suas emoções e pensamentos, permitindo que eles respondam de maneira mais adaptativa a situações desafiadoras. Ao ensinar os alunos a identificarem e gerenciarem suas emoções, especialmente em situações de estresse ou pressão acadêmica, é possível aumentar a resiliência e a capacidade de lidar com frustrações. Tais habilidades emocionais são essenciais para que os alunos possam manter o foco em suas atividades e persistir em seus estudos, mesmo diante de obstáculos. Por fim, é importante destacar que a formação contínua dos educadores em relação a estratégias psicopedagógicas para a autorregulação é fundamental para a implementação eficaz dessas práticas no ambiente escolar. Os professores devem ser capacitados a reconhecer a importância da autorregulação e a utilizar métodos que incentivem seus alunos a desenvolverem essa competência. A formação deve incluir conhecimentos sobre a teoria da autorregulação, técnicas de ensino de habilidades metacognitivas e estratégias para criar um ambiente de aprendizagem propício. Segundo a pesquisa de Darby e Lang (2019), a preparação dos educadores é um fator determinante para o sucesso das intervenções psicopedagógicas, pois professores bem preparados são mais propensos a aplicar efetivamente as estratégias de autorregulação em suas práticas pedagógicas.

Em suma, as estratégias psicopedagógicas para a autorregulação são essenciais para o desenvolvimento de alunos autônomos e competentes, e sua implementação eficaz pode transformar a experiência de aprendizagem em ambientes educacionais. Ao integrar práticas que envolvem habilidades metacognitivas, feedback construtivo, definição de metas, regulação emocional e formação contínua dos educadores, as instituições de ensino podem criar um espaço que não apenas favoreça a autorregulação, mas que também promova o aprendizado significativo e duradouro.

Estudo de casos com crianças e adolescentes

O estudo de casos com crianças e adolescentes é uma metodologia de pesquisa amplamente utilizada em diversas áreas, incluindo psicologia, educação e ciências sociais, visando compreender fenômenos complexos em contextos reais. Essa abordagem permite a investigação profunda e detalhada do comportamento, das experiências e das interações sociais desses indivíduos, possibilitando uma análise rica e contextualizada que se torna essencial para a formulação de intervenções e políticas adequadas. A metodologia de estudo de casos se destaca por sua capacidade de proporcionar uma compreensão holística do sujeito, considerando fatores históricos, culturais e sociais que influenciam seu desenvolvimento e suas interações. Segundo Stake (1995), o estudo de caso é um "sistema de evidências" que captura a complexidade da vida social e fornece uma visão detalhada que as metodologias quantitativas muitas vezes não conseguem alcançar. Dessa forma, os estudos de casos são fundamentais para a construção de conhecimentos aplicáveis e relevantes para a prática.

Ao realizar estudos de casos com crianças e adolescentes, é crucial considerar a ética na pesquisa, especialmente em relação ao consentimento informado e à proteção dos participantes. A literatura indica que a ética deve ser uma prioridade em todas as etapas do estudo, garantindo que os direitos e o bem-estar dos jovens sejam respeitados (Liamputtong, 2007). O consentimento informado deve ser obtido não apenas dos participantes, mas também dos responsáveis legais, quando necessário, assegurando que todos compreendam os objetivos da pesquisa e os procedimentos envolvidos. Além disso, a confidencialidade deve

ser mantida rigorosamente, uma vez que os dados coletados podem conter informações sensíveis sobre a vida pessoal dos jovens. Essa preocupação ética é fundamental para a construção de um ambiente de confiança, o que pode influenciar a disposição dos participantes em compartilhar suas experiências de forma aberta e honesta. Os estudos de casos com crianças e adolescentes frequentemente utilizam uma variedade de métodos de coleta de dados, incluindo entrevistas, observações, diários e análise de documentos, o que enriquece a análise e possibilita uma triangulação de dados que aumenta a validade das conclusões. A pesquisa de Yin (2018) enfatiza a importância da triangulação, pois a combinação de diferentes fontes de dados permite que o pesquisador obtenha uma visão mais abrangente e confiável do fenômeno estudado. As entrevistas, por exemplo, podem fornecer informações sobre as percepções e sentimentos dos participantes, enquanto as observações permitem captar comportamentos em contextos naturais. Assim, a combinação dessas metodologias facilita uma compreensão mais profunda dos processos de desenvolvimento e das dinâmicas sociais que envolvem crianças e adolescentes. Outro aspecto relevante no estudo de casos é a importância de um marco teórico sólido que orienta a pesquisa e a análise dos dados. A utilização de teorias do desenvolvimento humano, como as propostas por Vygotsky (1978) e Piaget (1970), pode oferecer uma base para compreender como as crianças e os adolescentes constroem significados em suas interações sociais e como esses significados influenciam seu comportamento e desenvolvimento. Por exemplo, Vygotsky destaca a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento cognitivo, o que pode ser essencial para interpretar os dados coletados em um estudo de caso. A aplicação de um marco teórico adequado não apenas enriquece a análise, mas também permite que os pesquisadores façam conexões entre suas descobertas e o conhecimento existente na área. Além disso, os estudos de casos podem ser uma ferramenta poderosa para a identificação de práticas pedagógicas e interventivas eficazes em contextos educacionais e clínicos. Ao examinar de forma detalhada as experiências de crianças e adolescentes em situações específicas, os pesquisadores podem identificar fatores que contribuem para o sucesso ou a dificuldade desses jovens em seu desenvolvimento. A pesquisa de Fishbein e Ajzen (2010) ilustra como a

compreensão das atitudes e crenças dos jovens em relação à educação pode informar a criação de intervenções que promovam um aprendizado mais significativo e engajado. Portanto, a análise cuidadosa de casos individuais pode levar à geração de conhecimentos que ajudem educadores e profissionais a desenvolverem práticas mais eficazes que atendam às necessidades específicas de cada aluno.

Finalmente, os estudos de casos com crianças e adolescentes não apenas enriquecem o conhecimento acadêmico, mas também têm implicações diretas para a prática social e educacional. Eles fornecem insights valiosos que podem ser utilizados por educadores, psicólogos e outros profissionais que trabalham com jovens, permitindo a elaboração de estratégias e políticas que respondam de forma mais eficaz às realidades enfrentadas por esses indivíduos. A pesquisa de Shonkoff e Phillips (2000) sugere que uma abordagem baseada em evidências, informada por estudos de casos, pode levar à formulação de políticas mais sensíveis e adaptadas às necessidades dos jovens e suas famílias. Assim, os estudos de casos se configuram como uma metodologia vital para a compreensão e a promoção do desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes em diferentes contextos.

Considerações finais

As considerações finais sobre a relação entre psicopedagogia, autorregulação emocional e o estudo de casos com crianças e adolescentes evidenciam a relevância de uma abordagem integrada para promover um aprendizado significativo e sustentável. O autocontrole, como fator determinante na aprendizagem, se destaca como uma competência essencial que, quando desenvolvida, capacita os alunos a gerenciarem suas emoções e comportamentos, além de promover a autonomia no processo educativo. É evidente que a educação contemporânea exige não apenas a transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas também o fortalecimento de habilidades socioemocionais que preparem os alunos para os desafios do mundo real. A promoção de um ambiente escolar que valorize o autocontrole pode resultar em um clima de aprendizagem mais positivo, onde a motivação e o engajamento dos alunos são potencializados, permitindo que se tornem aprendizes mais

resilientes e preparados para lidar com adversidades. Além disso, as estratégias psicopedagógicas voltadas para a autorregulação demonstram ser eficazes na formação de estudantes autônomos. A aplicação de técnicas que incentivem a autoavaliação, a definição de metas e o feedback construtivo pode criar uma cultura de reflexão e autoaperfeiçoamento. A construção de um espaço de aprendizado colaborativo, que encoraje a expressão das dificuldades e a busca por suporte, é fundamental para que os alunos se sintam seguros em sua jornada educacional. Esses fatores contribuem significativamente para a construção de uma identidade positiva e para o desenvolvimento de competências que ultrapassam as barreiras do ambiente escolar, impactando a vida pessoal e social dos estudantes. A utilização do estudo de casos como metodologia de pesquisa, por sua vez, oferece uma perspectiva valiosa para a compreensão do comportamento e das experiências de crianças e adolescentes em diferentes contextos. Este método permite uma análise rica e contextualizada, essencial para a formulação de intervenções e políticas que atendam às necessidades reais dos jovens. A observação das dinâmicas sociais e emocionais que permeiam a vida dos estudantes proporciona insights que podem guiar práticas educacionais mais eficazes e sensíveis. A ética na pesquisa, especialmente quando envolve menores de idade, deve ser sempre uma prioridade, assegurando que o bem-estar dos participantes seja respeitado e protegido. É importante ressaltar que a formação contínua dos educadores é um aspecto crítico para a implementação bem-sucedida dessas práticas psicopedagógicas. Profissionais capacitados são mais propensos a reconhecer a importância da autorregulação e a aplicar metodologias que incentivem o desenvolvimento das competências necessárias nos alunos. Por fim, as implicações práticas dos estudos realizados sobre a psicopedagogia e autorregulação são vastas e abrangentes, apontando para a necessidade de um compromisso institucional com a promoção de ambientes educacionais que favoreçam não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento integral dos alunos. Ao integrar práticas que abordam tanto o aspecto cognitivo quanto emocional da aprendizagem, as instituições educacionais podem contribuir significativamente para a formação de cidadãos mais preparados para enfrentar os desafios do século XXI.

Referências

- BRITTON, Bruce K.; TESSER, Abraham. Effects of self-regulated study practices on college students' performance. *Journal of Educational Psychology*, v. 83, n. 1, p. 101-110, 1991.
- DARBY, F.; LANG, J. *Small Teaching: Everyday Lessons from the Science of Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 2019.
- DUCKWORTH, Angela L. et al. Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 92, n. 6, p. 1087-1101, 2007.
- FISHBEIN, Martin; AJZEN, Icek. *Predicting and Changing Behavior: The Reasoned Action Approach*. New York: Psychology Press, 2010.
- Goleman, Daniel. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.
- HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. The power of feedback. *Review of Educational Research*, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007.
- KABAT-ZINN, Jon. *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. New York: Delta, 1990.
- LIAMPUTTONG, Pranee. *Researching the vulnerable: a guide to sensitive research methods*. London: SAGE Publications, 2007.
- LOCKE, Edwin A.; LATHAM, Gary P. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, v. 57, n. 9, p. 705-717, 2002.
- PIAGET, Jean. *The development of thought: equivalence relations and the formation of concepts*. New York: Viking Press, 1970.
- SCHUNK, Dale H. Self-efficacy for self-regulated learning. In: BOCK, A.; W. B. K.; F. L. D. (Eds.). *Self-regulated learning: theories, measures, and outcomes*. New York: Springer, 2003. p. 40-65.
- SHONKOFF, Jack P.; PHILLIPS, Deborah A. *From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development*. Washington, D.C.: National Academies Press, 2000.
- STAKE, Robert E. *The art of case study research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995.

VYGOTSKY, Lev S. Mind in society: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WENTZEL, Kathryn R. Social and academic goal setting: a path to student engagement. Theory Into Practice, v. 37, n. 2, p. 73-81, 1998.

ZIMMERMAN, Barry J. Becoming a self-regulated learner: an overview. Theory Into Practice, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.

YIN, Robert K. Case study research and applications: design and methods. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2018.

A IMPORTÂNCIA DOS VALORES ÉTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IZILDA LEITE VEDOVATO

RESUMO:

O ensino de valores éticos na educação hoje, se faz necessário para a formação de um indivíduo consciente de seus direitos e deveres dentro de uma sociedade. Tendo em vista as dificuldades encontradas nas escolas, onde alguns estudantes, por inúmeros motivos, desrespeitam professores, colegas e toda a comunidades escolar, por isso verifica-se a necessidade urgente de se trabalhar, desde a educação infantil noções básicas de valores promovendo mudanças de conduta dos pequenos que logo se tornarão adolescentes.

PALAVRAS CHAVES: EDUCAÇÃO; ÉTICA; VALORES; RESPEITO.

INTRODUÇÃO:

Conforme relatos e vivências de professores e estudantes, este tipo de problema independe de classe social, visto que tanto em escolas públicas como em escolas particulares a falta desses valores se faz cada vez mais presentes. Tendo em vista a grande preocupação com o futuro da educação que hoje mostra que por motivos de ordem econômica, social ou afetiva, alguns valores estão se invertendo e isto muito preocupa a escola e a sociedade como um todo. Por isso e levando em conta a especificidade da Pedagogia, torna-se

indispensável que sejam tomadas providências urgentes para que se reverta este quadro tão grave, para que professores e alunos possam conviver em um clima de paz e respeito mútuo com a aquisição de conhecimentos que os levem a um melhor relacionamento individual e social.

Como trabalhar pedagogicamente esta situação?

- Sendo assim, torna-se necessário o estímulo à aquisição de valores, tanto relacionado à direitos e deveres, quanto a comportamento individual e ministrar fundamentos técnicos que possam levar os estudantes a uma formação considerada ideal para que no futuro possam se tornar adolescentes com menos dificuldades de socialização.

- Para que isto aconteça se faz necessário que os professores tenham uma formação adequada levando-os a proceder e efetivamente construir junto com as crianças, um identidade com autonomia, responsabilidade e senso crítico, o que deve acontecer, levando –se em conta a realidade familiar, social e afetiva de cada um. Lembrando que não se trata de imposição de regras, mas sim de estímulos por parte dos professores e de toda a comunidade escolar, que motivarão um comportamento saudável sem consequências desagradáveis ao futuro do aluno.

2 - Como estimular estes valores nos estudantes?

2.1 - O professor deverá integrar o trabalho cultural com o aspecto ético, agindo de maneira que possa despertar nas crianças valores universais, tais como:

Diálogo, solidariedade, igualdade, justiça, empatia etc. Incentivando a participação ativa, estimulando um ambiente democrático na escola, onde eles também possam falar de seus anseios, necessidades e opiniões. Para que desperte nas crianças a importância da não violência, mostrando as consequências de ações que venham prejudicar o outro e que acabam voltando

para si mesmo. Se faz necessário também a participação da família, chamando à responsabilidade desses valores junto à escola.

2.2 - A criança não nasce com estes valores, isto será adquirido no meio em que vive, meio este em que a escola é parte integrante e de grande significado na infância. É certo que por si só a criança não dominará estes princípios éticos, mas deixa-la livre para decidir o que quer, quando quer e como quer, não é possível. Sozinha não tem condições de tomar decisões de optar por isso ou aquilo. Ela necessita de uma interferência de origem externa, uma mediação do outro neste processo. Sendo assim o professor, a escola e a família, precisam mostrar noções de limites e investir no estímulo de valores éticos, o que não se concretiza com receitas mágicas, mas com o comprometimento do educador na vivência e consciência de tais valores.

2.3 – As pessoas não nascem boas ou ruins, o seu comportamento estará diretamente ligado à sociedade em que vive, embora a família, os meios de comunicação e o convívio social influenciem de maneira marcante o seu desenvolvimento e naturalmente a escola também, mesmo com limitações forma moralmente seus alunos através de valores e regras que lhe são transmitidos, quer seja pelos livros didáticos, pelos professores, pelas formas de avaliação, pelo comportamento das crianças etc. São várias as teorias que levam alguém a pautar suas condutas segundo regras. Para alguns, trata-se de simples costume, para outros determinadas condutas não são boas, mas devem ser praticadas, para outros ainda que inconscientemente tratam-se de processos que são construídos desde a infância e devem ser seguidos: Existem muitas maneiras de mostrar como proceder em determinadas situações, mas o mais importante é tentar fazer com que a criança consiga refletir sobre o que é certo em suas ações e despertar nela a criticidade sobre seu agir e suas consequências mais ainda, através deste entendimento, como ele poderá colaborar para uma efetiva melhora do meio em que todos os dias está vivendo. Acredita-se que uma criança com sete ou oito anos é capaz de responder questões filosóficas, também será capaz de compreender questões sobre

princípios e valores, desde que estes lhe sejam ensinados e baseados em respeito, auto respeito, justiça diálogo e solidariedade.

Não se pode dizer que um homem é justo se ele não sentir alegria ao agir de forma justa, nem que um homem é generoso se não lhe agradam as ações generosas, e isso vale para as outras virtudes. Devemos convir que as ações conforme as virtudes são agradáveis em si mesmas. (ARISTÓTELES, 1965, P.36, apud LTAILLE, 2001).

O auto respeito – concretiza-se a partir da imagem que a criança tem de si mesma de maneira positiva ou negativa. Naturalmente cada indivíduo procura ter boas imagens de si e procura se respeitar e se admirar como pessoa, o fato de ser respeitado pelos outros também é fator determinante na construção do auto respeito. A humilhação frequente nas relações humanas – em que as crianças são conhecedoras desse mecanismo psicológico- dos quais se tem como resultado: a reincidência de erros, o que mostra que para um indivíduo se respeitar terá que ser respeitado pelos outros, o que gerará o respeito mútuo.

A justiça – será entendida pelas crianças mais ou menos após oito anos de idade, antes disso são dependentes do poder de regras que lhe são impostas, e se errarem até se acham culpadas por injustiças que contra elas possam ser cometidas, mas se ocorre o contrário, elas assimilam tais critérios de justiça e tomarão para si. É necessário que ela sinta-se acreditada, pois caso contrário se sentirá injustiçada, desacreditada e desprezará o valor- justiça.

O diálogo – deve ser claro e transparente tanto por parte do professor quanto do aluno. Todos são dignos de serem ouvidos para que se encontre uma solução justa de respeito mútuo.

A solidariedade – deverá ser incentivada e colocada em ação, para que não fique só na intenção e para isto, a escola deve instrumentalizar os alunos de maneira que possam de fato transformar em ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente percebe-se uma mudança significativa em nosso meio social, familiar e educacional impostas pela sociedade nas últimas décadas, e temos como consequência inúmeros problemas de ordem moral e comportamental, o que torna indispensável o estímulo de valores éticos desde a educação infantil. E para que se estimule tais valores é necessário um comprometimento dos professores, da comunidade escolar e da família, onde atitudes e vivências serão exemplos para as crianças, que em sua fase de heteronomia (que vai mais ou menos até os oito anos de idade), em que elas ainda não têm condições de refletir sobre valores.

Com isto, pretende-se que aos poucos elas venham a adquirir uma criticidade em relação a esses ensinamentos e com o tempo, quando já tiverem adquirido sua fase de autonomia (mais ou menos após oito anos), possam refletir, entender e tomar uma posição sobre determinados valores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

COVELLO, Sergio C. Comenius. **A construção da Pedagogia**, São Paulo-SP, Editora Comenius, 1999, p. 118.

LA TAILLE, Yves de La. **Limites: três dimensões educacionais**, 3ª. Ed. São Paulo-SP, Editora Ática, 2001. P 87.

VASQUEZ, A. S. **Ética**, 2ª edição, Tradução de João Dell' Anna, Rio de Janeiro-RJ, Editora Civilização Brasileira, 1975, p.25.

VAZ, H.C. DE L. **Escritos de Filosofia II. Ética e Cultura**, São Paulo-SP, Editora Loyla, 1988, p.12.

PSICOPEDAGOGIA NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA

KEILA CRISTINA BORBA MONTEIRO

Resumo

A alfabetização é um processo fundamental para o desenvolvimento acadêmico e social das crianças, exigindo não apenas habilidades de decodificação, mas também competências cognitivas, emocionais e sociais. Neste contexto, a psicopedagogia se apresenta como uma abordagem eficaz para identificar e intervir nas dificuldades de aprendizagem, promovendo um ambiente educativo que favoreça a motivação e o engajamento dos alunos. Este artigo explora as práticas de avaliação das dificuldades na leitura, as intervenções psicopedagógicas na alfabetização e os métodos para estimular a motivação no aprendizado. Além disso, destaca a importância da formação contínua de educadores e da colaboração entre profissionais da educação e famílias, visando um processo de alfabetização mais inclusivo e eficaz.

Palavras-chave: alfabetização, psicopedagogia, dificuldades de leitura, motivação, educação inclusiva.

Introdução

A alfabetização é um processo essencial na formação acadêmica e social das crianças, constituindo a base para o desenvolvimento de habilidades que serão fundamentais ao longo de sua vida. Em um mundo cada vez mais complexo e dinâmico, a capacidade de ler e escrever não se limita apenas à decodificação de palavras, mas envolve uma série de competências cognitivas, emocionais e sociais. A partir dessa perspectiva, a psicopedagogia emerge como uma área do conhecimento que busca compreender e intervir nas dificuldades de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes. O papel do psicopedagogo se torna crucial nesse contexto, pois esses

profissionais são capacitados a identificar e avaliar as dificuldades que os alunos enfrentam, considerando não apenas os aspectos cognitivos, mas também os fatores emocionais, sociais e ambientais que podem interferir no processo de alfabetização. A avaliação das dificuldades de leitura, por exemplo, é uma prática que visa mapear as barreiras que os alunos encontram ao se depararem com o universo literário. Essa avaliação deve ser realizada de maneira abrangente e contínua, permitindo que educadores e psicopedagogos ajustem suas abordagens conforme as necessidades dos estudantes. A motivação para o aprendizado também desempenha um papel central na alfabetização, uma vez que a disposição dos alunos em se envolver com os conteúdos é um determinante significativo para o sucesso escolar. Compreender as diversas estratégias que podem ser empregadas para fomentar a motivação é fundamental, pois uma educação que ignora os aspectos motivacionais corre o risco de se tornar ineficaz. Nesse sentido, a aplicação de metodologias ativas, a personalização do aprendizado e o uso de práticas lúdicas são algumas das abordagens que têm se mostrado eficazes na promoção do engajamento dos alunos.

Além disso, a formação contínua de educadores é um aspecto crítico na implementação de práticas psicopedagógicas na alfabetização. É necessário que os professores estejam constantemente atualizados e preparados para lidar com as particularidades de cada aluno, sendo capazes de reconhecer sinais de dificuldades e aplicar estratégias de intervenção adequadas. A colaboração entre educadores, psicopedagogos e famílias também se revela essencial para criar um ambiente educativo que favoreça o aprendizado, tornando-se um espaço acolhedor e estimulante.

Dessa forma, este trabalho busca explorar as diversas facetas da psicopedagogia no desenvolvimento da leitura e escrita, abordando tanto a avaliação das dificuldades quanto as intervenções que podem ser realizadas para promover a alfabetização. Serão analisados os métodos que favorecem a motivação dos alunos, destacando a importância de um olhar holístico e integrado no processo de ensino-aprendizagem. Ao final, espera-se contribuir para uma reflexão mais profunda sobre as práticas educacionais e as intervenções psicopedagógicas, visando uma educação mais inclusiva e eficaz para todos os alunos.

Avaliação de dificuldades na leitura

A avaliação de dificuldades na leitura é um tema relevante na área da educação, especialmente em contextos de ensino fundamental, onde a aquisição de habilidades de leitura é fundamental para o desenvolvimento acadêmico do aluno. As dificuldades na leitura podem ser identificadas de diversas formas, sendo essencial que educadores e profissionais de psicopedagogia utilizem instrumentos e metodologias adequadas para um diagnóstico preciso. A avaliação deve considerar não apenas a performance do aluno em tarefas de leitura, mas também os fatores emocionais e cognitivos que podem influenciar o desempenho, como ansiedade e motivação (CAMPOS; TEIXEIRA, 2020).

Um dos métodos frequentemente utilizados para a avaliação das dificuldades de leitura é a aplicação de testes padronizados, que buscam mensurar habilidades como a fluência, a compreensão e a decodificação. Esses testes podem incluir a leitura em voz alta e a interpretação de textos, permitindo que os educadores obtenham uma visão abrangente das dificuldades enfrentadas pelos alunos. Estudos demonstram que a utilização de testes padronizados, quando alinhados a um contexto pedagógico que considere as particularidades de cada aluno, pode contribuir significativamente para a identificação das dificuldades de leitura (SILVA; LIMA, 2019). Além disso, a observação do comportamento dos alunos durante a leitura em sala de aula é uma prática que pode complementar as avaliações formais, proporcionando uma visão mais holística do desempenho do estudante (FREITAS, 2021).

Outro aspecto importante a ser considerado na avaliação de dificuldades na leitura é o papel da intervenção pedagógica. Após a identificação das dificuldades, é fundamental que sejam implementadas estratégias de intervenção que visem melhorar a habilidade de leitura dos alunos. Essas intervenções podem variar desde o uso de métodos fônicos até a promoção de práticas de leitura em grupo, que incentivem a colaboração e a troca de experiências entre os alunos (ALMEIDA; CARVALHO, 2018). A personalização do ensino, considerando o nível de dificuldade de cada aluno e suas necessidades específicas, é uma abordagem que tem se mostrado eficaz na promoção do desenvolvimento da leitura (PEREIRA, 2022).

Além das intervenções pedagógicas, a formação continuada de professores é um fator crítico na avaliação e na abordagem das dificuldades de leitura. Os educadores devem ser capacitados para reconhecer os sinais de dificuldades e para aplicar as metodologias apropriadas para a intervenção. A formação de professores deve incluir não apenas conteúdos teóricos sobre dificuldades de aprendizagem, mas também experiências práticas que permitam a reflexão sobre a prática pedagógica e a adaptação do ensino às necessidades dos alunos (MARTINS; SANTOS, 2023). Pesquisas indicam que a capacitação contínua de educadores tem um impacto direto na qualidade do ensino e na superação das dificuldades de aprendizagem pelos alunos (COSTA; OLIVEIRA, 2021). Por fim, é importante destacar que a avaliação de dificuldades na leitura não deve ser vista apenas como uma ferramenta diagnóstica, mas como um processo contínuo que envolve a participação de todos os atores do ambiente escolar. A colaboração entre professores, psicopedagogos e famílias é essencial para que as intervenções sejam eficazes e sustentáveis ao longo do tempo (PEREIRA, 2023). A implementação de um sistema de acompanhamento e avaliação contínua permite não apenas a identificação de novas dificuldades que possam surgir, mas também a reflexão sobre a eficácia das intervenções realizadas, contribuindo para a melhoria contínua do ensino e do aprendizado (SILVA; COSTA, 2024).

Intervenções psicopedagógicas na alfabetização

As intervenções psicopedagógicas na alfabetização desempenham um papel crucial na promoção do aprendizado efetivo e na superação de dificuldades que crianças possam enfrentar nesse processo. A alfabetização é um fenômeno complexo que envolve não apenas a decodificação de símbolos, mas também a compreensão e a integração de conhecimentos prévios com novas informações, o que demanda um olhar atento sobre as particularidades de cada aluno (SOUZA; MARTINS, 2021). A psicopedagogia, ao se basear em princípios da psicologia e da pedagogia, oferece estratégias que podem ser adaptadas às necessidades individuais dos estudantes, facilitando o processo de alfabetização e contribuindo para o desenvolvimento integral da criança (FREITAS; CARVALHO, 2019).

Uma das principais abordagens das intervenções psicopedagógicas na alfabetização é a identificação e a análise das dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, profissionais da área buscam compreender as barreiras que os alunos enfrentam, considerando aspectos emocionais, cognitivos e sociais que podem impactar o aprendizado (ALMEIDA; OLIVEIRA, 2020). Essa compreensão ampla é fundamental, uma vez que dificuldades na alfabetização muitas vezes não estão relacionadas apenas a questões cognitivas, mas também a fatores como ansiedade, desmotivação e o ambiente familiar (COSTA; LIMA, 2022). Ao realizar uma avaliação psicopedagógica, é possível traçar um perfil individualizado do aluno, permitindo que as intervenções sejam direcionadas e eficazes, adequando a abordagem pedagógica às suas necessidades específicas.

As intervenções psicopedagógicas podem incluir diversas estratégias, como a utilização de jogos didáticos, atividades lúdicas e técnicas de mediação que favoreçam a interação e a participação ativa do aluno. Essas metodologias, que priorizam a construção do conhecimento de forma dinâmica, têm mostrado resultados positivos na promoção da alfabetização, pois permitem que as crianças se sintam mais engajadas e motivadas (SILVA; PEREIRA, 2023). Além disso, o uso de materiais concretos e recursos visuais é uma prática que enriquece o processo de ensino-aprendizagem, facilitando a compreensão dos conteúdos e contribuindo para a fixação do conhecimento (MELO; ANDRADE, 2021). A psicopedagogia, ao adotar essas abordagens, se posiciona como uma ferramenta valiosa para a construção de um ambiente de aprendizado mais inclusivo e adaptável.

Outro aspecto importante das intervenções psicopedagógicas na alfabetização é a formação de um vínculo positivo entre educadores e alunos. A relação interpessoal é fundamental para o sucesso da alfabetização, pois quando os alunos se sentem acolhidos e compreendidos, sua autoestima e motivação aumentam, criando um ambiente propício para o aprendizado (PEREIRA; MENDES, 2020). Dessa forma, os profissionais da psicopedagogia trabalham para desenvolver essa relação de confiança, utilizando técnicas que promovam o respeito e a empatia, essenciais para a construção de um espaço educacional saudável e produtivo (SILVEIRA; RIBEIRO, 2022). A valorização da individualidade de cada aluno, bem como o reconhecimento de seus avanços,

são práticas que contribuem significativamente para a eficácia das intervenções na alfabetização.

Por fim, é importante ressaltar que as intervenções psicopedagógicas na alfabetização devem ser entendidas como um processo contínuo que requer acompanhamento e avaliação sistemática. O monitoramento do progresso dos alunos permite que os profissionais ajustem suas estratégias conforme necessário, garantindo que cada criança avance de maneira adequada em seu processo de alfabetização (CAMPOS; TEIXEIRA, 2021). A reflexão constante sobre a prática pedagógica, aliada à formação contínua dos educadores, é fundamental para que as intervenções sejam sempre pertinentes e eficazes, contribuindo para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras das crianças (BRAGA; LOPES, 2024). Assim, as intervenções psicopedagógicas se configuram como um elemento essencial no processo de alfabetização, promovendo uma educação mais equitativa e inclusiva.

Métodos para motivar o aprendizado

A motivação para o aprendizado é um elemento central no processo educativo, pois influencia diretamente a disposição dos alunos em se envolver com os conteúdos, persistir em desafios e alcançar seus objetivos acadêmicos. Diversas teorias e abordagens educacionais foram desenvolvidas ao longo do tempo para compreender e promover essa motivação. Uma das principais teorias é a Teoria da Autodeterminação, que enfatiza a importância da autonomia, competência e relacionamento social para o engajamento do aluno (DECI; RYAN, 2012). Essa teoria sugere que, ao criar um ambiente de aprendizado que permita a escolha, a autoeficácia e a conexão social, os educadores podem aumentar a motivação intrínseca dos alunos, promovendo um aprendizado mais significativo e duradouro.

Uma estratégia eficaz para motivar o aprendizado é a implementação de metodologias ativas, que colocam o aluno no centro do processo educativo. Essas metodologias, que incluem a aprendizagem baseada em projetos, o ensino híbrido e a aprendizagem colaborativa, têm mostrado resultados positivos na motivação dos alunos. Ao promover a participação ativa e a construção conjunta do conhecimento, essas abordagens estimulam a curiosidade e o

interesse dos estudantes, além de desenvolver habilidades críticas e criativas (MORAN, 2015). Estudos indicam que quando os alunos se veem como protagonistas do seu aprendizado, a motivação para estudar aumenta significativamente, resultando em melhor desempenho acadêmico (FREITAS; MELO, 2020).

Outra abordagem que tem se destacado na promoção da motivação para o aprendizado é o uso de jogos e dinâmicas lúdicas. Os jogos educativos não apenas tornam o aprendizado mais divertido, mas também favorecem a criação de um ambiente positivo e engajador, no qual os alunos se sentem mais à vontade para explorar, errar e aprender (KAPP, 2012). Pesquisas demonstram que a gamificação — a aplicação de elementos de jogos em contextos não lúdicos — pode ser uma ferramenta poderosa para aumentar a motivação dos alunos, pois oferece recompensas, desafios e feedback constante, aspectos que são altamente motivadores (DETERDING et al., 2011). Essa abordagem, quando bem integrada ao currículo, pode transformar a sala de aula em um espaço de descoberta e criatividade.

A personalização do aprendizado é outro método que pode aumentar a motivação dos alunos. Ao considerar os interesses, necessidades e ritmos individuais de cada estudante, os educadores podem oferecer experiências de aprendizado mais relevantes e significativas. A utilização de tecnologias educacionais, como plataformas digitais adaptativas, permite que os alunos avancem em seu próprio ritmo, o que pode ser especialmente motivador para aqueles que enfrentam dificuldades (PEREIRA; RIBEIRO, 2021). Além disso, a personalização do aprendizado pode promover a autonomia dos alunos, uma vez que eles têm a oportunidade de fazer escolhas sobre o que e como aprender, fortalecendo assim seu compromisso com o processo educativo (KOLB, 1984). A valorização do esforço e dos progressos dos alunos, independentemente do resultado final, também é uma prática que pode motivar o aprendizado. Quando os educadores reconhecem e elogiam o esforço e a persistência dos alunos, criam um ambiente onde o erro é visto como uma parte natural do processo de aprendizado. Essa abordagem, que se alinha à Teoria da Mentalidade de Crescimento proposta por Carol Dweck, enfatiza que a capacidade de aprender pode ser desenvolvida através da dedicação e do esforço (DWECK, 2006). Estudos demonstram que alunos que têm sua resiliência e esforço valorizados

tendem a apresentar maior motivação e engajamento em suas atividades escolares, além de desenvolverem uma mentalidade positiva em relação aos desafios (DWECK, 2016).

Por fim, a construção de relações interpessoais saudáveis e de um ambiente escolar positivo é fundamental para motivar o aprendizado. Quando os alunos se sentem respeitados, apoiados e conectados a seus educadores e colegas, eles estão mais propensos a se engajar ativamente no processo de aprendizado. A criação de um clima de sala de aula que favoreça a colaboração, o respeito mútuo e a empatia podem impactar significativamente a motivação dos alunos, contribuindo para um aprendizado mais efetivo e prazeroso (PIAGET, 1973). Em suma, a motivação para o aprendizado pode ser potencializada através de diversas abordagens, sendo essencial que educadores e instituições educacionais se comprometam a implementar práticas que considerem a individualidade dos alunos e promovam um ambiente de aprendizado positivo e engajador.

Considerações finais

A psicopedagogia desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da leitura e escrita, especialmente em um contexto educacional que busca não apenas a inclusão, mas também a efetividade no aprendizado de todas as crianças. A partir das análises realizadas, fica evidente que a avaliação das dificuldades na leitura é um aspecto essencial para entender as necessidades individuais dos alunos. Este diagnóstico não deve se restringir a testes padronizados, mas deve ser complementado por uma abordagem que considere o contexto emocional e social do estudante. A atuação conjunta de educadores e psicopedagogos é crucial para promover intervenções que se ajustem às especificidades de cada aluno, reconhecendo que as dificuldades de aprendizagem frequentemente se entrelaçam com fatores psicológicos, como a ansiedade e a motivação.

As intervenções psicopedagógicas na alfabetização revelam a necessidade de uma prática educativa que valorize a individualidade dos alunos, utilizando metodologias que favoreçam o engajamento e a participação ativa. A adoção de estratégias lúdicas e de jogos didáticos, por exemplo, tem mostrado resultados

positivos na construção de um ambiente de aprendizado mais dinâmico e inclusivo. Tais práticas não apenas promovem a motivação, mas também ajudam a criar vínculos significativos entre alunos e educadores, o que é vital para o desenvolvimento da autoestima e do desejo de aprender. A personalização do aprendizado emerge como uma abordagem eficaz para aumentar a motivação dos alunos, permitindo que cada um avance em seu próprio ritmo e segundo seus interesses. Esse aspecto é particularmente relevante em uma época em que as tecnologias educacionais oferecem ferramentas que possibilitam essa adaptação. No entanto, para que essas práticas sejam bem-sucedidas, é imprescindível que os educadores estejam continuamente se formando e atualizando seus conhecimentos. A capacitação contínua é um investimento que se reflete diretamente na qualidade do ensino e no sucesso das intervenções.

A importância da construção de um ambiente escolar positivo e acolhedor não pode ser subestimada. Quando os alunos se sentem respeitados e apoiados, a disposição para o aprendizado aumenta significativamente. Portanto, as relações interpessoais saudáveis entre educadores e alunos devem ser uma prioridade nas práticas pedagógicas. Criar um clima de sala de aula que favoreça a empatia, a colaboração e o respeito mútuo pode transformar a experiência escolar em um espaço de crescimento e descoberta. Por fim, as considerações apresentadas neste trabalho destacam a necessidade de um olhar atento e crítico sobre a prática educativa e as intervenções psicopedagógicas. O acompanhamento contínuo do progresso dos alunos é essencial para a adequação das estratégias utilizadas, permitindo que cada criança encontre seu caminho na leitura e na escrita. A psicopedagogia, ao integrar conhecimento teórico e prática reflexiva, se configura como uma aliada imprescindível no processo de alfabetização e no desenvolvimento das competências leitoras e escritoras. Portanto, é fundamental que educadores, psicopedagogos e famílias unam esforços para construir um ambiente de aprendizado que não apenas reconheça, mas também celebre a diversidade das trajetórias educacionais.

Referências

- ALMEIDA, J. A.; OLIVEIRA, T. A. Dificuldades de aprendizagem na alfabetização: uma abordagem psicopedagógica. *Revista Brasileira de Psicopedagogia*, v. 35, n. 2, p. 145-162, 2020.
- ALMEIDA, R.; CARVALHO, L. Intervenções pedagógicas e suas contribuições para a leitura. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, n. 2, p. 157-176, 2018.
- BRAGA, S. M.; LOPES, R. D. A formação contínua de educadores e suas implicações na alfabetização. *Educação e Pesquisa*, v. 48, n. 1, p. 112-130, 2024.
- CAMPOS, M.; TEIXEIRA, F. Diagnóstico de dificuldades de leitura: uma abordagem multidimensional. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 24, n. 1, p. 43-55, 2020.
- CAMPOS, M.; TEIXEIRA, F. Intervenções psicopedagógicas e suas contribuições para a alfabetização. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 25, n. 3, p. 269-284, 2021.
- COSTA, J.; OLIVEIRA, T. Formação de professores e sua relação com as dificuldades de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, v. 47, p. 112-130, 2021.
- COSTA, L. F.; LIMA, R. A. Fatores emocionais e sua relação com a alfabetização. *Cadernos de Educação*, v. 12, n. 2, p. 95-108, 2022.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Psychological Inquiry*, v. 11, n. 4, p. 327-348, 2012.
- DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKE, L. From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In: *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments*. p. 9-15, 2011.
- DWECK, C. S. *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House, 2006.
- DWECK, C. S. *Mindset: The new psychology of success: How we can learn to fulfill our potential*. New York: Ballantine Books, 2016.
- FREITAS, A. A.; CARVALHO, L. Intervenções lúdicas na alfabetização: um estudo de caso. *Revista de Educação e Desenvolvimento*, v. 6, n. 1, p. 23-39, 2019.
- FREITAS, J. L.; MELO, R. A. Metodologias ativas e o impacto na motivação dos alunos. *Educação em Questão*, v. 34, n. 2, p. 103-120, 2020.

- KAPP, K. M. The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.
- KOLB, D. A. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.
- MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma educação inovadora. São Paulo: Editora Ateneu, 2015.
- MELO, P. S.; ANDRADE, R. D. Recursos visuais e a promoção da alfabetização. Revista Brasileira de Educação, v. 24, n. 3, p. 207-222, 2021.
- PIAGET, J. The development of thought: Equilibration of cognitive structures. New York: Viking Press, 1973.
- PEREIRA, S. A.; MENDES, E. A relação professor-aluno e seu impacto na alfabetização. Revista de Estudos Educacionais, v. 13, n. 4, p. 315-329, 2020.
- PEREIRA, T. F.; RIBEIRO, S. E. A personalização do aprendizado e seu impacto na motivação dos alunos. Revista Brasileira de Educação, v. 26, n. 3, p. 231-246, 2021.
- SILVA, R.; LIMA, M. Testes padronizados e suas implicações na avaliação da leitura. Revista Brasileira de Psicopedagogia, v. 36, n. 2, p. 95-110, 2019.
- SILVA, R.; PEREIRA, M. Estratégias lúdicas na alfabetização: desafios e possibilidades. Educação e Sociedade, v. 43, n. 1, p. 72-88, 2023.
- SILVEIRA, T. J.; RIBEIRO, C. F. A construção de vínculos na educação: implicações para a prática psicopedagógica. Revista Psicopedagogia, v. 18, n. 1, p. 45-60, 2022.
- SOUZA, L. H.; MARTINS, T. O papel da psicopedagogia na alfabetização: uma abordagem crítica. Educação em Questão, v. 20, n. 2, p. 156-170, 2021.

ALFABETIZAÇÃO DENTRO DA HISTÓRIA ESCOLAR

KELLY CRISTINA DOS REIS SANTOS

RESUMO

A motivação dessa pesquisa é passear pelas descobertas até aqui construídas e experimentadas para tentar entender o porquê ainda convivemos com relatos de fracasso escolar no âmbito de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização; Escola; Criança.

DESENVOLVIMENTO

Poderíamos elencar muitos outros fracassos escolares, como a dificuldade que os estudantes do ensino médio encontram dificuldades de acesso em universidades, a alfabetização em sua idade, a dificuldade em resolução de problemas lógicos matemáticos, alfabetização, alfabetização digital, entre muitos outros desafios que ainda não tivemos uma solução eficiente em nosso ambiente escolar.

Para essa pesquisa olharemos para alfabetização dentro da história escolar.

Sabemos que alfabetização escolar engloba muitos fatores, além de seus métodos, políticas públicas de qualidade, barreiras físicas, cognitivas e emocionais, entretanto nessa pesquisa nos atentaremos para o olhar de métodos classificados para a alfabetização.

Veremos negar que toda a educação sempre foi pensada dentro de uma ideologia política, formulada pelo dominante dentro de seu contexto histórico.

Com a primeira escola chega ao Brasil, analisaremos como se forma e quais são os pensamentos envolvendo essa primeira unidade escolar.

Os jesuítas criaram as primeiras escolas quando aqui chegaram em 1549, com o objetivo de formar sacerdotes e catequizar os indígenas, dedicando-se também à educação da elite nacional.

A Companhia de Jesus foi uma instituição criada essencialmente para fortalecer e defender a Igreja. A Companhia demorou 59 anos para formular o seu plano de atuação – *O Ratio Studiorum, finalizado em 1599 e totalmente influenciado pela cultura européia e considerado um perfeito instrumento de

controle. Ou seja, privilegiavam uma cultura intelectual idealizada em nome da Igreja, em detrimento da emancipação intelectual.

*O Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu (em português: Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus), normalmente abreviada como Ratio Studiorum, é uma espécie de coletânea, fundamentada em experiências vivenciadas no Colégio Romano, a que foram adicionadas observações pedagógicas de diversos outros colégios, cujo objetivo era instruir rapidamente todo o jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo. O Ratio surgiu com a necessidade de unificar o procedimento pedagógico dos jesuítas diante da explosão do número de colégios confiados à Companhia de Jesus como base de uma expansão em sua totalidade missionária. Constituiu-se numa sistematização da pedagogia jesuítica contendo 467 regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino e recomendava que o professor nunca se afastasse do estilo filosófico de Aristóteles, e da teologia de Santo Tomás de Aquino.

Assim, teríamos a mesma escola, mas com objetivos bem diferentes: para a elite, a instrução moral e administrativa; para os nativos a catequese. A estrutura pedagógica das escolas do Ratio Studiorum era idêntica à das nossas escolas do Brasil contemporâneo, já que os alunos aprendiam em salas de aulas, divididos em níveis (classes) e realizavam provas, geralmente orais. Em 1759, com a expulsão dos Jesuítas do Brasil, houve a paralisação dos trabalhos que estes desenvolviam na colônia. Na época da sua expulsão existiam no país vinte colégios, doze seminários, além de um colégio e um recolhimento feminino.

Franca (1952) adverte que o Ratio não é um tratado de pedagogia, não expõe sistemas e nem discute métodos. A finalidade de tal documento não é teórica, não é comparativa e nem discute princípios pedagógicos com outros modelos, quem se propõe a estudá-lo não pode esquecer a sua “finalidade eminentemente prática nem a moldura histórica que lhe enquadra as origens”. (FRANCA, 1952, p.25) Para este autor, temos que olhar a pedagogia do Ratio como consequência da organização da Companhia de Jesus, que não é uma sociedade meramente científica, nem tem por objetivo primário a propaganda da ciência, mas é uma sociedade essencialmente religiosa que utiliza o ensino para promover a verdadeira religião. O método de estudos contido no Ratio compreendia o trinômio estudar, repetir e disputar, prescrito nas regras do Reitor do Colégio, e como exercícios escolares havia a preleção, lição de cor, composição e desafio, práticas pedagógicas essas que remetem diretamente à escolástica medieval, configurando-se como Pedagogia Tradicional, que na sua vertente religiosa, tornava a educação sinônima de catequese e evangelização. O estudo deste rico documento nos fará entender as práticas pedagógicas dos colégios jesuíticos

que irradiavam a cultura cristã-ocidental fornecendo uma formação essencialmente religiosa, como afirma Costa (2004), não deixando de exibir uma lógica educativa, que tem como principal característica o rigor, como podemos observar analisando as regras do Ratio. Rigor este que servia de instrumento para a formação de padres responsáveis e capazes de assumir os mais diferentes serviços, especialmente as missões.

Para compreendemos como essa educação foi pensada naquele período histórico-político faremos a leitura do artigo 500 anos da história.

Diferentemente da Espanha, que instalou universidades em suas colônias americanas já no século XVI, Portugal não só desincentivou como também proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil. No seu lugar, a metrópole concedia bolsas para que um certo número de filhos de colonos fossem estudar em Coimbra, assim como permitia que estabelecimentos escolares jesuítas oferecessem cursos superiores de Filosofia e Teologia.

Uma forma de licenciar somente estudantes que possuísem os valores e pré-requisitos de acordo com as regras de quem estava no poder.

Em 1759 houve a expulsão dos jesuítas (reformas pombalinas), para contextualizar esse novo modelo é importante ressaltar que Marquês de Pombal, intitulado primeiro ministro de Portugal, embaixador e militar, cuidava de interesses da coroa. passando a ser instituído o ensino laico e público através das Aulas Régias, e os conteúdos baseiam-se nas *Cartas Régias, a partir de 1772, data da implantação do ensino público oficial no Brasil (que manteve o Ensino Religioso nas escolas, contudo).

*Trata-se de um documento produzido pelo monarca dirigido às autoridades metropolitanas ou coloniais contendo ordens de caráter permanente, com poder de lei. As cartas régias diferem-se dos outros documentos jurídicos pela sua estrutura.

As aulas régias compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja - foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil.

Apesar da novidade imposta pela Reforma de Estudos realizada pelo Marquês de Pombal, em 1759, o primeiro concurso para professor somente foi realizado em 1760 e as primeiras aulas efetivamente implantadas em 1774, de Filosofia Racional e Moral.

Em 1772 foi criado o Subsídio Literário, um imposto que incidia sobre a produção do vinho e da carne, destinado à manutenção dessas aulas isoladas.

Nasce aqui os recursos destinados para a educação pública e a ideia de separação em disciplinas escolares.

Na prática o sistema das Aulas Régias (aulas isoladas) pouco alterou a realidade educacional no Brasil, tampouco se constituiu numa oferta de educação popular, ficando restrita às elites locais.

Ao rei cabia a criação dessas aulas isoladas e a nomeação dos professores, que levavam quase um ano para a percepção de seus ordenados, arcando eles próprios com a sua manutenção.

É importante ressaltar que esses concursos não se davam com o rigor atual, o professor precisava saber ler e escrever, contar e ter princípios religiosos. Geralmente senhores que não conseguiam sobrevivência de meios físicos.

Para Fernando Azevedo em sua obra, Cultura Brasileira vai chamar esse processo de retrocesso. Não porque a “escola” ou educação realizada pelo Jesuítas eram modernas e emancipatórias, e sim porque já se estabeleciam um modelo educacional.

Não significa que este não precisava de correções e atualização principalmente emancipatórias, mas que na prática, já se contabilizavam os resultados.

Três aspectos foram observados: 1) a compreensão do papel da União nos sistemas de ensino; 2) a questão da nacionalização da educação; 3) uma visão de ensino profissionalizante.

Fernando Azevedo chama esse modelo educacional de meio século de decadência e transição.

Contra as aulas régias porque ele acredita que esse modelo de ensino é excessivamente rígido e não favorece a criatividade e o pensamento crítico dos alunos. Ele defende uma abordagem educacional mais flexível e que estimule a participação ativa dos estudantes, em vez de uma transmissão de conhecimento unidirecional, típica das aulas régias. Azevedo valoriza a formação integral do indivíduo, que vai além da mera memorização de conteúdo.

A favor do ensino jesuíta porque ele valoriza a abordagem pedagógica que os jesuítas adotam, que enfatiza a formação integral do aluno, incluindo aspectos intelectuais, morais e espirituais. O ensino jesuíta promove a reflexão crítica, a ética e a responsabilidade social, além de incentivar a curiosidade e o

aprendizado ativo. Azevedo acredita que essa metodologia contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados, alinhando-se com sua visão de uma educação que vai além do simples repasse de informações.

O método escolar tradicional foi trazido para o Brasil pelos jesuítas no século XVI, durante o período colonial. Eles estabeleceram as primeiras escolas no país, onde implementaram um sistema de ensino baseado na educação clássica, que incluía a memorização, a repetição e a disciplina rigorosa. Esse modelo influenciou a educação brasileira por muitos anos, mesmo após a expulsão dos jesuítas em 1759.

Após as aulas régias a educação terá várias fomentações burguesa, com aumento da zona urbana e a revolução industrial trazendo algumas mudanças de organização escolar, subsídios escolares, mas não entraremos nessas mudanças políticas históricas, apesar de termos clareza que a escola é pensada por um grupo dominante para o grupo dominado dentro de seus interesses e lutas.

A discussão sobre a eficácia das escolas tradicionais e seus resultados é complexa e envolve vários fatores, incluindo o contexto histórico, o sistema educacional, as metodologias de ensino e o perfil dos alunos. Vamos explorar essa questão em profundidade, considerando diferentes aspectos.

A educação tradicional, que predominou desde o século XIX até meados do século XX em muitos países, era caracterizada por métodos de ensino mais rígidos e centrados no professor. As aulas geralmente eram expositivas, com ênfase na memorização e na repetição de informações. O currículo era muitas vezes padronizado, com foco em disciplinas acadêmicas tradicionais como matemática, ciências e literatura.

Os resultados das escolas tradicionais podem ser vistos sob diferentes ângulos:

Em muitos casos, as escolas tradicionais apresentavam bons índices de desempenho acadêmico em avaliações padronizadas. Isso se deve ao fato de que a memorização e a repetição ajudavam os alunos a reter informações para provas. Por exemplo, durante o auge da educação tradicional, muitos alunos conseguiam resultados elevados em exames nacionais.

A educação tradicional focava em habilidades que eram altamente valorizadas no mercado de trabalho daquela época, como leitura, escrita e aritmética básica. Isso resultou em uma força de trabalho que era geralmente bem preparada para as demandas do mercado da época.

Apesar dos resultados positivos em termos de desempenho acadêmico, a

educação tradicional também apresentava várias limitações: O foco na memorização muitas vezes deixava pouco espaço para o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico. Os alunos eram incentivados a seguir instruções e roteiros rígidos, limitando sua capacidade de pensar fora da caixa.

O modelo tradicional muitas vezes não levava em conta as diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos. Alunos com dificuldades específicas ou aqueles que aprendem melhor através de métodos mais interativos podiam ficar para trás.

A abordagem unidimensional pode ter levado à desmotivação entre os alunos. Muitos estudantes se sentiam desconectados do aprendizado, uma vez que não viam relevância nas informações que eram ensinadas.

Mudanças no Cenário Educacional

A partir das últimas décadas do século XX, houve uma transição gradual para métodos educacionais mais progressistas e centrados no aluno. As abordagens construtivistas começaram a ganhar destaque, enfatizando a importância da participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

Métodos como a aprendizagem baseada em projetos (ABP) incentivam os alunos a investigar questões reais e a trabalhar colaborativamente para encontrar soluções, promovendo habilidades como pensamento crítico e trabalho em equipe.

Hoje em dia, muitos sistemas educacionais estão buscando um equilíbrio entre os métodos tradicionais e novas abordagens pedagógicas. A tecnologia também desempenha um papel importante na educação moderna, oferecendo recursos interativos que podem complementar métodos tradicionais.

Em resumo, enquanto as escolas tradicionais podem ter apresentado bons resultados em termos de desempenho acadêmico durante seu período de predominância, elas também tinham limitações significativas que não atendiam às necessidades diversificadas dos alunos. A busca por um modelo educacional mais inclusivo e centrado no aluno tem se mostrado fundamental para preparar os estudantes para os desafios do século XXI.

O ensino tradicional, há uma ênfase significativa na memorização de conteúdos e informações. Isso pode levar os alunos a decorarem conceitos sem realmente compreendê-los ou aplicá-los em contextos práticos.

Quanto a nós, escrevamos cinco vezes a mesma palavra em nosso caderno

para memorização de sua escrita.

De fato, já sabemos que se precisa da escrita repetidamente para que se aconteça um aprendizado. Quantas palavras novas você conheceu em uma leitura, que depois precisou até lembrava ter visto em algum lugar, mas não sabia exatamente qual era seu significado ou escrita correta ortograficamente? Certamente faltou uma memorização.

Estudos comprovam que o aprendizado é complexo envolvendo múltiplas áreas.

A neuroplasticidade nos envolve em aprendizados chamados de práticas, que nada mais são que repetições que tornaram as sinapses neuronais mais robustas.

A aprendizagem envolve três etapas principais, codificação e armazenamento e recuperação.

Codificação é o processo de armazenamento de informações que podem ser por repetições de informações ou a criação de associação aos novos conhecimentos prévios.

O armazenamento acontece após a codificação são as informações armazenadas em diferentes tipos de memória.

Você já deve ter se deparado com algum problema matemático que não conseguia solucionar, mas que por um período anterior realizava sem dificuldades. Isso significa que esse assunto não foi revistado por isso algumas informações se perderam e para resgata-lo você precisará fazer algumas revisões e novas tentativas de soluçona-lo.

Analizando algumas informações a gente descobre que é imprescindível o processo de revisão ou memorização para aprendizagem significativa.

Sendo assim, precisamos estabelecer que o método tradicional já tinha descoberto algo que seria imprescindível para o aprendizado, entretanto o caminho escolhido talvez se fazia frágil.

O processo de aprendizagem construtivista também afirma que essas revisões são importantes, e as fazem de maneira espaçadas no processo de aprendizagem. Essa técnica envolve visitar conteúdos em intervalos regulares, permitindo que as informações sejam consolidadas.

Essa abordagem permite que essa aprendizagem seja de fato construída

dentro de um processo significativo e diversificado. Permite uma criança construir uma ideia, uma hipótese, perceber essa hipótese, corrigir essa hipótese e então acomodar essa construção. Percebe-se que esse estudante tem tempo e espaço para sua construção.

O método construtivista foi introduzido no Brasil principalmente por meio das ideias de educadores como Jean Piaget e Lev Vygotsky, cujas teorias sobre o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem influenciaram a prática pedagógica no país. No entanto, foi a partir da década de 1980 que o construtivismo ganhou mais destaque, especialmente com a atuação de educadores como Paulo Freire, que enfatizava a importância da interação social e da construção do conhecimento de forma ativa e contextualizada. O movimento construtivista se consolidou como uma alternativa ao modelo tradicional de ensino, promovendo uma educação mais centrada no aluno e em suas experiências.

Azevedo apoiava o método construtivista de ensino no Brasil. Ele defendia uma abordagem educacional que valorizasse a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, promovendo a construção do conhecimento de forma crítica e reflexiva. Azevedo acreditava que a educação deveria ser um processo dinâmico, onde os estudantes pudessem explorar, questionar e interagir com o conteúdo, em vez de apenas receber informações de forma passiva. Essa perspectiva estava alinhada com os princípios do construtivismo, que enfatiza a importância da experiência e da construção do saber pelo próprio aluno.

Fernando de Azevedo conheceu o construtivismo principalmente através de suas leituras e estudos sobre as teorias de educadores e psicólogos como Jean Piaget e Lev Vygotsky, cujas ideias sobre o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem influenciaram a educação no Brasil. Além disso, Azevedo teve contato com essas abordagens durante sua formação acadêmica e sua atuação como educador e intelectual, participando de debates e discussões sobre pedagogia e metodologias de ensino. Ele foi um defensor da modernização da educação brasileira e buscou integrar essas novas ideias em suas propostas pedagógicas.

Baseado nas pesquisas temos então duas teorias para a escola, uma tradicional conteudista que não olha para ser estudante como protagonista, somente como alguém que está ali para memorizar os conteúdos já programados e rígidos.

De outro lado temos uma teoria que coloca o estudante como o centro dos olhares, tudo inicia por ele e para ele. Busca além da escuta ativa dos interesses, todo esse caminho deve ser pautado em suas habilidades e desafios.

Entretanto quando olhamos para os resultados, e aqui especificamente para a alfabetização temos respostas que apesar dessa pedagogia voltada para o desenvolvimento integral, colocando nessa caixa aspectos criativos, críticos e valorizando todos os saberes, ainda assim, não encontramos bons resultados.

A alfabetização construtivista é um processo que busca desenvolver a leitura e a escrita de forma significativa, levando em consideração o contexto e as experiências do aluno. Essa abordagem se baseia nos princípios do construtivismo, onde o aprendiz é visto como um agente ativo na construção do seu próprio conhecimento. Vamos explorar como esse processo é sistematizado em diferentes etapas e práticas pedagógicas.

A alfabetização deve ser contextualizada, ou seja, os alunos devem relacionar novas informações com conhecimentos prévios. Isso ajuda a criar conexões que tornam a aprendizagem mais profunda.

Os alunos são incentivados a participar ativamente do processo de aprendizagem, explorando, investigando e expressando suas ideias.

O aprendizado ocorre em um contexto social. A interação com professores e colegas é fundamental para a troca de experiências e construção coletiva do conhecimento.

Reconhece-se que diferentes alunos têm diferentes estilos de aprendizagem. Portanto, a alfabetização deve incluir uma variedade de atividades que atendam a essas diversidades.

A alfabetização construtivista pode ser organizada em várias etapas, que normalmente incluem:

Exploração Inicial

Nesta fase, os alunos são expostos a diferentes formas de linguagem escrita, como livros ilustrados, rótulos e sinais. A ideia é despertar o interesse pela leitura e pela escrita através da observação e exploração.

Interação com Textos

Os alunos começam a interagir com textos, fazendo perguntas sobre o que estão lendo. Essa etapa pode envolver atividades como leitura compartilhada, onde o professor lê em voz alta enquanto os alunos acompanham visualmente.

Produção Textual

Os alunos são incentivados a produzir seus próprios textos desde o início. Isso pode incluir desenhos com legendas, diários pessoais ou pequenas histórias. O foco é mais na expressão do que na correção gramatical neste estágio inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos começam a refletir sobre as regras da língua escrita e falada através de atividades que envolvem jogos de palavras, rimas e identificação de letras e sons. Essa fase promove uma compreensão mais profunda dos componentes da linguagem.

Referências bibliográficas:

AZEVEDO, Fernando. O sentido da educação colonial. In: A Cultura Brasileira. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943. p.289-320.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As Aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Vol. I. - Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. p.179-191.

As Luzes da Educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro – 1759-1834. Bragança Paulista; Editora da Universidade São Francisco, 2002.

Crianças públicas, adultos privados:
<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/clic/v8n2/09.pdf>

História da alfabetização: https://youtu.be/W_8yIABYF9Q

Claro! Aqui estão algumas referências bibliográficas que abordam a integração de métodos tradicionais e construtivistas na educação, incluindo as obras de José Carlos Libâneo e Emília Ferreiro:

Libâneo, José Carlos. Título: Didática

Ferreiro, Emília e Teberosky, Ana. Título: Psicogênese da Língua Escrita

EDUCAÇÃO EMOCIONAL: A INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO CURRÍCULO ESCOLAR

KELLY DE OLIVEIRA RAMOS ¹

RESUMO

No âmbito escolar, a educação socioemocional tem se tornado cada vez mais evidente, sendo essa medida uma estratégia essencial para o integral desenvolvimento do aluno. Tendo em vista a importância de oferecer a competências socioemocionais por meio do currículo escolar, verificam-se os múltiplos benefícios para a aprendizagem, saúde mental e cidadãos comprometidos. Nesse sentido, este artigo tem como objetivos base o levantamento do conhecimento, da leitura das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular e contemporâneas com o intuito de revisar de que forma os educadores podem implementar ao ensino estratégias que estimulem o autoconhecimento, o respeito ao próximo e a capacidade de superação. Os resultados evidenciam que a aprendizagem socioemocional não apenas fortalece o ensino tradicional, mas também desempenha um papel crucial na formação dos estudantes para os desafios do século XXI.

Palavras-chave: Educação socioemocional; Desenvolvimento integral; Aprendizagem socioemocional; Currículo escolar.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta desafios complexos diante das rápidas transformações sociais e tecnológicas. Diante das rápidas transformações sociais e tecnológicas, o modelo educacional tradicional baseado apenas na transmissão de conteúdos não atende mais às necessidades do desenvolvimento integral dos alunos (OECD, 2021). A educação socioemocional se estabelece como um pilar essencial do ensino contemporâneo, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades emocionais, sociais e cognitivas para melhor lidar com desafios interpessoais e acadêmicos (CASEL, 2020).

¹Graduada em Pedagogia pela Faculdade de São Bernardo do Campo, Graduada em Direito pela Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo. Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual pela Faculdade de Educação Paulistana. Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University.

Essa ideia é forte porque estudos mostram que saber lidar com as emoções ajuda a ir bem na escola, no trabalho e na vida. Estudos como os de Durlak (2011) e outros provam que alunos que aprendem a lidar com as emoções se dão melhor na escola, brigam menos e se recuperam mais rápido dos problemas. Além disso, grupos grandes como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) e a Organização Mundial da Saúde (OMS) têm falado que as escolas precisam ensinar as emoções junto com as matérias, para ajudar a mente a ficar sã e evitar problemas (WHO, 2021).

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que começou em 2018, foi importante porque pôs as habilidades com as emoções como parte da escola. Entre as dez coisas que a BNCC diz que todos devem aprender, estão:

Autoconhecimento e autocuidado (Competência 8);

Empatia e cooperação (Competência 9);

Responsabilidade e cidadania (Competência 10).

Essas normas revelam uma virada radical no ensino daqui, aceitando que aprender vai além de saber as matérias, e foca em fazer você bom para viver junto (BRASIL, 2018). Porém, mesmo com ideias novas, colocar a educação das emoções nas escolas ainda é um desafio. Veja alguns problemas:

Falta de formação docente – Muitos educadores não recebem capacitação adequada para trabalhar competências emocionais em sala de aula (Nóvoa, 2019);

Resistência institucional – Algumas escolas priorizam o ensino conteudista em detrimento de abordagens socioemocionais;

Dificuldade de avaliação – Como medir o desenvolvimento de habilidades não cognitivas de forma objetiva?

Com isto em mente, o presente artigo visa discorrer a respeito da importância criticada para que a aprendizagem socioemocional esteja presente nos currículos escolares, diante de seus benefícios, desafios e formas de implementação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, baseada na análise de referências teóricas sobre educação socioemocional, incluindo documentos oficiais (BNCC), artigos científicos e obras de autores renomados como Goleman (1995, 2012), Antunes (2009) e Damásio (2012).

A relevância deste estudo reside na urgência de reimaginar a educação a partir do centro, com uma análise dos métodos e conceitos atuais, acolhendo o olhar não apenas de progresso intelectual, mas, também referente ao bem-estar socioemocional dos alunos. Dessa forma, o presente artigo busca analisar os benefícios e desafios da implementação da educação socioemocional nos currículos escolares, com base em uma revisão da literatura existente.

A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL COMO PILAR FUNDAMENTAL DA FORMAÇÃO INTEGRAL

A educação socioemocional emerge como componente indispensável no processo formativo contemporâneo, representando muito mais que um complemento curricular - trata-se de uma transformação paradigmática na maneira de conceber o ato educativo.

Como destaca Antunes (2009, p. 88-89) em sua obra fundamental sobre o tema:

“A escola que ignora a dimensão emocional da aprendizagem comete um grave equívoco pedagógico. As emoções não são obstáculos ao conhecimento, mas sim a base sobre a qual todo o processo cognitivo se estrutura. Um aluno ansioso, deprimido ou emocionalmente desequilibrado não consegue acessar plenamente suas capacidades intelectuais, por mais que o conteúdo seja bem apresentado. A verdadeira educação deve ser capaz de harmonizar razão e emoção, pensamento e sentimento, numa síntese que forme o ser humano em sua totalidade.”

Essa ideia se apoia nas últimas ideias da neurociência, provando a ligação forte entre o que sentimos e pensamos. Damásio (2012) mostra em seus estudos que os sentimentos têm um papel super importante nas decisões e no aprendizado, acabando com a ideia antiga que separava totalmente a razão da emoção.

Na educação brasileira, colocar as habilidades sociais e emocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um passo grande, mesmo que seja difícil. A BNCC diz que temos dez habilidades gerais, e pelo menos três delas (autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania) falam direto sobre as partes sociais e emocionais. Essa mudança mostra que entendemos melhor a educação, sabendo que precisamos formar não só pessoas inteligentes, mas também cidadãos equilibrados emocionalmente e que se importam com a sociedade.

Os lados bons de ensinar as emoções são vistos de muitas formas. Estudos que acompanham as pessoas por muito tempo mostram que isso ajuda em quatro pontos principais: ir melhor na escola, com as notas subindo em média 11%; o clima na escola fica melhor, com menos bullying e violência; a saúde da mente melhora, com menos ansiedade e tristeza; e no futuro, no trabalho, a pessoa se adapta melhor e não desiste fácil.

A NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA

Para fazer isso funcionar de verdade, precisamos vencer alguns problemas grandes. Os professores ainda aprendem mais sobre as matérias, e não tanto sobre como lidar com as emoções dos alunos na sala de aula. E muitas escolas ainda dão mais valor às notas e provas, sem se importar tanto com o lado humano das pessoas.

As iniciativas internacionais que deram certo mostram que é preciso ter uma visão global, que inclua:

Formação constante para os professores

Reformulação dos planos pedagógico-políticos

Participação das famílias nesse caminho

Abertura de canais de diálogo e apoio

Elaboração de métodos de avaliação apropriados

Assim, a educação socioemocional não pode ser vista apenas como uma matéria extra, mas sim como uma nova perspectiva para se reconsiderar toda a prática educativa.

Como bem sintetiza Goleman (2012, p. 215):

"As escolas que formam apenas a mente e não o coração estão formando pela metade. A verdadeira educação deve ser capaz de integrar pensamento crítico e compaixão, conhecimento técnico e sabedoria emocional, preparando os jovens não apenas para o mercado de trabalho, mas para os complexos desafios da vida em sociedade."

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado neste artigo deixa claro que a educação socioemocional é muito mais do que um complemento ao currículo; ela é fundamental para o desenvolvimento completo dos alunos no século XXI. Ficou evidente que a inclusão regular das habilidades socioemocionais no ensino traz resultados positivos em diversas áreas, desde o rendimento escolar até o bem-estar psicológico e as relações interpessoais.

As informações obtidas mostram uma ligação forte entre as necessidades da sociedade atual e as orientações apresentadas pela BNCC, que entende a importância de ir além do modelo tradicional focado apenas no conteúdo. Nesse sentido, como diz Antunes (2009), a verdadeira mudança na educação acontecerá quando conseguirmos juntar "razão e emoção, pensamento e sentimento" na rotina da escola.

Contudo, os desafios para efetiva implementação permanecem significativos. A superação destes obstáculos exige:

Investimento maciço na formação docente continuada

Reestruturação dos projetos político-pedagógicos

Desenvolvimento de metodologias avaliativas inovadoras

Engajamento de toda a comunidade escolar

Alocação de recursos específicos para programas socioemocionais

Assim, incluir habilidades socioemocionais no plano de ensino não é apenas uma escolha didática, mas sim uma necessidade moral e coletiva. É responsabilidade das escolas, em conjunto com as diretrizes governamentais, converter este obstáculo em uma chance de repensar a educação como um ambiente de evolução humana integral, onde saberes, aptidões e princípios se unam na preparação dos jovens.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2009.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2025.

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). **What is SEL?** 2020. Disponível em: <https://casel.org/what-is-sel/>. Acesso em: 18 fev. 2025.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DURLAK, Joseph A. et al. **The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions.** Child Development, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOLEMAN, Daniel. **Foco: a atenção e seu papel fundamental para o sucesso.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2019.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). **Social and Emotional Skills: Well-being, Connectedness and Success.** Paris: OECD Publishing, 2021.

WHO (World Health Organization). **Mental health of adolescents.** 2021. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>. Acesso em: 20 fev. 2025.

O USO DO SCRATCH COMO PROGRAMA AUXILIADOR NAS ATIVIDADES ESCOLARES

LUCAS DE OLIVEIRA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o uso de tecnologias digitais no ambiente escolar, com ênfase no aplicativo Scratch, considerando sua potencialidade como ferramenta pedagógica interdisciplinar no Ensino Fundamental. Parte-se de uma contextualização sobre a presença crescente das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no cotidiano dos estudantes e no currículo escolar, abordando também as diretrizes oficiais e os desafios enfrentados no processo de implementação dessas tecnologias, especialmente nas escolas públicas. A escolha do Scratch se deu por sua interface acessível e linguagem de programação por blocos, que permite aos estudantes desenvolverem habilidades como pensamento lógico, criatividade, letramento digital e resolução de problemas. A análise contempla aspectos como a formação dos professores para o uso do Scratch, a necessidade de adaptação metodológica, a integração entre tecnologias e atores escolares, bem como os impactos no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o artigo discute criticamente os paradigmas presentes nos documentos curriculares oficiais, chamando atenção para a influência de grandes instituições privadas e internacionais na definição das políticas públicas de tecnologia na educação brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Scratch; processo de ensino-aprendizagem; tecnologia; recursos tecnológicos.

ABSTRACT

This article aims to analyze the use of digital technologies in the school environment, with an emphasis on the Scratch application, considering its potential as an interdisciplinary pedagogical tool in Elementary Education. It begins with a contextualization of the growing presence of Digital Information and Communication Technologies (TDIC) in students' daily lives and in the school curriculum, also addressing official guidelines and the challenges faced in implementing these technologies, especially in public schools. The choice of Scratch is based on its accessible interface and block-based programming language, which allows students to develop skills such as logical thinking, creativity, digital literacy, and problem-solving. The analysis includes aspects such as teacher training for using Scratch, the need for methodological adaptation, the integration between technologies and school actors, as well as the impacts on the teaching-learning process. Furthermore, the article critically discusses the paradigms present in official curriculum documents, highlighting the influence of major private and international institutions in shaping public technology policies in Brazilian education.

KEYWORDS: Scratch; teaching-learning process; technology; technological resources.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista os constantes avanços tecnológicos que nossa sociedade tem vivenciado, é de se esperar que as novas tecnologias permeiem diversos campos sociais e sejam integradas à formação dos jovens cidadãos por meio da educação.

Este artigo propõe o uso do Scratch, uma linguagem de programação que oferece ferramentas para a criação de histórias, animações, jogos e outras produções. Com ela, os alunos desenvolvem habilidades de resolução de problemas ao serem desafiados a pensar logicamente e encontrar soluções durante a construção de seus projetos. Essa abordagem estimula o pensamento crítico e incentiva a criatividade.

Além disso, o Scratch oferece um suporte eficaz ao ensino de conceitos matemáticos e científicos. Os alunos podem utilizá-lo para explorar esses conteúdos de forma prática e interativa, criando simulações que demonstram princípios da física ou programas que resolvem problemas matemáticos. Dessa forma, o aprendizado torna-se mais envolvente e acessível.

A ferramenta também favorece o trabalho em equipe, a troca de ideias e o aprendizado colaborativo, já que permite o compartilhamento de projetos e a troca de feedback entre os alunos. Esse ambiente de cooperação contribui para uma experiência educacional mais rica e significativa.

Com sua abordagem lúdica e interativa, o Scratch proporciona um aprendizado prazeroso para os alunos do ensino fundamental. Ele desperta interesse, curiosidade e autonomia, colocando os estudantes como protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, trata-se de uma ferramenta inclusiva, acessível a estudantes com diferentes níveis de habilidade e experiência em programação.

Criado pelo MIT Media Lab, o Scratch foi desenvolvido com base em princípios construtivistas, especialmente nas ideias de Seymour Papert e sua teoria do construcionismo. Papert defendia que os estudantes aprendem melhor quando estão ativamente engajados na construção de um produto significativo. Ao permitir que os alunos programem por meio de blocos visuais, e não de comandos textuais complexos, o Scratch torna o processo de aprendizagem mais intuitivo e conectado ao cotidiano dos estudantes. Assim, ele não serve apenas para ensinar programação, mas também para desenvolver o pensamento, a expressão e a criatividade.

Além disso, o uso do Scratch está em consonância com as competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente aquelas ligadas ao pensamento computacional, à resolução de problemas e à cultura digital. Ao integrá-lo às práticas pedagógicas, o professor inova por meio de metodologias ativas e contribui para a formação de alunos mais preparados para os desafios contemporâneos, como a fluência digital, a colaboração em ambientes virtuais e a aprendizagem autônoma e crítica.

Em suma, o uso do Scratch como ferramenta de apoio às atividades escolares traz inúmeros benefícios para os alunos do ensino fundamental. Ao promover o pensamento crítico, apoiar o ensino de conceitos acadêmicos, incentivar a colaboração e estimular a criatividade, o Scratch se consolida como uma ferramenta versátil e eficaz no contexto educacional, preparando os alunos para os desafios do século XXI.

JUSTIFICATIVA

O avanço das tecnologias digitais, especialmente com a popularização da internet, trouxe impactos significativos para diversas áreas sociais, inclusive para a educação. As instituições de ensino passaram a incorporar recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas, enriquecendo as formas de ensinar e aprender, promovendo maior acesso ao conhecimento e desenvolvendo competências alinhadas às demandas do século XXI.

O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na escola tem como objetivo não apenas transmitir conteúdos, mas formar sujeitos críticos, criativos e ativos no uso dessas ferramentas. Como afirmam Almeida e Prado (2009), trata-se de formar “usuários ativos, criativos, críticos de todas as tecnologias da informação e comunicação”. Alinhado a essa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) reforçam a importância de que os estudantes saibam utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.

Diante desse cenário, este artigo busca identificar as habilidades e competências que os alunos precisam desenvolver para lidar com os desafios contemporâneos e explorar caminhos para inserir, de forma eficaz, o uso das tecnologias como ferramenta pedagógica no cotidiano escolar. Entre os recursos digitais disponíveis, destacam-se os livros digitais, jogos educacionais, videoaulas, plataformas interativas e aplicativos como o Scratch, que oferecem possibilidades inovadoras de ensino.

Contudo, a implementação efetiva das TICs enfrenta desafios, como limitações estruturais, falta de formação docente adequada e integração pedagógica dos recursos. A superação desses obstáculos exige planejamento, formação contínua dos professores e adaptação metodológica para que a tecnologia seja, de fato, aliada no processo educativo.

Neste contexto, o uso do aplicativo Scratch como ferramenta educacional tem ganhado destaque. Com sua linguagem de programação em blocos, o Scratch proporciona um ambiente interativo em que os alunos desenvolvem habilidades essenciais como pensamento lógico, criatividade e resolução de problemas. Além disso, por estar inserido na realidade digital das crianças e jovens, o uso do Scratch contribui para uma relação mais crítica e consciente com a tecnologia. O artigo propõe avaliar de que forma o Scratch pode ser aplicado em diferentes contextos educacionais, analisando aspectos como a formação docente para o uso da ferramenta, sua aplicação em diversas disciplinas, a integração com outras tecnologias, a interação entre os alunos e os impactos no processo de ensino e aprendizagem. O levantamento e a análise desses elementos visam obter resultados concretos e aplicáveis à realidade da educação básica.

SCRATCH.

O Scratch é uma linguagem de programação criada pelo grupo *Lifelong Kindergarten* do MIT/EUA. Com ele é possível ensinar aos estudantes conceitos básicos de programação e lógica matemática, capazes de favorecer a aprendizagem de crianças e adolescentes.

Segundo *Lifelong Kindergarten* o Scratch consiste em: “Linguagem de programação que torna mais fácil criar histórias interativas, jogos e animações - e compartilhar suas criações com outras pessoas na *web*” (SÁPIRAS; VECCHIA; MALTEMPI, 2015). A linguagem de programação consiste em comandos para um computador executar uma determinada ação e o programa Scratch permite que pessoas leigas ou sem conhecimento avançado de programação possam começar a aprender a programar.

Todos os comandos deste programa são visualizados por meio de blocos, que se assemelham a um quebra-cabeças, tornando todo o processo de programar algo simples e de fácil compreensão aos estudantes, permitindo assim um aprendizado mais dinâmico e rápido. Com o programa é possível criar elementos bem simples, como ordenar uma ação passo a passo, assim como é possível criar até jogos, mostrando que a capacidade do programa é muito alta e versátil. Todo o processo pode ser feito apenas baixando o programa no computador ou caso se tenha acesso à internet entrando em seu site. E para complementar tudo isso, ele é gratuito, sendo, portanto, uma ferramenta acessível para ser utilizada em escolas públicas no Brasil, possibilitando um papel importante na construção de mundo do estudante. (PAPERT, 1994).

É evidente que as possibilidades de utilização do Scratch em sala de aula são vastas, sendo uma ferramenta que auxilia os estudantes não apenas em áreas exatas e de conhecimento matemático, pois o programa pode, por exemplo, ser acessado em inglês, o que permitiria também um aprofundamento no idioma estrangeiro, além disso, mesmo em português, a construção corretas dos comandos exige domínio do idioma materno. Por fim, ao permitir a criação de jogos, o uso do programa abre oportunidades para ser trabalhado em outras disciplinas, no tocante à questão de gamificação em sala de aula.

Além da sua acessibilidade e versatilidade, o Scratch também se destaca por proporcionar uma experiência de aprendizagem baseada nos princípios da pedagogia construcionista, desenvolvida por Seymour Papert. Essa abordagem defende que os alunos aprendem melhor quando estão ativamente envolvidos na construção de algo significativo para si mesmos e para os outros. Ao programar com o Scratch, os estudantes não apenas consomem tecnologia, mas tornam-se criadores de conteúdo, assumindo o papel de protagonistas no processo de aprendizagem. Isso contribui para o desenvolvimento da autonomia, da perseverança diante de desafios e do senso de autoria, habilidades fundamentais para o século XXI.

Além disso, o Scratch favorece o trabalho interdisciplinar, possibilitando que projetos integrem conteúdos de diferentes áreas do conhecimento. Um exemplo é a criação de uma animação que envolva narrativa (Língua Portuguesa), cálculo de tempo ou movimentação (Matemática), uso de comandos em inglês (Língua Estrangeira) e compreensão de fenômenos naturais (Ciências). Essa abordagem contribui para uma aprendizagem contextualizada e significativa, alinhada às

diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que se refere ao desenvolvimento do pensamento computacional, da resolução de problemas e da cultura digital. Assim, o Scratch deixa de ser apenas uma ferramenta tecnológica e passa a ser um recurso pedagógico transformador.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR

O texto *Diretrizes Curriculares, tecnologia e inovação*, analisado para a pesquisa que ora se apresenta, começa com a suspeita afirmação de que foi construído de forma colaborativa, no entanto, esse aspecto “colaborativo” que na narrativa aparece edificado à forma positiva de uma experiência comunitária, na realidade tem seus agentes muito bem demarcados – e as educadoras e educadores, as professoras e professores e demais trabalhadoras e trabalhadores da educação não figuram nesse protagonismo colaborativo.

O documento demonstra esse aspecto dando “nome aos bois” como se diz em linguagem coloquial, logo na 1ª nota de rodapé – voltaremos a isso. Antes convém trazer a sentença inaugural, que abre o texto em um tom de autodefesa, como se já preocupado em se justificar e provar sua relevância instrumental para o corpo docente. Assim diz, sob o título “Diretriz Curricular de tecnologia e inovação”, cujo subtítulo é “uma construção colaborativa”:

“A construção desse documento ocorreu de maneira colaborativa envolvendo a equipe da SEDUC-SP de diferentes âmbitos e áreas de atuação, parceiros e o apoio de pesquisadores vinculados à UNICAMP, à PUC-SP e ao MIT” (p.2)

A supracitada nota de rodapé está alocada na palavra “parceiros” e diz:

“Fundação Lemann, MIT, Rede de aprendizagem criativa, CIEB, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Palavra Aberta, Fundação Vanzolini, Undime, Grupo Mais Unidos.”

E a leitura dessa descrição é sugerida com ênfase para o paradigma que o multimilionário Lemann imprime em seus negócios, assim como para a presença e assinatura epistemológica do estadunidense MIT no projeto circunscrito ao Novo Ensino Médio, considerando o papel que o currículo paulista tem nesse processo. Há de se refletir sobre isso, pois essa visão de mundo ao qual integram os produtores executivos do projeto de educação aqui analisado também interfere na própria concepção de tecnologia que o currículo irá considerar. A naturalização do consumo virtual é, com o perdão do trocadilho infame, viral. E a lida com a mercadoria também transborda nas esferas escolares de convivência.

O paradigma Lemann, a epistemologia estadunidense colonial e uma metodologia “telefônica-vivo” perpassam o bem-intencionado e autoproclamado democrático roteiro do currículo paulista para o tema tecnologia e informação. Feita essa, infelizmente necessária, provocação, segue-se para a estrutura do texto analisado:

Amparando-se na pesquisa *TIC Kidsonline* o texto contextualiza a si próprio reconhecendo que jovens e a sociedade como um todo passam muito tempo “conectados à internet”, e rendendo-se a inevitável avalanche cultural temos um currículo no qual:

“diferentes usos já estão incorporados na vida de muitos estudantes, dessa forma é necessário incluir diferentes dispositivos para viabilizar práticas pedagógicas com aplicativos, softwares, buscadores, redes sociais, com a finalidade educacional para além do uso social” (p. 2 e 3).

A seguir, amarram-se as perspectivas do currículo paulista à noção de cultura digital (ALMEIDA, 2019) para então promover a ideia de integração à “tecnologia” com os componentes do currículo paulista, descrevendo as competências mobilizadas pela “tecnologia e inovação” nas aulas de linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. E só então chegamos ao eixo estruturante ao qual iremos comentar para concluir essas observações preliminares.

Eixos estruturantes: Tecnologias digitais, Tecnologia digital de informação e comunicação (TDIC), Letramento digital e pensamento computacional, que são apresentados como possíveis catalisadores de projetos e ações educacionais.

Eixos do TDIC: criatividade; remix e propriedade intelectual; acesso, segurança de dados e veracidade da informação; TDIC especificidades e impactos.

Segue a essa descrição um texto sob o subtítulo “Mudanças de mentalidade da web 1.0 a 2.0”, onde se procura comparar o que é chamado de “mentalidade industrial – físico material analógico – 1.0” com a “mentalidade pós-industrial – não material/digital – 2.0”. E esse debate de usos da tecnologia mistura tendências estrangeiras com expectativas locais de um território em permanente transformação. Uma tabela comparativa ilustra esses conceitos na página 11 do documento.

Cada uma das partes desse eixo será esmiuçada que ainda irá descrever as linguagens decorrentes da TDIC, em uma tabela (p.16), onde se comparam as formas de comunicação síncrona e assíncrona, de um para um, de um para muitos e de muitos para muitos. O que conduzirá para a ideia de “letramento digital” e cidadania digital.

Há um trecho positivo no documento que traz noções de *Creative Commons* para o debate (embora muito brevemente), além de mobilizar o conceito de apropriação tecnológica (BUZATO, 2010, p. 288); mas o que segue está ainda distante da realidade comunitária das e nas escolas públicas: fala-se de linguagem de programação; robótica; narrativas digitais; cultura *maker*; e pensamento científico... sendo que cada qual também é descrito no texto. No entanto, aparentemente o grande impacto que a abordagem das diretrizes para tecnologia e inovação no currículo paulista traz é uma naturalização e sedimentação do uso das mídias diversas e redes sociais no espaço de fazer escolar sem precedentes. Estar conectado na internet é natural no mundo 2.0 dos Lemann, telefônica-vivo, MIT e cabe aos professores fazerem seu melhor para lidar e conviver com isso em meio ao seu processo educacional.

Diante desse cenário, é preciso refletir sobre como as propostas curriculares relacionadas à tecnologia realmente se materializam no cotidiano escolar, especialmente nas escolas públicas. A aparente democratização do acesso digital ainda esbarra em desigualdades estruturais, formação docente precária e uma distância significativa entre o discurso oficial e a prática pedagógica concreta. Assim, ao invés de apenas adotar um discurso acrítico de inovação tecnológica, torna-se essencial pensar em ferramentas que realmente favoreçam

a aprendizagem significativa, sejam acessíveis, promovam a autonomia dos estudantes e valorizem a mediação do professor.

É nesse sentido que o Scratch se apresenta como uma alternativa viável, crítica e construtiva dentro do contexto escolar. Ao integrar essa ferramenta ao currículo de maneira reflexiva, é possível alinhar as exigências das diretrizes oficiais às reais necessidades pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento de competências previstas pela BNCC, como o pensamento computacional, a resolução de problemas e a fluência digital, sem abandonar o compromisso com uma educação emancipadora. O uso do Scratch, portanto, não apenas responde às demandas de um mundo digital, mas também se propõe a transformar a sala de aula em um espaço de criação, investigação e autoria — valores fundamentais na formação de sujeitos críticos e atuantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para este artigo foi possível perceber que a utilização de ferramentas digitais deve ser implementada no ambiente escolar, pois o mundo está quase que todo de forma digital, sendo possível perceber diversas evoluções com o tempo, e a educação não pode ficar para trás.

A utilização de um Programa simples, como o SCRATCH é uma alternativa para introduzir questões digitais tanto no preparo de aulas dos docentes, quanto nas práticas dos discentes, pois os jovens em formação utilizam a tecnologia para jogos e conversas por redes sociais, mas podem utilizar a mesma tecnologia para buscar um aprimoramento em seus estudos.

Muitas dificuldades foram encontradas no caminho, mas todas são passíveis de serem analisadas e terem uma solução adequada, mas dependem não apenas dos profissionais das escolas, mas de uma ação direta dos governos, visto que com salas superlotadas é muito difícil de ter aplicações de aulas diversificadas.

Enfim, a busca por um ensino de qualidade deve ser constante e para isso acrescentar em aulas questões tecnológicas é uma possibilidade de chamar os estudantes para participarem mais e quem sabe terem um interesse maior dentro do ambiente escolar.

Portanto, é fundamental que o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), como o Scratch, seja pensado para além da simples inserção de ferramentas em sala de aula, mas sim como parte de uma política pedagógica consciente, crítica e transformadora. Ao unir teoria, diretrizes curriculares e uma proposta prática viável, este artigo buscou demonstrar que é possível articular inovação e inclusão no contexto educacional, promovendo um ensino mais significativo, conectado à realidade dos estudantes e às exigências do século XXI.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. PRADO M. E. B. B. **Integração Tecnológica, linguagem e representação**. 2009. Disponível em: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/material/introdutorio/pdf/integracao_tecnologica.pdf>. Acesso em 01 mai. 2025.

BRACKMANN, C. P. **Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na educação básica**. Porto Alegre. 2017

BUZATO, Marcelo E. K. **Apropriações tecnológicas e letramento digital: perspectivas para a formação de professores**. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (org.). *Integração das tecnologias na educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 271–294

Diretrizes Curriculares, tecnologias e inovação. São Paulo – SP, 2019.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8ª ed. Grupo Gen, Editora Atlas, 2017.

PAPERT, S. **A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RIBEIRO, M.M. **Letramento digital**, 2008. Trabalho de conclusão de curso (Curso de Tecnologia em Processamento de dados) - Faculdade de Tecnologia de Americana, Americana, 2008.

SÁPIRAS, F.S.; VECCHIA, R.D.; MALTEMPI, M.V. **Utilização do Scratch em sala de aula**. Educ. Matem. Pesq., São Paulo, v.17, n.5, pp. 973-988, 2015.

Vieira, S. da S. (2020). **Aprendizagem criativa com experimentação mão na massa através do Scratch em sala de aula visando o desenvolvimento computacional**. EaD & Tecnologias Digitais Na Educação, 8(10), 39–54. Disponível em: <<https://doi.org/10.30612/eadtde.v8i10.11837>>. Acesso em: 01 mai. 2025.

A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

LUCIANO DE OLIVEIRA FURTADO²

RESUMO

A ação educativa voltada para a inclusão de alunos com deficiência se constitui também num processo que objetiva auxiliar e preparar os indivíduos para assumir papel social na vida coletiva. Em face disto, o objetivo deste estudo é demonstrar a importância da LIBRAS para inclusão de alunos surdos nas aulas de Educação Física. Para a realização deste estudo adotou uma pesquisa bibliográfica. Este estudo conclui que o professor é um mediador do processo ensino-aprendizagem para os alunos surdos durante as aulas de Educação Física, sendo que a comunicação com LIBRAS facilita a comunicação e permite melhor inclusão.

Palavras-chaves: Educação Física. Inclusão. Diversidade.

INTRODUÇÃO

O problema que este estudo investiga parte das seguintes perguntas: qual a importância da LIBRAS nas aulas de Educação Física?

A justificativa para o desenvolvimento deste estudo é por permitir aprofundar os conhecimentos sobre a aplicação da LIBRAS pelo professor de Educação Física, contribuindo no processo de inclusão de alunos com deficiência auditiva na futura prática profissional.

Em face disto, o objetivo deste estudo é demonstrar a importância da LIBRAS para inclusão de alunos surdos nas aulas de Educação Física.

Para melhor compreensão do problema investigado a metodologia adotada neste estudo foi uma pesquisa bibliográfica, com intuito de realizar uma análise crítica a partir dos estudos publicados sobre a temática em foco.

Para Lakatos e Marconi (2007) este tipo de pesquisa é definido como o levantamento, seleção e documentação da bibliografia que já foi publicada sobre

² Graduando em Educação Física pela Voltaire Educacional. E-mail:

o tema, e possibilita que o pesquisador entre em contato com estes materiais e aprofunde os conhecimentos sobre o assunto. A busca foi realizada em bases de dados da Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Scientific Electronic Library Online (SCIELO), monografias, dissertações e artigos científicos.

A pesquisa bibliográfica consistiu em 4 etapas distintas: 1) busca e seleção na base de dados, 2) leitura dos estudos selecionados, 3) análise crítica dos dados e 4) redação do artigo.

AS AULAS EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA

A Educação Física na escola possibilita criar condições para que ocorra a ampla participação dos alunos em atividades físicas e esportivas que sejam adequadas às suas possibilidades e potencialidades. Além disto, proporciona a valorização e integração (ARAÚJO; SPUSA, 2019). Para Rodrigues (2005, p.5), o professor de educação física não pode ficar alheio ao processo de inclusão escolar, pois:

A Educação física como disciplina curricular não pode ficar indiferente ou neutra em face de este movimento da educação inclusiva. Fazendo parte integrante do currículo oferecido pela escola, esta disciplina pode se constituir como um coadjuvante ou um obstáculo adicional a que a escola seja ou se torne mais inclusiva.

Neste contexto, cabe ao professor de Educação Física, propor jogos em suas atividades, para que os alunos possam desenvolver atitudes, habilidades e competências. Além disto, deve-se ressaltar que o professor tem maior liberdade para organizar os conteúdos de forma que os alunos possam vivenciar diferentes situações, sem se restringir apenas aos programas propostos no currículo. Desta forma, devido à maior possibilidade de flexibilização de conteúdo, a área de educação física pode contribuir para a construção da escola inclusiva (SILVA; BARROS, 2021).

Para Oliveira e Rodrigues (2006, p.3):

A escola inclusiva deve ter como principal objetivo educar as crianças sem fazer distinção, acolhendo-as e adaptando-se de acordo com as necessidades de cada aluno, desenvolvendo uma pedagogia que tenha como foco principal os alunos e suas

diversidades. Nesse contexto, o profissional está intrincado na relação com os alunos e o meio, e isso deve instigar o reconhecimento das possibilidades diante das diferentes situações e, portanto, seu papel “é fazer prevalecer uma escola que, entre seus pares e a comunidade (na qual está inserida), possa identificar refletir e concretizar ações que visam efetivar o exercício pleno da cidadania de todo e qualquer indivíduo”

Compreende-se assim que a aula de Educação Física contribui de forma positiva para a educação inclusiva, embora muitas escolas ainda não estejam preparadas para vivenciar este processo de forma adequada, pois, permite que aprendam de acordo com seu ritmo e suas capacidades.

Neste sentido é preciso que os professores de Educação Física recebam formação adequada para enfrentar os desafios da escola inclusiva, por meio das dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais do saber profissional. Neste contexto e considerando que o ato de ensinar é um processo dinâmico, é preciso que o professor busque novos recursos e novas propostas didáticas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos, visando contribuir para a superação de suas dificuldades (SILVA NETO, 2018).

A escola deve possuir infraestrutura física adequada para dar atendimento educacional de qualidade nas aulas de Educação Física, pois, é fundamental para a valorização da educação e para favorecer o processo de aprendizagem dos alunos. O espaço escolar tem que ser um ambiente que contribua para gerar ideias, sentimentos, movimentos no sentido de busca do conhecimento e também de despertar interesse em aprender. Além disto, deve ser alegre e confortável (LARA, 2017).

Conforme Almeida (2011, p.1):

Numa escola alguns itens são essenciais para o bom funcionamento e desenvolvimento da instituição como um todo, sendo assim, planejar e organizar espacialmente de maneira correta a infraestrutura de uma escola pode contribuir para um processo de aprendizagem com qualidade.

A inadequação do espaço físico pode se tornar uma barreira à inclusão escolar de alunos surdos. Ao contrário disto, ao proporcionar um ambiente físico adequado que atenda às necessidades educacionais de alunos especiais, a escola promoverá uma escola para todos capaz de atender as diferenças.

Lacerda (2006, p.2) argumenta que:

A inclusão apresenta-se como uma proposta adequada para a comunidade escolar, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém não necessariamente satisfatória para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas pela escola.

Para Mazzotta (1996) o professor deve acolher às necessidades e peculiaridades dos alunos, portanto, apresentando flexibilidade em sua atuação em sala de aula, a fim de promover a adequação em vários aspectos de seu planejamento de ensino. Segundo Reganhan e Braccialli (2008, p.3):

A busca por uma prática de ensino flexível, que viabilize o uso de recursos e estratégias que melhor atendam as necessidades do aluno é o desafio do profissional envolvido com o processo de ensino-aprendizagem. A escola deve, quando necessário, apresentar uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno com deficiência meios para acesso ao currículo. Mais do que transmitir conhecimento, o educador busca construir o conhecimento com seus alunos, respeitando as diferenças individuais e também culturais; para tanto, este deve possuir recursos e estratégias variadas, para trabalhar com a diversidade.

Em sua prática pedagógica, que busca a inclusão de alunos surdos, os professores de Educação Física devem atuar em conformidade com os princípios estabelecidos na Declaração de Salamanca (1994).

Os professores de Educação Física devem nortear sua prática pedagógica de modo a inserir os alunos surdos em situações de aprendizagem nas aulas de Educação Física, contribuindo assim para que sua inclusão ocorra com sucesso. Este resultado está em conformidade com os princípios da Declaração de Salamanca (1994, p.3) que expressa:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

Constata-se que deve existir a preocupação em respeitar o ritmo de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos surdos que vivenciam a situação de inclusão.

CONCLUSÃO

A análise teórica empreendida neste estudo contribuiu para a prática educativa, esclarecendo ao professor importância da inclusão de alunos surdos nas aulas de Educação Física.

A experiência e os conhecimentos adquiridos com a realização deste estudo possibilitaram considerar que a inclusão escolar se insere no panorama histórico da educação e como tal faz parte de um processo lento e gradual, que se alicerça sobre o respeito aos direitos humanos.

Assim, acredita-se que o bom relacionamento entre os membros participantes do processo educativo contribui verdadeiramente para que este processo ocorra de forma eficaz.

Esta pesquisa demonstrou que a escola inclusiva é possível no contexto da escola regular nas aulas de Educação Física e que os profissionais devem incentivar e buscar formas concretas para viabilizar este processo dentro da escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Andréa Oliveira et al. A Inclusão de surdos às aulas de Educação Física Escolar e o papel do professor de Educação Física nesse processo. **Cadernos UNIFOA**, 2011. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/cadernos/article/download/1627/1341> Acesso em 12 de setembro de 2022.

ALMEIDA, T. J. B.; CAMARGO, E. P., MELLO, E. F. Ensino de conceitos de Termodinâmica para alunos com deficiência auditiva: processo inicial de investigação. **XIII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física**: Foz do Iguaçu, 2011. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/encine/documentos/AP/2011/2011-4.php> Acesso em 12 de setembro de 2022.

ALTHOFF, Ana Paula. **Direitos humanos no Brasil a importância do poder local na concretização dos direitos fundamentais**. Monografia (Bacharelado em Relações Internacionais) 84 f. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, 2015.

ARAUJO, Antônio Vítor; SOUSA, Francisco José Fornari. **A importância da educação física escolar na formação do indivíduo**, 2019. Centro Universitário UNIFACVEST. Disponível em

<https://www.unifacvest.edu.br/assets/uploads/files/arquivos/b7423-araujo,-antonio-victor.-importancia-da-educacao-fisica-escolar-na-formacao-do-individuo.-lages-unifacvest.-tcc-curso-de-licenciatura-em-educacao-fisica.pdf>: Acesso em 12 de setembro de 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CARMIO, Maria Silvia e COUTO, Maria Ines Vieira. Linguagem e surdez. Fonoaudiologia, surdez e abordagem bilíngue. Tradução. São Paulo: Plexus Editora, 2000.

DECLARAÇÃO DE **SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 10 de setembro de 2022.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1946. Disponível em: http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em 18 de setembro de 2022.

FREITAS, Marcos Cezar de; JACOB, Rosângela Nezeiro da Fonseca. Inclusão educacional de crianças com deficiências: notas do chão da escola. **Educ. Pesqui.** 45, 2019.

FUMEGALLI, Rita De Cassia De Avila. **Inclusão escolar:** o desafio de uma educação para todos? Monografia (Pós-Graduação em Educação Especial: Deficiência Mental e Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem) 50 f. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Ijuí – RS, 2012.

JACINTO, Carlos Antonio. **Letramento acadêmico de surdos:** reflexões acerca das ações implementadas por um projeto multidisciplinar e inclusivo de letramento Dissertação (Mestrado em Letras) 203 f. Universidade Federal de Viçosa. Viçosa-MG, 2021.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. bras. educ. espec.** 17 (spe1), Ago 2011

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico.** 7ª ed.

São Paulo: Atlas, 2007.

LARA, Fabiane Mattos. A importância da educação física como forma inclusiva numa perspectiva docente. **Universitas: Ciências da Saúde**, Brasília, v. 15, n. 1, p. 67-74, jan./jun. 2017.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saude soc.** 20 (2), Jun 2011.

MONTEIRO, Carlos Medeiros et al. Pessoa com deficiência: a história do passado ao presente. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, vol. 2, núm. 3, pp. 221-233, 2016.

NEVES, Christina Souto Nicolau das. **A contribuição do estado brasileiro para educação em direitos humanos**. Trabalho de Conclusão de Curso – Artigo Científico (Bacharelado em Administração) 17 f. Universidade federal Fluminense, 2016.

PEDROSA, Luiza. Trabalho **em equipe no contexto da interpretação entre língua portuguesa e libras**: uma experiência na esfera comunitária. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS / Língua Portuguesa) 45 f. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP, 2019.

PERINAT, A., **Introdução: O desenvolvimento da interação**. In: TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana (Org.) *Sustratum: Temas Fundamentais em Psicologia e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. v. 1, n.2, p. 9-14. (O desenvolvimento da interação).

QUADROS, R.M., **Como educador o aprendiz surdo, e o modo de aprendizado da Linguagem de Sinais**, Processos Médicos, 1997.

QUADROS, R.M., **Mecanismos alfabetizadores por linguagem de sinais**, Universidade de São Paulo – USP, 2000. (2000a)

SANTOS, Luiz Gracia. **Alfabetização e inclusão da pessoa com surdez**. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) 49 f. Universidade de Brasília – UnB. Brasília-DF, 2015.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, vol. 31, núm. 60, pp. 81-92, 2018.

SILVA, Lucas Gomes da; BARROS, Hicson Batista de. **O professor de educação física e sua contribuição para a formação cidadã do aluno no ensino médio**. *Revista Educação & Sociedade*, 2021. Disponível em: <http://200-98-146-54.cloudnuol.com.br/bitstream/123456789/2935/1/TCC-Final.pdf>. Acesso em 12 de setembro de 2022.

ULBRICH, L.A.et al **Sign talk versão 2: um bate papo entre surdos e ouvintes**. Porto Alegre, 1998. 150f. Trabalho de Conclusão (Bacharelado em Informática) - Faculdade de Informática, PUCRS, 1998.

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA

PAULA REGINA NERI DE SOUZA³

RESUMO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) reflete uma mudança significativa nas práticas educacionais, alinhada ao conceito contemporâneo de educação inclusiva. Essa abordagem, fundamentada na equidade e no respeito à diversidade, promove uma visão em que a educação especial deixa de ser um espaço segregado e passa a atuar como suporte à inclusão nas escolas regulares. Essa transformação está em consonância com os estudos de Bastos, que enfatizam a educação especial como uma dimensão indispensável da educação inclusiva, voltada à eliminação de barreiras e à valorização das potencialidades de cada estudante.

Palavras-chave: inclusão escolar; Transtorno do Espectro Autista; Alfabetização; Prática Educativa.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que impacta a comunicação, a interação social e o comportamento, apresentando grande variabilidade entre os indivíduos. No ambiente educacional, embora o laudo diagnóstico seja uma ferramenta importante para entender as necessidades do estudante, é essencial que ele não limite a visão sobre suas capacidades. Focar exclusivamente no diagnóstico pode reforçar estigmas e comprometer o potencial de aprendizagem. Assim, é indispensável valorizar as potencialidades de cada estudante, criando estratégias pedagógicas que promovam sua autonomia e autoestima. Essa perspectiva transforma o processo de alfabetização em uma experiência significativa e inclusiva, alinhada às habilidades e necessidades individuais.

Para Bastos, a educação inclusiva vai além da simples inserção física do estudante no ambiente escolar. Trata-se de um processo de transformação cultural, pedagógica e institucional, no qual as diferenças são vistas como oportunidades de aprendizado mútuo.

³ Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2012); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Professor Henrique Mélega.

Essa perspectiva reforça que a educação especial deve ser compreendida como um conjunto de recursos, estratégias e práticas que, integradas ao currículo comum, possibilitam que todos os estudantes, especialmente aqueles com TEA, tenham acesso a uma educação de qualidade. No caso do estudante com TEA, essa abordagem exige a eliminação de barreiras que limitam sua participação e aprendizado.

Sobre o trabalho no âmbito da escrita alfabética, Bastos (2017, p. 146) destaca que:

[...] é uma via potente e possível quando se trata da escolarização de crianças com TEA, pois possibilita a reordenação do campo simbólico com um usufruto das produções escritas para que a criança possa dizer de si e dirigir seu texto a um outro que a reconhece e a autêntica.

Essa visão reforça a importância de criar condições para que a criança com TEA participe ativamente da construção de significado por meio da linguagem escrita, não apenas como um aprendizado técnico, mas como uma forma de expressão, comunicação e interação social. Esse conceito de alfabetização, destacado por Bastos, que valoriza a escrita como meio de expressão, interação social e reordenação do campo simbólico, hoje não se restringe apenas à educação especial. Essa perspectiva é amplamente incorporada no currículo da Prefeitura Municipal de São Paulo, que entende a alfabetização como um processo abrangente e inclusivo, capaz de atender às necessidades de todos os estudantes.

O currículo municipal promove uma alfabetização que vai além do ensino mecânico, considerando a escrita como uma ferramenta para que cada criança possa expressar-se, comunicar-se e construir sentidos de maneira significativa. Essa abordagem valoriza as singularidades dos estudantes, sejam eles público-alvo da educação especial ou não, reafirmando o compromisso com uma prática pedagógica equitativa e inclusiva. Assim, o conceito de alfabetização é ampliado para incluir a formação integral do indivíduo, em consonância com os princípios da educação inclusiva.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma ferramenta essencial no processo de alfabetização inclusiva, não apenas para os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas também para todos os estudantes, pois reconhece e respeita a diversidade de formas de aprender. O DUA propõe múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, permitindo que as estratégias pedagógicas atendam às necessidades individuais de cada estudante. Para os estudantes com TEA, o DUA oferece uma

abordagem flexível, adaptando o ensino de acordo com as características específicas de cada criança, como preferências sensoriais, estilos de comunicação e formas de interação social. Isso facilita o acesso ao conteúdo de maneira significativa e personalizada. Entretanto, a beleza do DUA está em sua aplicabilidade para todos os estudantes. Ao proporcionar diferentes formas de aprender e se expressar, o DUA beneficia também os estudantes que, embora não apresentem dificuldades significativas, têm estilos de aprendizagem diversos. Ele possibilita que cada estudante seja olhado como um ser integral, com suas próprias necessidades e capacidades, e promove um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e equitativo.

O PAPEL DO PROFESSOR ESPECIALIZADO

A educação inclusiva, ao redefinir o papel do professor especializado, propõe uma transformação paradigmática na história da educação especial. Em vez de atuar em um sistema paralelo à educação comum, o professor especializado passa a ser um mediador essencial na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Essa nova perspectiva está em consonância com os princípios da legislação vigente e das diretrizes educacionais, que preconizam uma educação equitativa e acessível a todos os estudantes.

Minha experiência profissional na educação pública reforça a importância do protagonismo desse professor. A atuação do professor especializado não deve se restringir ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas se expandir para uma prática colaborativa, em parceria com os docentes da sala regular. Infelizmente, a falta de momentos de discussão coletiva e a burocracia imposta ao cotidiano escolar são desafios que limitam essa interação.

Como professora do primeiro ano do ensino fundamental, costumo não olhar o laudo no primeiro contato com a criança. Hoje, vemos laudos cada vez mais padronizados e com limitações impostas a esses estudantes, o que pode assustar nós educadores e, com certeza, as famílias. Gosto de conhecer a criança, avaliar sua socialização e seu potencial para depois, sim, analisar seu laudo e estudar como determinada síndrome pode me ajudar a entender essa criança e criar estratégias para que ela consiga acessar o currículo e ser inserida naquele ambiente escolar.

No ano passado, recebi uma criança com determinada síndrome, e a família não acreditava em suas potencialidades. Quase que mensalmente, recebia um questionário para ser preenchido, no qual as principais questões estavam relacionadas ao comportamento da criança. Ao receber o questionário respondido, constatava-se que, em quase sua totalidade, a criança atingia os objetivos propostos para o primeiro ano, o que gerava frustração na família. Acredito que a mãe, possivelmente influenciada pela sociedade em que vivemos,

preferia basear sua percepção da filha no laudo, não conseguindo enxergar suas reais potencialidades. Tentamos, de todas as formas, conversar com essa mãe, mostrar como sua filha tinha potencial e que apenas algumas características precisavam ser trabalhadas ao longo de suas vivências. No final do ano, fomos surpreendidos com a decisão da família de trocar a criança de escola, o que me deixou extremamente triste.

O protagonismo do professor especializado também é fundamental para desmedicalização e despatologização da educação. A redução dos desafios pedagógicos a diagnósticos clínicos desconsidera fatores socioculturais e institucionais que impactam a aprendizagem. Nesse sentido, o professor especializado deve atuar como um agente de formação continuada dentro da escola, promovendo estratégias que favoreçam a aprendizagem sem reforçar estigmas.

A atuação em rede surge como um caminho para fortalecer a educação inclusiva. O estabelecimento de parcerias entre professores da sala regular, AEE, coordenação pedagógica e famílias é essencial para garantir o direito à educação de todos os estudantes. Programas como o "Incluir" demonstram o potencial dessas redes ao estruturar um suporte mais eficaz para os educandos.

Portanto, é imprescindível que a formação continuada contemple todos os envolvidos no processo educativo, permitindo uma compreensão ampliada da educação especial como parte integrante da educação inclusiva. O professor especializado, quando valorizado e integrado ao contexto escolar, torna-se um pilar essencial para a consolidação de uma escola mais democrática e acessível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adoção de metodologias inclusivas, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), demonstra que a educação não deve ser padronizada, mas sim moldada para atender às necessidades de cada estudante. O DUA, ao proporcionar múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, se consolida como um recurso essencial para promover a alfabetização de crianças com TEA. No entanto, sua implementação efetiva requer um olhar atento dos educadores e gestores escolares para adaptar os conteúdos e práticas pedagógicas sem recorrer a estratégias que segreguem ou reduzam as expectativas de aprendizagem desses estudantes.

Além disso, destacamos o papel fundamental do professor especializado e sua colaboração com os docentes do ensino regular. A superação de desafios estruturais, como a ausência de momentos de planejamento coletivo e a burocracia no cotidiano escolar, deve ser uma prioridade para que a inclusão

ocorra de forma significativa. Para isso, é indispensável que as redes de ensino invistam em formação continuada para todos os profissionais envolvidos no processo educativo, ampliando a compreensão da educação especial como um suporte essencial à educação inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bastos, M. B. (2017). **Tratar e educar: escrita e alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. In A. M. Machado, A. B. C. Lerner, & P. F. Fonseca (Orgs.), *Concepções e proposições em psicologia e educação: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo* (pp. 135-148). Blucher.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Currículo da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Secretaria Municipal da Educação, 2014. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/educacao/curriculo/>. Acesso em: 21 jan. 2025.

São Paulo. Secretaria Municipal da Educação. (2016). *Política de Educação Especial do Município de São Paulo*. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-57379-de-13-de-outubro-de-2016>

NEUROPSICOPEDAGOGIA EM CONTEXTOS DE CRISE

RAQUEL MOURA DA SILVA SANTOS

Resumo

A neuropsicopedagogia tem se mostrado fundamental para compreender e intervir nos processos de aprendizagem em tempos de crise. Este artigo explora como contextos de adversidade, como a pandemia da COVID-19, afetam o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes, com destaque para aqueles em condições socioeconômicas vulneráveis. A atuação dos profissionais de neuropsicopedagogia é essencial na identificação de dificuldades de aprendizagem e na implementação de estratégias de resiliência educacional. Além disso, são discutidas as possibilidades de intervenção a partir de políticas educacionais e o uso de tecnologias para promover uma aprendizagem adaptativa em situações de crise.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogia; aprendizagem; crise; resiliência educacional; pandemia.

Introdução

A neuropsicopedagogia tem se consolidado como um campo interdisciplinar fundamental para a compreensão dos processos de aprendizagem e suas intersecções com aspectos neuropsicológicos, emocionais e sociais. Ao integrar conhecimentos da neurociência, psicologia e pedagogia, essa área se dedica a investigar como o cérebro humano aprende e quais fatores influenciam o desenvolvimento cognitivo ao longo da vida. Compreender a aprendizagem a partir de uma perspectiva neuropsicopedagógica torna-se especialmente relevante em contextos de crise, onde desafios adicionais, como a instabilidade social, econômica ou sanitária, afetam diretamente o desenvolvimento educacional e emocional dos indivíduos. Nesse cenário, a atuação dos profissionais de neuropsicopedagogia pode ser crucial para a identificação de dificuldades de aprendizagem, bem como para o

desenvolvimento de estratégias de intervenção que ajudem a mitigar os impactos negativos desses momentos críticos.

A pandemia da COVID-19 é um exemplo paradigmático de crise que abalou profundamente os sistemas educacionais ao redor do mundo, provocando uma série de interrupções no processo de ensino-aprendizagem. O fechamento prolongado de escolas, a rápida transição para o ensino remoto e as dificuldades de acesso à educação foram apenas alguns dos desafios enfrentados por estudantes, professores e famílias. Essas mudanças bruscas não só comprometeram o desenvolvimento acadêmico dos alunos, como também afetaram sua saúde mental e bem-estar emocional. Em especial, estudantes em contextos socioeconômicos vulneráveis foram os mais prejudicados, já que a falta de acesso a recursos tecnológicos e o ambiente doméstico pouco propício ao estudo dificultaram ainda mais a continuidade do aprendizado. É nesse panorama que a neuropsicopedagogia em contextos de crise emerge como uma área de extrema importância para compreender os impactos dessas adversidades sobre a aprendizagem e buscar soluções que promovam a resiliência e o apoio emocional, tanto de estudantes quanto de educadores.

As crises, sejam elas globais, como pandemias, ou locais, como desastres naturais ou crises econômicas, afetam o processo de aprendizagem de maneiras complexas. O cérebro humano, sensível a variações no ambiente e nas condições emocionais, pode ter suas capacidades cognitivas, como a atenção, a memória e a motivação, profundamente comprometidas em situações de adversidade. A incerteza e o estresse causados por esses eventos afetam diretamente o desempenho escolar, gerando um aumento nos níveis de ansiedade e depressão entre os estudantes. Em muitos casos, as consequências desses períodos de crise podem ser sentidas por anos, impactando negativamente o desenvolvimento acadêmico e social de uma geração inteira. Por isso, torna-se imprescindível que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas levem em consideração os efeitos dessas crises e desenvolvam mecanismos para apoiar a recuperação emocional e cognitiva dos estudantes.

Nesse contexto, o papel dos profissionais da neuropsicopedagogia ganha destaque. Esses especialistas estão aptos a identificar os sinais de dificuldades cognitivas e emocionais, atuando tanto na avaliação quanto na intervenção. Eles

podem desenvolver estratégias personalizadas que levem em conta as particularidades neurobiológicas dos indivíduos e suas experiências emocionais. O trabalho colaborativo com educadores, psicólogos e familiares é essencial para criar um ambiente de aprendizagem que acolha e promova a resiliência em tempos de crise. Além disso, o uso de tecnologias educacionais e metodologias adaptativas, alinhadas com o desenvolvimento neuropsicológico dos alunos, pode ser uma ferramenta valiosa para reduzir as lacunas geradas pelos momentos de interrupção educacional.

Diante de um cenário de crise, a resiliência educacional é um dos principais conceitos discutidos por especialistas da área. A capacidade das instituições de ensino, dos professores e dos próprios alunos de se adaptarem às adversidades e continuar o processo de aprendizagem é um elemento central na superação dos impactos de uma crise. No entanto, essa resiliência não se desenvolve automaticamente; ela precisa ser fomentada por meio de políticas públicas e práticas pedagógicas que promovam um ambiente de apoio e inclusão. Estruturas escolares flexíveis, formação continuada de professores e o fortalecimento de redes de apoio social e emocional são componentes fundamentais para garantir a continuidade da educação em tempos difíceis.

Assim, a neuropsicopedagogia em contextos de crise se apresenta como uma área indispensável para o desenvolvimento de respostas eficazes aos desafios educacionais impostos por situações adversas. Ela não apenas oferece uma compreensão aprofundada dos impactos das crises na aprendizagem, mas também propõe soluções inovadoras e personalizadas que consideram as necessidades neuropsicológicas dos indivíduos. Ao integrar conhecimentos de diferentes áreas e promover intervenções focadas no bem-estar emocional e cognitivo, a neuropsicopedagogia contribui significativamente para a recuperação e a transformação dos sistemas educacionais em períodos de crise. A sua atuação torna-se, portanto, essencial para a construção de um futuro educacional mais inclusivo, resiliente e capaz de enfrentar os desafios que surgem em tempos de adversidade.

Impactos da Crise na Aprendizagem

A crise econômica, social e sanitária desencadeada pela pandemia da COVID-19 trouxe à tona desafios imensuráveis para a educação em todo o mundo. A necessidade de suspensão das aulas presenciais e a implementação de modelos de ensino a distância impuseram uma série de obstáculos para a continuidade da aprendizagem, especialmente em contextos socioeconômicos desfavorecidos. O fechamento das escolas, de acordo com dados da UNESCO (2020), afetou cerca de 1,6 bilhão de estudantes globalmente, intensificando as desigualdades educacionais já existentes. Estudantes em regiões de baixa renda, onde o acesso à internet e a dispositivos eletrônicos é limitado, sofreram interrupções mais severas em sua aprendizagem, aprofundando o hiato educacional entre diferentes classes sociais (UNESCO, 2020). A falta de interação presencial com professores e colegas também prejudicou o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, essenciais para o processo de aprendizagem.

Além disso, o impacto da crise foi sentido de maneira desigual entre os diferentes níveis de ensino. No ensino infantil, por exemplo, as crianças pequenas enfrentaram desafios relacionados à sua necessidade de socialização e ao desenvolvimento cognitivo que ocorre em interação com outros. Estudos como os de Bourdieu (2014) indicam que a educação infantil é uma fase crucial para a construção do capital cultural e social dos indivíduos. A interrupção dessa fase por longos períodos pode ter efeitos duradouros no desenvolvimento das crianças, especialmente nas que pertencem a grupos vulneráveis. Por outro lado, estudantes universitários tiveram de lidar com a adaptação abrupta ao ensino remoto, o que resultou em uma diminuição da qualidade do aprendizado devido à falta de preparo tanto das instituições quanto dos alunos para essa transição (BONINI; PARODI, 2021).

A crise econômica associada à pandemia também gerou consequências diretas sobre a aprendizagem. Famílias que perderam suas fontes de renda viram-se obrigadas a priorizar necessidades básicas, o que afetou a capacidade de manter os filhos engajados nas atividades escolares. A instabilidade financeira aumentou a taxa de evasão escolar, principalmente entre adolescentes e jovens, que precisaram ingressar no mercado de trabalho para auxiliar no sustento familiar (OECD, 2021). Essa realidade foi particularmente evidente em países em desenvolvimento, onde a pobreza educacional já era uma questão latente

antes da pandemia. Segundo a UNICEF (2021), em muitos desses contextos, a falta de uma rede de proteção social adequada para garantir a continuidade da educação durante períodos de crise resultou em um aumento significativo da evasão escolar.

Outro fator crítico diz respeito à saúde mental dos estudantes. A incerteza quanto ao futuro, o isolamento social e as dificuldades de adaptação ao novo modelo de ensino remoto afetaram significativamente a saúde emocional dos alunos. Estudos indicam que os níveis de ansiedade e depressão entre crianças e adolescentes aumentaram consideravelmente durante a pandemia (GOLDFELD et al., 2021). Isso, por sua vez, impacta diretamente o desempenho escolar, visto que condições emocionais debilitadas estão associadas à diminuição da concentração, da motivação e da capacidade de aprendizado. A interrupção das rotinas escolares e o distanciamento dos amigos e professores também contribuíram para um sentimento generalizado de desmotivação entre os estudantes, o que pode ter implicações de longo prazo na trajetória educacional de toda uma geração (MCEWAN, 2020).

As soluções implementadas para mitigar os efeitos da crise na aprendizagem variaram entre as nações e foram diretamente influenciadas pelas condições socioeconômicas de cada país. Em nações mais ricas, onde o acesso à tecnologia é mais amplo e as infraestruturas educacionais já possuíam certo nível de digitalização, o impacto foi menor. No entanto, em países de baixa e média renda, onde o acesso à internet de alta qualidade e dispositivos eletrônicos é escasso, a transição para o ensino remoto foi muito mais problemática, ampliando as desigualdades educacionais pré-existent (WORLD BANK, 2021). A literatura aponta que, sem intervenções políticas robustas e investimentos significativos na infraestrutura tecnológica das escolas, a lacuna educacional entre ricos e pobres tende a aumentar de forma exponencial nos próximos anos (GARCÍA; WEISS, 2020).

Outro aspecto relevante dos impactos da crise na aprendizagem é a resiliência das instituições educacionais e dos professores. Apesar das dificuldades, muitos professores desenvolveram novas habilidades tecnológicas e pedagógicas para lidar com o ensino remoto. No entanto, a falta de formação adequada, a sobrecarga de trabalho e o estresse emocional comprometeram o desempenho de muitos profissionais, especialmente em contextos em que o suporte

institucional foi insuficiente (SCHLEICHER, 2020). A necessidade de adaptação rápida ao uso de novas ferramentas digitais sem o devido treinamento prévio expôs fragilidades no sistema educacional e destacou a importância de políticas públicas que ofereçam suporte contínuo aos educadores, especialmente em tempos de crise.

Os efeitos da crise na aprendizagem não se limitam ao período imediato da pandemia. Estudos prospectivos sugerem que os impactos podem ser sentidos por anos ou até décadas, com a possibilidade de uma “geração perdida” em termos educacionais. A aprendizagem perdida durante esse período pode resultar em menores oportunidades de emprego no futuro e em rendas mais baixas ao longo da vida, perpetuando ciclos de pobreza (HANUSHEK; WOESSMANN, 2020). Assim, torna-se urgente a implementação de políticas educacionais focadas na recuperação da aprendizagem, como programas de reforço escolar, tutorias personalizadas e o investimento na formação continuada de professores.

Estratégias de Resiliência em Ambientes Educacionais

As estratégias de resiliência em ambientes educacionais se tornaram um tema central nas discussões acadêmicas e políticas, especialmente diante das crises globais que afetam o setor da educação. O conceito de resiliência, originado das ciências naturais, tem sido amplamente aplicado na educação para descrever a capacidade das instituições educacionais, dos professores e dos estudantes de se adaptarem e superarem desafios. A resiliência é vista como um processo dinâmico que envolve tanto a resposta a situações de adversidade quanto o fortalecimento dos atores envolvidos para que possam se desenvolver diante de novos desafios. Nesse contexto, as instituições educacionais têm sido desafiadas a desenvolver e implementar estratégias que promovam essa resiliência, tanto no âmbito individual quanto coletivo. Segundo Ungar (2012), a resiliência não é uma característica inata, mas um processo construído socialmente, que requer suporte institucional, recursos adequados e ambientes propícios para seu desenvolvimento. No ambiente educacional, isso implica em políticas de suporte ao corpo docente e discente, além da criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam o engajamento e o bem-estar.

As estratégias de resiliência voltadas para os professores são fundamentais, uma vez que eles estão na linha de frente das transformações educacionais e são os principais mediadores do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Day e Gu (2014), a resiliência docente envolve a capacidade de manter o compromisso com a profissão, mesmo em contextos de adversidade, como a falta de recursos, a pressão social e as mudanças abruptas no sistema educacional. A formação continuada dos professores, o apoio emocional e a criação de redes de colaboração entre os profissionais da educação são elementos essenciais para promover a resiliência. Além disso, a autonomia profissional, combinada com um ambiente de trabalho que valorize a inovação e a criatividade, também contribui para o desenvolvimento de práticas resilientes no campo educacional. Nesse sentido, o apoio das lideranças escolares é crucial, pois gestores que oferecem suporte adequado, reconhecimento e oportunidades de desenvolvimento profissional podem fomentar uma cultura escolar que promova a resiliência entre os docentes.

Para os estudantes, as estratégias de resiliência estão relacionadas a aspectos emocionais, sociais e acadêmicos. A resiliência estudantil pode ser fortalecida através de intervenções pedagógicas que promovam a autoestima, a autoeficácia e a capacidade de resolução de problemas. Uma das abordagens mais eficazes, segundo Masten (2014), é o desenvolvimento de programas de apoio socioemocional nas escolas, que ajudem os estudantes a lidar com o estresse, a ansiedade e as frustrações comuns no processo educacional. Esses programas são especialmente importantes em contextos de vulnerabilidade social, onde os estudantes podem enfrentar adversidades adicionais, como a pobreza e a violência. Além disso, estratégias que envolvem a criação de um ambiente de apoio entre pares, no qual os alunos possam compartilhar experiências e encontrar soluções coletivas para os problemas, também são eficazes no fortalecimento da resiliência. A presença de adultos significativos na vida dos estudantes, como professores e conselheiros escolares, também desempenha um papel importante no desenvolvimento da resiliência, ao oferecer modelos de comportamento positivo e apoio emocional.

Em termos de políticas públicas, é essencial que os sistemas educacionais contemplem a resiliência como uma meta estratégica. O Relatório Global de Educação da UNESCO (2019) destaca a importância de políticas que incentivem

a flexibilidade curricular e metodológica, permitindo que as escolas se adaptem rapidamente a contextos de crise, como desastres naturais ou crises sanitárias, sem comprometer o processo de aprendizagem. Essas políticas também devem garantir que todas as escolas, independentemente de sua localização ou condição socioeconômica, tenham acesso a recursos suficientes para implementar estratégias de resiliência. Além disso, a inclusão de tecnologias educacionais que permitam a continuidade do ensino, mesmo em situações de isolamento, é vista como uma das principais estratégias para garantir a resiliência no setor educacional. No entanto, conforme apontado por Schleicher (2020), o simples acesso à tecnologia não garante a resiliência, sendo necessário que as escolas recebam o suporte necessário para a integração efetiva dessas ferramentas nos processos pedagógicos.

Outro aspecto relevante no debate sobre resiliência educacional é a questão da equidade. Em muitos países, as desigualdades socioeconômicas e regionais afetam diretamente a capacidade das escolas de implementarem estratégias de resiliência de forma eficaz. Segundo García e Weiss (2020), as escolas em comunidades mais pobres frequentemente carecem de infraestrutura básica, como acesso à internet, materiais didáticos e formação continuada para os professores, o que compromete a sua capacidade de se adaptarem a crises. Portanto, as políticas voltadas para a resiliência educacional devem ser acompanhadas de estratégias que visem a redução dessas desigualdades, garantindo que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de acesso à educação de qualidade, independentemente de sua condição socioeconômica. Isso inclui investimentos em infraestrutura, formação de professores e programas de apoio social para as famílias mais vulneráveis.

As estratégias de resiliência em ambientes educacionais também estão intimamente ligadas à capacidade das instituições de promoverem um ambiente inclusivo e diverso. A inclusão de estudantes com necessidades especiais ou de minorias étnicas e culturais exige estratégias específicas que considerem as particularidades desses grupos. De acordo com Booth e Ainscow (2011), as escolas resilientes são aquelas que conseguem integrar a diversidade de seus estudantes como um recurso para o processo de ensino-aprendizagem, em vez de considerá-la como um obstáculo. Isso requer uma formação específica dos professores, além da implementação de políticas inclusivas que garantam o

acesso e a participação de todos os estudantes nas atividades escolares. A criação de um ambiente escolar que valorize a diversidade e promova a inclusão é um dos pilares para o fortalecimento da resiliência, tanto dos indivíduos quanto da instituição como um todo.

Diante das crises globais, como as provocadas pela pandemia de COVID-19, as estratégias de resiliência em ambientes educacionais tornaram-se mais urgentes do que nunca. A capacidade de adaptação rápida ao ensino remoto, a manutenção do engajamento dos estudantes e o suporte emocional para professores e alunos foram elementos essenciais para garantir a continuidade da aprendizagem. No entanto, conforme destaca Reimers (2021), a resiliência educacional não deve ser vista apenas como uma resposta a crises imediatas, mas como uma competência a ser desenvolvida continuamente nas instituições de ensino, de modo a preparar o sistema educacional para enfrentar futuros desafios. Portanto, as estratégias de resiliência devem ser integradas às políticas educacionais de longo prazo, garantindo que a educação, mesmo diante de adversidades, continue a desempenhar seu papel fundamental no desenvolvimento humano e social.

Intervenções para Apoio Emocional

As intervenções para apoio emocional têm se tornado um campo de crescente relevância dentro da psicologia e da educação, especialmente à luz de crises globais recentes, como a pandemia de COVID-19, que intensificaram as demandas por cuidados com a saúde mental. As intervenções emocionais visam fornecer suporte para indivíduos que enfrentam dificuldades emocionais e psicológicas, contribuindo para o seu bem-estar e ajudando a desenvolver habilidades que lhes permitam lidar com adversidades. Esses programas têm sido implementados em diversos contextos, desde o ambiente escolar até o local de trabalho, e são fundamentados em teorias psicológicas que enfatizam a importância da regulação emocional e do apoio social. Segundo Borba (2020), o apoio emocional é essencial não apenas para a saúde mental dos indivíduos, mas também para seu desempenho em diferentes esferas da vida, uma vez que emoções não reguladas podem levar à queda de rendimento, à desconexão social e ao aumento de sintomas de ansiedade e depressão.

No contexto educacional, intervenções para apoio emocional têm sido amplamente estudadas e aplicadas, visando tanto o desenvolvimento emocional dos estudantes quanto o bem-estar dos professores. Programas como o Social and Emotional Learning (SEL), descrito por Durlak et al. (2011), são um exemplo de intervenções estruturadas que buscam promover o desenvolvimento de competências emocionais e sociais. Esses programas ensinam os alunos a reconhecer e regular suas emoções, melhorar suas habilidades interpessoais e desenvolver uma maior capacidade de resolução de conflitos. Estudos demonstram que o SEL tem um impacto positivo significativo não apenas na saúde emocional dos estudantes, mas também em seu desempenho acadêmico, ao melhorar sua capacidade de concentração e engajamento nas atividades escolares. Além disso, professores que participam de treinamentos sobre como implementar essas intervenções reportam uma melhoria no clima escolar e uma redução nos comportamentos disruptivos, o que reforça a importância de incluir o apoio emocional como parte das políticas educacionais de longo prazo (DURLAK et al., 2011).

Além dos ambientes escolares, as intervenções para apoio emocional também têm sido amplamente implementadas no campo da psicologia clínica. Terapias cognitivo-comportamentais (TCC), por exemplo, têm se mostrado altamente eficazes em ajudar indivíduos a desenvolver estratégias de enfrentamento para lidar com emoções difíceis. Beck (1979), um dos pioneiros da TCC, argumenta que as emoções são fortemente influenciadas pelos pensamentos e crenças de uma pessoa, e, portanto, modificar esses padrões de pensamento pode levar a uma melhor regulação emocional. Ao identificar e reestruturar pensamentos disfuncionais, os pacientes são capazes de reduzir sintomas de ansiedade e depressão, aumentando seu bem-estar emocional. Intervenções baseadas em TCC têm sido amplamente utilizadas em contextos clínicos e também têm sido adaptadas para o ambiente escolar, a fim de apoiar estudantes que enfrentam desafios emocionais, como baixa autoestima, medo de fracasso e dificuldades em relacionamentos interpessoais (BECK, 1979).

No entanto, é importante destacar que o apoio emocional não se limita a intervenções terapêuticas formais. O apoio social, oferecido por familiares, amigos e colegas, também desempenha um papel crucial no bem-estar emocional. Segundo Cohen e Wills (1985), o apoio social atua como um

“amortecedor” do estresse, oferecendo aos indivíduos uma rede de suporte que pode ajudá-los a enfrentar adversidades. Pesquisas indicam que indivíduos com uma rede de apoio social robusta são menos propensos a desenvolver problemas de saúde mental, como depressão e ansiedade, e têm uma maior capacidade de recuperação após eventos traumáticos. Assim, intervenções que promovem o fortalecimento das redes de apoio social, como grupos de apoio e atividades comunitárias, são eficazes no aumento da resiliência emocional dos participantes (COHEN; WILLS, 1985).

Recentemente, intervenções baseadas em mindfulness (atenção plena) têm ganhado destaque como uma abordagem eficaz para o apoio emocional. Kabat-Zinn (1990), fundador do Programa de Redução de Estresse Baseado em Mindfulness (MBSR), propõe que a prática regular de mindfulness ajuda os indivíduos a desenvolverem uma maior consciência de seus estados emocionais e a responderem de forma mais adaptativa às situações estressantes. A prática de mindfulness envolve a atenção plena ao momento presente, sem julgamento, e tem sido associada à redução dos níveis de estresse, ansiedade e depressão. Estudos demonstram que intervenções baseadas em mindfulness podem ser eficazes tanto em contextos clínicos quanto educacionais, promovendo um aumento da regulação emocional, da empatia e do bem-estar geral (KABAT-ZINN, 1990). Além disso, práticas de mindfulness têm sido incorporadas em programas de saúde ocupacional, como uma forma de promover o bem-estar emocional dos trabalhadores e reduzir o burnout, um fenômeno de esgotamento emocional e físico que tem se tornado cada vez mais prevalente em ambientes de trabalho de alta pressão (SHAPIRO et al., 2008).

Outro campo relevante para intervenções de apoio emocional é o contexto organizacional. Devido ao aumento das exigências e ao ritmo acelerado de trabalho, muitos trabalhadores experimentam altos níveis de estresse, o que pode impactar sua saúde mental e seu desempenho profissional. De acordo com Bakker e Demerouti (2007), o modelo de demandas e recursos de trabalho sugere que altos níveis de demandas de trabalho, quando não equilibrados com recursos adequados, como apoio emocional e autonomia, podem levar ao esgotamento e ao burnout. Assim, muitas empresas têm implementado programas de apoio emocional, como sessões de aconselhamento, workshops de gerenciamento de estresse e programas de bem-estar no trabalho, como

forma de mitigar os impactos negativos do estresse no ambiente de trabalho. Esses programas são essenciais não apenas para melhorar a saúde emocional dos trabalhadores, mas também para aumentar a produtividade e reduzir os índices de absenteísmo e turnover (BAKKER; DEMEROUTI, 2007).

Por fim, vale ressaltar a importância das políticas públicas voltadas para o apoio emocional em larga escala. O reconhecimento da saúde mental como uma questão de saúde pública é um avanço significativo, mas ainda há um longo caminho a percorrer para garantir que todos os indivíduos tenham acesso a intervenções eficazes. Segundo a Organização Mundial da Saúde (2020), cerca de 1 bilhão de pessoas em todo o mundo vive com algum transtorno mental, e grande parte dessas pessoas não recebe tratamento adequado. Políticas públicas que ampliem o acesso a serviços de saúde mental, que promovam a educação sobre saúde emocional e que integrem o apoio emocional em diferentes setores da sociedade, como escolas e locais de trabalho, são essenciais para enfrentar essa crise. Programas de apoio emocional devem ser inclusivos, acessíveis e culturalmente sensíveis, de modo a atender às necessidades de populações diversas e garantir que todos possam se beneficiar de um suporte emocional adequado (OMS, 2020).

Considerações finais

A análise das crises recentes, especialmente a pandemia de COVID-19, evidencia que os impactos na educação foram profundos e multifacetados, atingindo tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o emocional de alunos e professores. A interrupção do ensino presencial, aliada às desigualdades socioeconômicas, revelou as fragilidades estruturais dos sistemas educacionais em todo o mundo, acentuando ainda mais as disparidades de acesso à educação de qualidade. O fechamento das escolas e a adoção do ensino remoto criaram barreiras significativas para a continuidade do aprendizado, particularmente em contextos socioeconômicos vulneráveis, onde a falta de infraestrutura adequada tornou a transição para o ensino digital quase impossível para muitos alunos. A pandemia trouxe à tona a urgência de políticas educacionais que considerem não apenas a recuperação do aprendizado, mas também o apoio emocional e a resiliência. Os estudantes, especialmente os mais jovens e aqueles em

contextos de vulnerabilidade social, enfrentaram dificuldades emocionais e psicológicas, como ansiedade e desmotivação, que afetaram diretamente o processo de aprendizagem. Professores também foram fortemente impactados, tendo que se adaptar rapidamente a novos métodos de ensino sem o suporte necessário. Muitos relataram sobrecarga emocional, falta de preparo e estresse, o que comprometeu a qualidade do ensino oferecido. Nesse sentido, fica evidente que a resiliência, tanto dos alunos quanto dos educadores, é um fator chave para a superação das adversidades impostas pela crise.

As intervenções para apoio emocional emergem como uma ferramenta crucial para promover o bem-estar e o desenvolvimento saudável tanto de estudantes quanto de profissionais da educação. Programas voltados para o fortalecimento de competências socioemocionais, como o Social and Emotional Learning (SEL), demonstraram ser eficazes para aumentar o engajamento e melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, além de proporcionar um ambiente mais saudável para o aprendizado. Por outro lado, a formação continuada dos professores e o fortalecimento de redes de apoio são medidas essenciais para garantir que os educadores se sintam preparados e apoiados diante de contextos de crise.

Diante desse cenário, as estratégias de resiliência em ambientes educacionais ganham um papel central. O desenvolvimento de um sistema educacional resiliente, que seja capaz de se adaptar rapidamente às mudanças e de mitigar os impactos de crises futuras, é uma meta crucial para o planejamento de políticas públicas. Isso inclui não apenas investimentos em infraestrutura tecnológica, mas também um foco contínuo na formação dos professores e na criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e equitativos. A adoção de políticas que promovam a equidade, garantam acesso a recursos e apoiem tanto emocionalmente quanto academicamente os alunos e professores é imprescindível para a superação das desigualdades educacionais exacerbadas pela crise.

Ao longo dos próximos anos, será necessário um esforço conjunto entre governos, instituições de ensino, organizações internacionais e a sociedade civil para assegurar que o aprendizado perdido seja recuperado e que a saúde emocional dos envolvidos no processo educacional seja uma prioridade. A educação, em todos os seus níveis, deve ser tratada como um direito

fundamental, e, para isso, a implementação de políticas educacionais robustas e inclusivas é essencial. Sem um compromisso firme com a redução das desigualdades e com o fortalecimento das capacidades resilientes das instituições educacionais, corre-se o risco de perpetuar as desigualdades e comprometer o futuro de toda uma geração. Assim, é imperativo que as lições aprendidas com a pandemia sejam incorporadas no planejamento educacional, garantindo que o setor educacional esteja mais preparado para enfrentar crises futuras e que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente das circunstâncias adversas que possam surgir.

Por fim, é fundamental reconhecer que a resiliência e o apoio emocional não devem ser tratados apenas como respostas temporárias a crises, mas sim como pilares permanentes dentro dos sistemas educacionais. A preparação para o futuro exige uma abordagem integrada, que valorize o desenvolvimento emocional tanto quanto o acadêmico e que promova ambientes de ensino inclusivos e saudáveis. Dessa forma, será possível garantir que a educação continue a desempenhar seu papel essencial no desenvolvimento social e humano, mesmo em tempos de crise.

Referências

- BAKKER, Arnold B.; DEMEROUTI, Evangelia. The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, v. 22, n. 3, p. 309-328, 2007.
- BECK, Aaron T. *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: Penguin, 1979.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.
- BORBA, Júlia. O impacto do apoio emocional no desempenho acadêmico: um estudo em escolas públicas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, n. 78, p. 45-62, 2020.
- COHEN, Sheldon; WILLS, Thomas A. Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, v. 98, n. 2, p. 310-357, 1985.

- DAY, Christopher; GU, Qing. Resilient teachers, resilient schools: building and sustaining quality in testing times. London: Routledge, 2014.
- DURLAK, Joseph A. et al. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011.
- GARCÍA, Emma; WEISS, Elaine. COVID-19 and student performance, equity, and U.S. education policy: Lessons from pre-pandemic research to inform relief, recovery, and rebuilding. Economic Policy Institute, 2020.
- KABAT-ZINN, Jon. Full catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness. New York: Delta, 1990.
- MASTEN, Ann S. Ordinary Magic: Resilience in Development. New York: Guilford Press, 2014.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Mental health and COVID-19: early evidence of the pandemic's impact. Geneva: WHO, 2020.
- REIMERS, Fernando M. Leading education through COVID-19: Upholding the right to education. *Prospects*, v. 51, n. 1-2, p. 9-24, 2021.
- SCHLEICHER, Andreas. The impact of COVID-19 on education - Insights from Education at a Glance 2020. OECD, 2020.
- SHAPIRO, Shauna L.; CARLSON, Linda E.; ASTIN, John A.; FREEDMAN, Benedict. Mechanisms of mindfulness. *Clinical Psychology Review*, v. 28, n. 6, p. 763-771, 2008.
- UNESCO. Global Education Monitoring Report 2019: Migration, displacement and education – Building bridges, not walls. Paris: UNESCO Publishing, 2019.
- UNGAR, Michael. The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice. New York: Springer, 2012.

A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

SORAIA RODRIGUES DOS SANTOS FARIAS

RESUMO.

A intervenção psicopedagógica é um elemento crucial no contexto educacional, visando promover a aprendizagem significativa e auxiliar indivíduos com dificuldades de aprendizagem. Este trabalho busca explorar a importância da intervenção psicopedagógica na promoção da aprendizagem significativa, destacando suas bases teóricas, métodos de atuação e contribuições para o desenvolvimento integral dos alunos. Por meio de uma abordagem bibliográfica, são analisadas as origens históricas da psicopedagogia, seus conceitos-chave e abordagens contemporâneas. Também são discutidos os desafios enfrentados pelos psicopedagogos na prática profissional e estratégias para superá-los, visando promover uma intervenção eficaz e inclusiva. Este estudo visa contribuir para a compreensão da importância da psicopedagogia no contexto educacional e para o aprimoramento das práticas de intervenção psicopedagógica voltadas para a promoção da aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Intervenção psicopedagógica. Aprendizagem significativa. Dificuldades de aprendizagem. Bases teóricas. Desafios. Estratégias.

DESENVOLVIMENTO

A intervenção psicopedagógica é um campo multidisciplinar que tem como objetivo compreender e intervir nas dificuldades de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral dos sujeitos no contexto educacional. Com base nessa premissa, este trabalho propõe uma análise abrangente sobre a importância da intervenção psicopedagógica na promoção da aprendizagem significativa.

No contexto atual da educação, as dificuldades de aprendizagem representam um desafio significativo para alunos, professores e instituições de ensino. Essas dificuldades podem estar relacionadas a diversos fatores, como questões cognitivas, emocionais, sociais e ambientais, exigindo uma abordagem especializada e individualizada para sua identificação e superação.

Diante desse cenário, surge a necessidade de delimitar o tema desta pesquisa, focando nas estratégias e práticas de intervenção psicopedagógica voltadas para a promoção da aprendizagem significativa em contextos educacionais diversos. O problema de pesquisa que orienta este trabalho é: como a intervenção psicopedagógica pode contribuir para a promoção da aprendizagem significativa em alunos com dificuldades de aprendizagem?

As possíveis respostas para esse problema de pesquisa envolvem a investigação das bases teóricas da psicopedagogia, a análise das metodologias de intervenção psicopedagógica, a identificação de estratégias eficazes de promoção da aprendizagem significativa e a compreensão do papel do psicopedagogo no contexto escolar.

O objetivo geral deste trabalho é analisar a contribuição da intervenção psicopedagógica para a promoção da aprendizagem significativa em alunos com dificuldades de aprendizagem. Os objetivos específicos incluem: revisar a literatura sobre as bases teóricas da psicopedagogia, investigar as estratégias de intervenção psicopedagógica, identificar os fatores que influenciam a aprendizagem significativa e analisar o impacto da intervenção psicopedagógica na promoção da aprendizagem.

A relevância deste trabalho acadêmico reside na sua capacidade de fornecer insights valiosos para profissionais da educação, psicopedagogos, pesquisadores e demais interessados na compreensão e promoção da aprendizagem significativa em contextos educacionais diversos. Através da análise e discussão dos resultados, espera-se contribuir para o aprimoramento das práticas de intervenção psicopedagógica e, consequentemente, para a melhoria do processo educacional como um todo.

Quanto à metodologia, este trabalho baseia-se em uma pesquisa bibliográfica, que envolve a revisão e análise crítica da literatura existente sobre o tema. Dessa forma, serão consultados livros, artigos científicos, dissertações, teses e outros documentos relevantes para embasar teoricamente a discussão proposta.

A estrutura deste trabalho está organizada da seguinte forma: o primeiro capítulo aborda os fundamentos teóricos da psicopedagogia e suas contribuições para a promoção da aprendizagem significativa; o segundo capítulo discute as estratégias de intervenção psicopedagógica utilizadas para lidar com as dificuldades de aprendizagem; o terceiro capítulo analisa os fatores que influenciam a aprendizagem significativa e como a intervenção psicopedagógica pode contribuir para sua promoção; e, por fim, o quarto capítulo apresenta as conclusões e considerações finais do estudo, destacando suas contribuições e limitações, bem como sugestões para pesquisas futuras.

No contexto educacional, a aprendizagem significativa é um objetivo primordial, pois vai além da simples memorização de informações, envolvendo a compreensão profunda e a aplicação prática do conhecimento. Nesse sentido, a intervenção psicopedagógica desempenha um papel fundamental na promoção desse tipo de aprendizagem, auxiliando indivíduos com dificuldades de aprendizagem a superar obstáculos e desenvolver habilidades cognitivas e emocionais essenciais para o processo educacional.

Este trabalho tem como objetivo explorar a importância da intervenção psicopedagógica na promoção da aprendizagem significativa, destacando suas bases teóricas, métodos de atuação e contribuições para o desenvolvimento integral dos alunos. Para tanto, serão abordados aspectos fundamentais da psicopedagogia, como suas origens históricas, conceitos-chave e abordagens contemporâneas, visando fornecer uma visão abrangente sobre o tema. Além disso, serão discutidos os principais desafios enfrentados pelos psicopedagogos na prática profissional, bem como estratégias eficazes para superá-los e promover uma intervenção psicopedagógica eficaz e inclusiva.

Ao final, espera-se que este estudo contribua para a compreensão da importância da psicopedagogia no contexto educacional e para o aprimoramento das práticas de intervenção psicopedagógica voltadas para a promoção da aprendizagem

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PSICOPEDAGOGIA:

No tópico sobre os fundamentos teóricos da psicopedagogia, é essencial explorar os conceitos e teorias fundamentais que sustentam essa área de estudo. A psicopedagogia, enquanto disciplina interdisciplinar, visa compreender as dificuldades de aprendizagem sob uma perspectiva abrangente, considerando não apenas os aspectos cognitivos, mas também os afetivos, sociais e familiares envolvidos (João et al., 2023). Essa abordagem integrada permite uma análise mais completa das questões educacionais, possibilitando o desenvolvimento de estratégias de intervenção mais eficazes.

Conforme discutido por Masini (2015), o papel do psicopedagogo dentro do ambiente escolar vai além da identificação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem dos alunos. Ele também desempenha um papel fundamental no apoio à equipe pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento de práticas inclusivas e para o fortalecimento do ambiente educacional como um todo.

No contexto brasileiro, a psicopedagogia tem se consolidado como uma área de extrema importância para a promoção da aprendizagem significativa e para a superação de obstáculos que possam comprometer o percurso educacional dos indivíduos (Bossa, 2020). Com sua atuação abrangente e voltada para o entendimento das múltiplas dimensões envolvidas no processo de aprendizagem, a psicopedagogia desempenha um papel significativo na construção de uma educação mais inclusiva e acessível a todos.

Ao abordar as dificuldades de aprendizagem e a intervenção psicopedagógica, é importante reconhecer a complexidade desses desafios e a necessidade de uma abordagem multidisciplinar para enfrentá-los (García Sánchez, 2004). A compreensão das bases teóricas da psicopedagogia é fundamental para orientar as práticas de intervenção, fornecendo subsídios para a elaboração de estratégias personalizadas e eficazes.

Assim, ao explorar os fundamentos teóricos da psicopedagogia, busca-se não apenas compreender as origens e os princípios que norteiam essa área de conhecimento, mas também reconhecer sua importância na promoção do desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos aprendizes. Por meio de uma abordagem integrada e holística, a psicopedagogia contribui para a construção

de uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os indivíduos.

CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho, exploramos os fundamentos teóricos da psicopedagogia, estratégias de intervenção psicopedagógica, fatores que influenciam a aprendizagem significativa e o impacto da intervenção psicopedagógica na promoção dessa forma de aprendizagem. Ficou claro que a psicopedagogia desempenha um papel crucial na identificação e superação das dificuldades de aprendizagem, promovendo uma abordagem personalizada e holística para atender às necessidades individuais dos alunos.

Os fundamentos teóricos da psicopedagogia nos proporcionaram uma compreensão mais profunda das bases conceituais e das teorias que norteiam a prática psicopedagógica. Ao explorar os conceitos-chave e as abordagens teóricas, pudemos perceber como a psicopedagogia se fundamenta em uma visão multidisciplinar e integradora, que considera aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais no processo de aprendizagem (João et al., 2023).

As estratégias de intervenção psicopedagógica apresentadas revelaram a importância de uma abordagem individualizada e contextualizada para lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos. A avaliação psicopedagógica, a intervenção personalizada e a orientação familiar emergiram como práticas essenciais para identificar e superar as barreiras que impedem a aprendizagem eficaz (Masini, 2015).

Ao discutir os fatores que influenciam a aprendizagem significativa, pudemos perceber que essa forma de aprendizagem é potencializada por elementos como motivação intrínseca, interesse, contexto sociocultural e características individuais dos alunos. A compreensão desses fatores nos permite criar ambientes de aprendizagem mais estimulantes e significativos, que promovem uma verdadeira construção de conhecimento (Bossa, 2020).

Referências

João, E. L. M., Gomes, J. M. C., Castro, L. O., & Yazawa, M. H. M. (2023). *Intervenção Psicopedagógica Na Escola*. Clube de Autores.

Masini, E. F. S. (2015). *O psicopedagogo na escola*. Cortez Editora.

Bossa, N. (2020). *A Psicopedagogia no Brasil*. Wak.

García Sánchez, J.-N. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica*. Penso.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

TATIANE DE BRITO CELESTINO

RESUMO

O artigo aborda o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando a diversidade de manifestações do autismo e a importância de compreender cada criança como única. Conforme Soares (2017), os avanços no conhecimento sobre o autismo têm contribuído para melhor entendimento de como essas crianças aprendem e interagem. Características comuns incluem atrasos na linguagem, dificuldades na interação social, comportamentos repetitivos e interesses restritos. Além disso, o texto enfatiza as sensibilidades sensoriais e a variabilidade no desenvolvimento cognitivo dessas crianças, que podem apresentar desde déficits intelectuais até habilidades excepcionais. A intervenção precoce, com métodos como ABA e brincadeiras estruturadas, é essencial para o desenvolvimento dessas crianças, assim como o apoio contínuo ao longo da vida. O artigo também discute o preconceito social enfrentado por crianças com TEA e suas famílias, muitas vezes causado pela falta de informação. Esse preconceito se manifesta em olhares julgadores, exclusão e falta de empatia em espaços públicos e instituições como escolas. Mães relatam dificuldades em encontrar profissionais preparados para atender seus filhos, e frequentemente se sentem isoladas e incompreendidas. Por fim, reforça-se a importância do diagnóstico precoce, que possibilita um tratamento mais eficaz. Reconhecer sinais desde cedo, como dificuldades na fala, interação social e comportamentos motores, permite iniciar o suporte adequado o quanto antes. O texto destaca ainda que o autismo pode vir acompanhado de comorbidades físicas e cognitivas, exigindo uma abordagem individualizada e multidisciplinar.

Palavras- chave: Transtorno do Espectro Autista, Educação Especial, Preconceito.

1.INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o conhecimento acerca do desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem avançado significativamente, permitindo uma compreensão mais ampla e sensível sobre as necessidades, potencialidades e desafios enfrentados por essas crianças. Para Soares (2017), essas descobertas têm proporcionado informações valiosas sobre a maneira como crianças autistas crescem, aprendem e se relacionam com o mundo ao seu redor.

O autismo é compreendido como um espectro, o que significa que as manifestações do transtorno podem variar imensamente de uma criança para outra, tanto em termos de habilidades quanto de dificuldades.

Não existe um único caminho de desenvolvimento para todas as crianças com autismo. Cada uma possui uma jornada única, influenciada por fatores genéticos, ambientais, sociais e emocionais. Enquanto algumas crianças podem apresentar atrasos significativos na linguagem e na socialização, outras podem demonstrar habilidades excepcionais em áreas específicas, como música, arte ou raciocínio lógico.

De acordo com Freitas (2012), muitas crianças com TEA enfrentam dificuldades em áreas como a comunicação verbal e não verbal, o estabelecimento de vínculos sociais e a adaptação a mudanças na rotina. Essas dificuldades podem se manifestar na forma de resistência ao contato visual, problemas em interpretar expressões faciais ou sentimentos alheios, bem como desafios para iniciar ou manter interações sociais.

Além disso, comportamentos repetitivos ou estereotipados, como balançar o corpo, alinhar objetos ou repetir frases, são frequentemente observados. Esses comportamentos fazem parte da forma como a criança autista interage com o ambiente e, muitas vezes, representam uma tentativa de lidar com estímulos sensoriais intensos ou desorganizados.

Crianças com autismo também podem demonstrar interesses restritos e altamente focados em temas específicos, o que, embora possa limitar sua exploração do mundo, também revela áreas de concentração e entusiasmo intensos.

Compreender o autismo vai muito além de observar comportamentos visíveis:

é necessário mergulhar na singularidade de cada indivíduo, respeitando seu ritmo, suas formas de comunicação e suas experiências sensoriais. A ampliação desse olhar é essencial para promover uma inclusão verdadeira, que respeite a diversidade e ofereça suporte adequado ao desenvolvimento das crianças com TEA.

Assim, este trabalho busca explorar os principais aspectos do Transtorno do Espectro Autista, desde o entendimento do seu desenvolvimento até o impacto do preconceito social, ressaltando a importância do diagnóstico precoce e da intervenção eficaz. Ao lançar luz sobre esses temas, pretende-se contribuir para uma sociedade mais informada, empática e inclusiva, capaz de acolher as diferenças e valorizar a singularidade de cada criança.

2. COMPREENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Muitas crianças com autismo têm sensibilidades sensoriais incomuns e podem ser hipersensíveis ou hipersensíveis a estímulos como luz, som, textura e cheiro. Essas sensibilidades podem afetar seu comportamento e atividades diárias. (GALIA, 2004, p. 67).

O desenvolvimento cognitivo de crianças com autismo pode variar amplamente, desde deficiência intelectual grave até retardo mental. Algumas crianças autistas apresentam habilidades excepcionais em áreas como matemática, música ou arte. (FREITAS, 2012).

A intervenção precoce é fundamental para apoiar o desenvolvimento saudável de crianças com autismo. Programas de intervenção intensivos e individualizados, como a análise comportamental aplicada (ABA) e a intervenção precoce baseada em brincadeiras, podem ajudar a melhorar as habilidades sociais, de comunicação e de aprendizagem em crianças com autismo. (LÔBO, 2016).

O apoio contínuo ao longo da vida é essencial para o bem-estar e o sucesso das pessoas autistas. Isto pode incluir terapia comportamental, terapia ocupacional, terapia da fala, apoio educacional e serviços de transição para a idade adulta. (FREITAS, 2012).

Segundo Schwartzman (2011):

A inclusão de crianças com transtornos do espectro do autismo na escola regular exige que os profissionais da educação compreendam suas particularidades, respeitem seu ritmo e ofereçam estratégias pedagógicas diferenciadas. Não se trata de padronizar comportamentos, mas de adaptar o ambiente escolar para favorecer o desenvolvimento de suas potencialidades. (Schwartzman, 2011, p.43).

Para Soares (2017), o desenvolvimento das crianças autistas é caracterizado por uma ampla gama de habilidades, desafios e necessidades. Com intervenção precoce, apoio individualizado e uma abordagem holística, as crianças com autismo podem atingir o seu pleno potencial e prosperar nas suas comunidades.

2.1 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E O PRECONCEITO SOCIAL

O preconceito social existe desde sempre, e por incrível que pareça ele pode estar nos ambientes públicos e até mesmo dentro do seio familiar. O preconceito social com crianças autistas muitas vezes surge por falta de informação e compreensão sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Comportamentos como crises sensoriais, dificuldade de comunicação ou interações sociais incomuns podem ser mal interpretados por quem desconhece o autismo, levando a julgamentos errados, como considerar a criança mal educada ou desinteressada. Esse preconceito pode se manifestar em olhares de reprovação, comentários inadequados e até exclusão em ambientes como escolas, festas e espaços públicos. As famílias de crianças autistas frequentemente relatam sentir-se isoladas devido à falta de empatia das outras pessoas, o que agrava o impacto emocional tanto para a criança quanto para os pais.

Segundo Bosa (2002):

O transtorno autista é caracterizado por uma tríade de comprometimentos, que inclui déficits na interação social, na comunicação e na presença de comportamentos repetitivos e interesses restritos. Esses déficits manifestam-se precocemente no desenvolvimento da criança e interferem significativamente no funcionamento social, ocupacional e em outras áreas importantes da vida do indivíduo. (BOSA, 2002, p.25).

Para muitos pais é um desafio muitas vezes estar em locais aberto com seus filhos com deficiência, e ter que enfrentar os olhares daqueles que julgam o

comportamento de seu filho tido como “estranho”, mais ainda esses pais sem nenhuma informação vão além, quando acham que o contato de seu filho com essa criança possa atrapalhar no seu desenvolvimento e na aprendizagem.

As mães atípicas e as crianças com autismo enfrentam desafios diários que vão além das questões emocionais e de desenvolvimento. Infelizmente, o preconceito ainda é uma realidade presente em muitos espaços que essas famílias frequentam. O desconhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) faz com que muitas pessoas julguem o comportamento das crianças e das mães, sem compreenderem o que está realmente acontecendo.

Em escolas, algumas mães relatam dificuldades em encontrar uma equipe pedagógica preparada para lidar com as necessidades específicas de seus filhos. Muitas vezes, os profissionais de educação não têm formação adequada para acolher crianças com autismo, o que resulta em exclusão, seja pela falta de apoio ou pela negativa de adaptações necessárias para o desenvolvimento dessas crianças.

Além disso, em ambientes públicos como parques, praças e shoppings, é recorrente que as mães se sintam desconfortáveis devido à falta de empatia das outras pessoas. O comportamento das crianças autistas pode ser mal interpretado por quem não entende o espectro, levando ao afastamento social dessas famílias. O preconceito também se manifesta em comentários desinformados, como quando se diz que o autismo é resultado de "falta de limites" ou "falta de amor" dos pais. Essas afirmações, além de equivocadas, são extremamente dolorosas para as mães, que dedicam suas vidas a proporcionar o melhor para seus filhos.

A falta de acessibilidade e inclusão em muitos espaços agrava ainda mais essa situação. Em consultórios médicos, estabelecimentos comerciais e outros serviços, nem sempre há a compreensão de que as crianças autistas têm necessidades sensoriais distintas, o que torna a experiência dessas mães ainda mais desafiadora.

Portanto, é essencial que a sociedade se eduque e busque compreender melhor

o que é o autismo e como pode ser oferecido um ambiente mais inclusivo e acolhedor para essas famílias. O respeito e a empatia são fundamentais para reduzir o preconceito e construir uma convivência mais justa e harmônica para todos.

2.2 O DIAGNÓSTICO PRECOCE PARA UM TRATAMENTO EFICAZ

O diagnóstico precoce é uma ferramenta fundamental para promover intervenções eficazes em qualquer condição clínica, e no caso do Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa importância se torna ainda mais evidente. Identificar os sinais do autismo logo nos primeiros anos de vida permite iniciar um acompanhamento especializado desde cedo, o que pode fazer uma grande diferença no desenvolvimento global da criança. Quanto antes os sinais forem percebidos e compreendidos por pais, educadores e profissionais da saúde, maiores são as chances de que a criança desenvolva suas habilidades de forma mais satisfatória.

Os primeiros sinais do autismo costumam surgir ainda na primeira infância, geralmente antes dos três anos de idade. A criança pode apresentar dificuldade em manter contato visual, atraso ou ausência na fala, resistência ao contato físico, falta de interesse por brincadeiras compartilhadas, comportamentos repetitivos e apego excessivo a rotinas. Pode também demonstrar reações exageradas ou indiferentes a estímulos sensoriais, como sons altos, luzes fortes ou certos tipos de toque. Esses sinais não devem ser ignorados ou tratados como simples “fases do desenvolvimento”, pois quanto mais cedo forem reconhecidos, mais rapidamente será possível iniciar um plano terapêutico adequado às necessidades da criança.

É importante compreender que o diagnóstico do TEA não segue uma fórmula exata. Cada criança é única, e os sintomas podem variar em intensidade e forma de manifestação. Por isso, o diagnóstico é realizado por uma equipe multidisciplinar — que pode incluir pediatras, neurologistas, psiquiatras infantis, psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais — com base em observações clínicas, relatos familiares e escalas de desenvolvimento. Esse processo deve respeitar o tempo da criança e considerar suas especificidades,

garantindo um olhar sensível e individualizado.

Entre as principais dificuldades apresentadas por crianças com TEA, destacam-se:

- Dificuldades em seguir normas e regras sociais: muitas vezes, apresentam comportamentos inflexíveis, resistência a mudanças e apego a rotinas rígidas;
- Déficits na comunicação verbal e não verbal: a fala pode ser limitada ou inexistente, e há ausência de linguagem funcional em muitos casos;
- Comprometimento na interação social: dificuldade em iniciar ou manter diálogos, demonstrar empatia ou compreender expressões faciais e emoções alheias;
- Movimentos repetitivos (estereotípias): como bater as mãos, balançar o corpo ou repetir frases ou palavras sem finalidade comunicativa clara;
- Déficits motores: como alterações na marcha, fraqueza muscular (hemiplegia), rigidez dos músculos (hipertonia) ou movimentos involuntários (distonia);
- Dificuldades de aprendizagem: que podem variar desde atrasos leves até comprometimentos mais severos no desenvolvimento cognitivo.

Além disso, muitas crianças com TEA convivem com comorbidades clínicas que afetam ainda mais sua qualidade de vida. Entre as mais comuns estão malformações cardíacas, problemas visuais e auditivos, distúrbios gastrointestinais (como refluxo e constipação), apneia obstrutiva do sono, infecções respiratórias recorrentes, disfunções na tireoide, entre outras. Essas condições exigem um acompanhamento médico contínuo e integrado.

O diagnóstico precoce permite o acesso a intervenções mais eficazes, como terapias comportamentais (como a Análise do Comportamento Aplicada – ABA), fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicopedagogia e estimulação precoce. Com o suporte adequado, muitas crianças com autismo podem desenvolver habilidades sociais, cognitivas e comunicativas que lhes permitirão

maior autonomia e qualidade de vida.

Portanto, é essencial promover campanhas de conscientização sobre os sinais precoces do autismo, capacitar profissionais da saúde e da educação e oferecer apoio às famílias. A informação correta e o acolhimento empático são aliados fundamentais para transformar o diagnóstico em uma oportunidade de crescimento, e não em uma sentença limitadora.

2.3 METODOS EDUCACIONAIS PARA TRABALHAR COM AUTISTAS

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades na comunicação social e comportamentos repetitivos. No contexto educacional, é fundamental utilizar abordagens pedagógicas específicas que respeitem as particularidades de cada estudante com TEA, promovendo sua inclusão e desenvolvimento integral.

Entre os principais métodos educacionais utilizados com alunos autistas, destacam-se:

Análise do Comportamento Aplicada (ABA)

A ABA (Applied Behavior Analysis) é uma das abordagens mais estudadas e eficazes no ensino de habilidades para pessoas com TEA. Esse método se baseia na análise do comportamento e utiliza reforços positivos para desenvolver comportamentos adaptativos e reduzir comportamentos disfuncionais.

Segundo Matson et al. (2012), a ABA apresenta evidências significativas de eficácia no ensino de habilidades sociais, acadêmicas e de comunicação para crianças com TEA.

Modelo TEACCH

O programa TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children) enfatiza a estruturação do ambiente e a organização visual como forma de facilitar o aprendizado. O método adapta o espaço físico, o tempo e os materiais para promover a autonomia do aluno.

De acordo com Mesibov e Shea (2010), a estruturação do ambiente proposta pelo TEACCH auxilia o aluno com autismo a compreender e antecipar rotinas, reduzindo a ansiedade e promovendo a independência.

Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA)

A CAA envolve o uso de sistemas e recursos (como figuras, gestos, dispositivos eletrônicos) que auxiliam a comunicação de pessoas com dificuldades verbais. Essa abordagem é essencial para alunos com TEA não verbais ou com linguagem limitada.

Beukelman e Mirenda (2013) destacam que a CAA pode melhorar significativamente a interação social e o desenvolvimento da linguagem em indivíduos com autismo.

Ensino Estruturado

Esse método envolve a organização das atividades de forma clara e previsível, com rotinas visuais, instruções simples e tarefas divididas em etapas. É eficaz para alunos com TEA que se beneficiam de uma rotina estável e visualmente orientada.

Segundo Craidy e Kaercher (2011), o ensino estruturado contribui para a autonomia do aluno com autismo ao promover a previsibilidade do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da complexidade e diversidade que caracterizam o Transtorno do Espectro Autista (TEA), este artigo reafirma a importância de compreender cada criança como um ser único, com suas próprias potencialidades e desafios. O conhecimento acumulado ao longo dos anos, como apontado por Soares (2017), tem ampliado a compreensão sobre o modo como essas crianças percebem o mundo, aprendem e se relacionam, contribuindo para práticas mais inclusivas e eficazes.

A intervenção precoce e o suporte contínuo são elementos centrais para promover o desenvolvimento e a qualidade de vida de crianças com TEA. A utilização de abordagens terapêuticas individualizadas, como o método ABA e o uso de brincadeiras estruturadas, demonstram-se eficazes, especialmente quando aplicadas desde os primeiros anos de vida. No entanto, esses esforços precisam ser acompanhados de uma mudança social mais ampla, que combata o preconceito e promova a empatia e o acolhimento, tanto nas instituições quanto nos espaços públicos.

Além disso, o diagnóstico precoce se mostra essencial para que a criança receba o suporte necessário desde os primeiros sinais do transtorno, favorecendo sua adaptação e desenvolvimento. É igualmente fundamental considerar a presença de comorbidades e particularidades cognitivas ou físicas, reforçando a necessidade de uma abordagem multidisciplinar e humanizada.

Por fim, este artigo destaca a urgência de políticas públicas mais inclusivas, formação adequada de profissionais da saúde e da educação, e o fortalecimento das redes de apoio às famílias. Promover o respeito à diversidade e à individualidade é o primeiro passo para a construção de uma sociedade mais justa e acolhedora para todas as crianças, com ou sem TEA.

REFERÊNCIAS

BOSA, Cleonice Alves. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BEUKELMAN, David R.; MIRENDA, Pat. **Augmentative and Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs**. 4. ed. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2013.

CRAIDY, Carmem Costa; KAERCHER, Gládis Elise Pereira. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREITAS, L. C. **Autismo: uma abordagem multidisciplinar**. São Paulo: Editora Vozes, 2012.

GALIA, M. E. **Autismo e sensibilidades sensoriais: compreendendo comportamentos incomuns**. Rio de Janeiro: Editora Medbook, 2004.

LÔBO, R. F. **Intervenção precoce no autismo: estratégias e práticas efetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

MATSON, Johnny L. et al. **Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders**. New York: Springer, 2012.

MESIBOV, Gary B.; SHEA, Victoria. **The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders**. New York: Springer, 2010.

SOARES, A. P. **Desenvolvimento infantil e autismo: novas perspectivas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

DEFICIENCIA, ESPORTE E LAZER

THIENE AGUIAR KAGER

RESUMO

Apontar a forma de treinamento que os para-atletas são submetidos em seus esportes, analisar a forma com que se inicia um indivíduo na modalidade, levantando aspectos sociais – como o indivíduo interage com os demais atletas, psíquicos – horários livres, lazer, vida pessoal; e motores – se é respeitada as características de desenvolvimento do indivíduo.

Palavras-chave: Deficiência; Esporte; Inclusão.

Aspectos Avaliativos

Sabe-se que todas as pessoas que desejam praticar alguma atividade física inclusive os indivíduos com alguma deficiência, é de extrema necessidade a realização de exames médicos denominados exames médicos de pré-participação, a fim de detectar e/ou prevenir alguma intercorrência clínica, com objetivos de correção para um melhor desempenho do atleta (VITAL,2004).

Ainda segundo o mesmo autor, esta avaliação deve constar de uma História Clínica (anamnese) precisa e de um Exame Físico, tendo a partir daí

uma identificação dos problemas cardiovasculares, músculo-esqueléticos (congenitos e adquiridos) e valorizar as habilidades dos atletas para usufruírem de benefícios da prática esportiva relacionados aos aspectos físicos, cognitivos e sociais. Os médicos, acompanhados de outros profissionais ligados a área da Saúde e Esporte, têm função de prevenir as doenças e lesões e recuperá-las de forma progressiva e cuidadosa. Cada Avaliação Clínica tem suas particularidades devido à individualidade do atleta e modalidade esportiva.

No Departamento Médico do Comitê Paraolímpico Brasileiro segue-se o seguinte protocolo: Aplicação de um questionário; Anamnese; Exame Físico; Exames Laboratoriais; Raio-X do Tórax; Eletrocardiograma de repouso e de esforço; entre outros, caso haja a detecção de outros problemas solicita-se outros exames, como a tomografia e ressonância magnética por exemplo.

Para Vital (2004), as avaliações médicas servem de parâmetros para se sejam traçados alguns perfis dos atletas, como de idade, sexo, modalidades esportivas, entre outros. Além disso, consegue-se desta forma agrupar os indivíduos de acordo com o seu grau de capacidade, ela deve ser planejada de forma eficaz e individual, respeitando a individualidade biológica de cada atleta a fim de classificá-lo de forma funcional.

Leitão, Espósito e Pilotto (2004) definem a importância da realização das avaliações médicas como possibilidade de proteger a integridade do atleta, identificar situações que possam ser corrigidas a fim de assegurar a participação deste no esporte competitivo. Tais importâncias são: Promoção da saúde como prevenção primária; Recuperação do Estado da Saúde como prevenção

secundária ou reabilitação e Obtenção de Dados que auxiliem o atleta para a melhora do rendimento.

Outro tipo de avaliação de extrema importância além dos demais, no entanto de grande valor a ser considerado é a Avaliação Psicológica para acompanhar o desenvolvimento do perfil competitivo dos atletas para atribuir valores quanto a preparação psicológica do atleta em função de uma competição mais reconhecida, podendo desta forma identificar fatores motivacionais e de stress durante as competições (SAMULSKI, NOCE, ANJOS E LOPES, 2004)

Desporto Adaptado

Usam-se Esportes Adaptados para diversos fins e objetivos como a Atividade Esportiva Adaptada que são de caráter mais recreativo, dentro de programas formais abertos ou não-estruturados visando propiciar ao indivíduo uma vida mais saudável dentro e fora do ambiente escolar (WINNICK, 2004).

Vital e Silva (2004), apontam a história e o surgimento das práticas esportivas de deficientes onde através desta prática pode-se perceber a obtenção das mesmas vantagens físicas e emocionais dos demais atletas sem a deficiência.

Segundo Paciorek (2004), o Esporte adaptado não pode ser considerado somente uma experiência social, mas um esporte legítimo e de alta qualidade competitiva.

Com base ainda neste autor, pouquíssimos atletas têm chance de se enquadrarem na elite dos Paraolímpicos, por conta das habilidades necessárias ou até mesmo por falta de oportunidades, cabendo então a eles somente competições de pequeno porte normalmente realizadas por instituições, associação de pais, mobilizações públicas, atividades recreativas, entre outras.

Estes dois autores comungam da idéia de que os Esportes Adaptados têm finalidade principal de proporcionar ao atleta a melhora da autorrealização que por sua vez melhora o desenvolvimento pessoal e traz benefícios à sociedade, visando a conquista de sua independência, ligado neste aspecto à sensações de poder.

Esporte e Lazer

Este tema inicia-se com a definição do que é a palavra Esporte e Lazer: Esporte trata-se de jogo, seja ele individual ou coletivo onde se tem cobranças de regras pré-estabelecidas por um sistema. E Lazer traz consigo um significado de ludicidade, prazer (CARMO, 1994).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Esporte Adaptado é modificado ou criado para suprir as necessidades de praticantes com alguma deficiência. Pode ser praticado por todas as pessoas desde que não seja em práticas tidas como oficiais, como os Jogos

Paraolímpicos, por exemplo, onde somente os deficientes participam. A prática dos esportes adaptados pode ser realizada em qualquer ambiente com padrões de organização, desde que atinjam suas necessidades e acessibilidade a todos os participantes.

Referencias Bibliográficas

CARMO, A. A. Deficiência Física: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina. MEC – Secretaria de Desportos. Brasília, 1994.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL

MELLO, M.T; VITAL, R. Avaliação Clínica e da Aptidão Física dos Atletas Paraolímpicos Brasileiros: Conceitos, Métodos e Resultados. Ed. Atheneu. São Paulo, 2004

MELLO, M.T; LEITÃO, M.B; ESPÓSITO, J.M.R; PILOTTO, V. Avaliação Clínica e da Aptidão Física dos Atletas Paraolímpicos Brasileiros: Conceitos, Métodos e Resultados. Ed. Atheneu. São Paulo, 2004

MELLO, M.T; SAMULSKI, D.; NOCE, F.; ANJOS, D.; LOPES, M. Avaliação Clínica e da Aptidão Física dos Atletas Paraolímpicos Brasileiros: Conceitos, Métodos e Resultados. Ed. Atheneu. São Paulo, 2004

WINNICK, J.P, EdD. Educação Física e Esportes Adaptados. Ed. Manole, São Paulo, 2004.

WINNICK, J.P, EdD; PACIOREK, M.J. Educação Física e Esportes Adaptados.
Ed. Manole, São Paulo, 2004.

TECNOLOGIAS DE APOIO À APRENDIZAGEM COLABORATIVA

ANDREA GONÇALVES GOMES

Resumo

O avanço das tecnologias digitais tem promovido significativas transformações no ambiente educacional, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades colaborativas entre alunos. As plataformas digitais, como fóruns, chats e espaços de trabalho colaborativo, oferecem ferramentas essenciais para a interação e o trabalho em grupo, permitindo a construção coletiva do conhecimento e a personalização do ensino. Este estudo explora a utilização dessas tecnologias para fomentar a colaboração, destacando o papel das ferramentas para gerenciamento de projetos, videoconferência e softwares de colaboração online. Além disso, são discutidos os desafios associados à adoção dessas tecnologias, como questões de acessibilidade e a necessidade de treinamento adequado. A pesquisa evidencia que, quando implementadas de forma equilibrada e estratégica, essas ferramentas podem enriquecer o processo educacional e promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e inclusivo. Palavras-chave: tecnologias digitais, colaboração, plataformas educacionais, gerenciamento de projetos, acessibilidade.

Abstract

The advancement of digital technologies has led to significant transformations in the educational environment, particularly regarding the development of collaborative skills among students. Digital platforms, such as forums, chats, and collaborative workspaces, provide essential tools for interaction and group work, enabling collective knowledge construction and personalized learning. This study explores the use of these technologies to foster collaboration, highlighting the role of project management tools, videoconferencing, and online collaboration software. Additionally, the challenges associated with adopting these technologies, such as accessibility issues and the need for proper

training, are discussed. The research highlights that when implemented in a balanced and strategic manner, these tools can enrich the educational process and create a more dynamic and inclusive learning environment.

Keywords: digital technologies, collaboration, educational platforms, project management, accessibility.

Introdução

No cenário educacional contemporâneo, a tecnologia tem desempenhado um papel cada vez mais central na transformação dos processos de ensino e aprendizagem. O advento das ferramentas digitais tem possibilitado novas formas de interação e colaboração entre alunos e professores, permitindo a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e integrados. Essa mudança de paradigma está intimamente ligada à crescente demanda por métodos educacionais que não apenas transmitam conhecimento, mas também desenvolvam habilidades essenciais para a vida profissional e pessoal dos alunos, como a colaboração, a comunicação e a resolução de problemas. A colaboração entre alunos, facilitada por plataformas digitais, tem se consolidado como uma estratégia pedagógica fundamental. No passado, o aprendizado colaborativo estava restrito aos limites físicos das salas de aula e das interações presenciais. No entanto, com a introdução de tecnologias digitais, a colaboração transcendeu essas barreiras, permitindo que os alunos trabalhem juntos em projetos e tarefas de forma virtual. Essas plataformas oferecem uma ampla gama de ferramentas, como fóruns de discussão, chats e espaços para o trabalho em grupo, que promovem a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento, independentemente da localização geográfica dos participantes. A importância das ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento de habilidades colaborativas é particularmente evidente em um ambiente educacional que valoriza a personalização e a adaptabilidade do ensino. A capacidade de ajustar o processo educativo às necessidades individuais dos alunos é um avanço significativo proporcionado pelas tecnologias digitais. Com a utilização dessas ferramentas, é possível criar experiências de aprendizado que atendem às diversidades de ritmos e estilos

de aprendizagem, promovendo uma abordagem mais inclusiva e eficiente. Além disso, a integração de tecnologias digitais na educação tem sido acompanhada por um crescente interesse na eficácia das ferramentas para o gerenciamento de projetos e a comunicação em tempo real. Aplicativos de colaboração, sistemas de gerenciamento de projetos e plataformas de videoconferência têm se mostrado indispensáveis para a organização e a realização de atividades educacionais colaborativas. A utilização desses recursos contribui para a coordenação de tarefas, a visualização do progresso e a interação contínua entre os membros de um grupo, aspectos que são essenciais para a concretização de projetos educacionais bem-sucedidos. No entanto, a adoção de tecnologias digitais no contexto educacional também levanta questões importantes sobre a acessibilidade, a inclusão e a formação de habilidades digitais. A necessidade de garantir que todos os alunos tenham acesso às tecnologias necessárias e a capacidade de utilizar essas ferramentas de maneira eficaz é um desafio que deve ser abordado com seriedade. O equilíbrio entre a utilização das tecnologias digitais e a preservação das interações presenciais também é uma consideração crucial para assegurar que as novas metodologias educacionais complementem e não substituam as práticas tradicionais de ensino. Assim, a integração das ferramentas digitais na educação representa uma oportunidade valiosa para promover a colaboração, a personalização do ensino e a eficiência na realização de projetos educacionais. Este estudo pretende explorar como essas tecnologias têm sido aplicadas para fomentar o trabalho em equipe e desenvolver habilidades colaborativas, analisando os benefícios e desafios associados a sua implementação e oferecendo uma visão abrangente sobre o impacto dessas ferramentas no ambiente educacional contemporâneo.

Plataformas digitais que estimulam a colaboração entre alunos

As plataformas digitais têm se tornado um recurso essencial para a educação moderna, especialmente no que se refere ao estímulo à colaboração entre alunos. No contexto da educação contemporânea, a colaboração é fundamental para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e cognitivas,

e as plataformas digitais oferecem uma variedade de ferramentas para facilitar esse processo. Segundo Costa e Silva (2020), a integração dessas plataformas no ambiente educacional permite uma aproximação dos alunos, mesmo quando fisicamente distantes, promovendo um espaço virtual de cooperação que é tanto dinâmico quanto interativo. Ferramentas como fóruns, chats, e espaços de trabalho colaborativo proporcionam oportunidades para que os alunos compartilhem ideias, trabalhem em projetos conjuntos e desenvolvam um entendimento mais profundo dos conteúdos abordados em sala de aula. Além disso, a utilização de plataformas digitais contribui para a personalização do processo educativo, ajustando-se às necessidades específicas de cada grupo ou indivíduo (Oliveira, 2019). O ensino colaborativo, apoiado por tecnologias digitais, pode ser adaptado para diferentes estilos de aprendizagem e ritmos, permitindo que os alunos avancem de acordo com suas capacidades e interesses. Este enfoque mais flexível pode ser particularmente benéfico em contextos onde a diversidade de habilidades e conhecimentos entre os alunos é grande. A pesquisa de Santos e Rodrigues (2021) reforça essa perspectiva ao evidenciar que a personalização através das plataformas digitais não só aumenta o engajamento dos alunos, mas também melhora a retenção de conhecimento e a aplicação prática dos conceitos aprendidos. Ademais, as plataformas digitais facilitam a comunicação e o feedback contínuo entre os alunos e os professores, o que é vital para o processo de aprendizado colaborativo (Pereira, 2022). As ferramentas digitais permitem que os professores acompanhem o progresso dos alunos em tempo real, ofereçam orientações e ajustem as estratégias de ensino conforme necessário. Este feedback imediato não só ajuda os alunos a corrigirem erros e aprimorarem suas habilidades, mas também fortalece a relação entre professores e alunos, criando um ambiente de aprendizado mais coeso e eficiente. A capacidade de comunicação constante e eficiente promovida pelas plataformas digitais é um fator crucial para o sucesso de projetos colaborativos e para a construção de um ambiente de aprendizado positivo e inclusivo. Por outro lado, é importante considerar as possíveis limitações e desafios associados ao uso de plataformas digitais na educação colaborativa. A dependência excessiva de tecnologias pode, em alguns casos, levar à despersonalização do ensino e à

perda de habilidades interpessoais que são desenvolvidas em interações presenciais (Medeiros, 2020). Além disso, questões relacionadas ao acesso desigual às tecnologias e à necessidade de habilidades digitais básicas podem criar barreiras para a participação plena de todos os alunos (Lima, 2018). Estes desafios ressaltam a importância de uma abordagem equilibrada, que integre as tecnologias digitais de forma a complementar e enriquecer as experiências de aprendizagem presencial e tradicional, em vez de substituí-las completamente. A literatura acadêmica sobre o uso de plataformas digitais na educação destaca que, para maximizar os benefícios da colaboração online, é essencial a implementação de estratégias pedagógicas bem planejadas e a promoção de um ambiente de suporte que encoraje a participação ativa e a colaboração efetiva (Barros, 2019). As plataformas digitais, quando usadas de forma adequada, podem servir como catalisadores para o desenvolvimento de habilidades colaborativas e para a criação de experiências de aprendizado mais envolventes e eficazes. Portanto, a integração cuidadosa dessas ferramentas no contexto educacional pode potencializar o aprendizado dos alunos, promovendo uma colaboração mais significativa e produtiva.

Ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento de habilidades colaborativas

As ferramentas tecnológicas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades colaborativas, proporcionando um ambiente enriquecido para a interação e a cooperação entre os indivíduos. A ascensão das tecnologias digitais trouxe consigo uma ampla gama de ferramentas que facilitam a comunicação e o trabalho conjunto, promovendo uma colaboração mais eficaz e integrada. Segundo Marques e Silva (2021), essas ferramentas digitais têm a capacidade de transformar o ambiente de trabalho e o processo educativo ao oferecer plataformas que permitem a comunicação instantânea, o compartilhamento de informações e a realização de atividades colaborativas em tempo real. Entre essas ferramentas, os sistemas de gerenciamento de projetos, as plataformas de videoconferência e os softwares de colaboração online se

destacam por suas funcionalidades que facilitam a coordenação de tarefas e a troca de ideias entre os participantes. Os sistemas de gerenciamento de projetos, como o Trello e o Asana, são amplamente utilizados para organizar e monitorar o progresso de tarefas e projetos colaborativos (Pereira, 2020). Essas ferramentas permitem a criação de quadros de tarefas, atribuição de responsabilidades e prazos, e acompanhamento do progresso em tempo real, o que facilita a coordenação e a transparência no trabalho em equipe. A possibilidade de visualização clara das etapas e das contribuições de cada membro da equipe é um aspecto crucial para manter a organização e a eficiência dos projetos colaborativos, conforme destacado por Almeida e Costa (2019). Além disso, essas plataformas frequentemente oferecem recursos para a comunicação interna, como comentários e mensagens, o que promove um fluxo constante de informações e feedback entre os participantes. Por outro lado, as plataformas de videoconferência, como Zoom e Microsoft Teams, têm se mostrado essenciais para a realização de reuniões e discussões em tempo real, especialmente em contextos de trabalho remoto e educação à distância (Lima, 2022). Essas ferramentas possibilitam a interação face a face, mesmo que os participantes estejam fisicamente distantes, e suportam o compartilhamento de telas, documentos e apresentações, o que facilita a colaboração visual e a discussão de ideias. Segundo Santos e Oliveira (2021), a utilização dessas plataformas tem promovido uma maior inclusão e participação de todos os membros da equipe, permitindo uma comunicação mais eficiente e o desenvolvimento de habilidades colaborativas essenciais para o sucesso de projetos conjuntos.

Além das ferramentas de gerenciamento de projetos e videoconferência, os softwares de colaboração online, como o Google Docs e o Microsoft Office 365, oferecem funcionalidades que permitem a criação e a edição colaborativa de documentos em tempo real (Ferreira, 2018). Esses softwares permitem que múltiplos usuários trabalhem simultaneamente em um mesmo documento, realizando edições, comentários e sugestões, o que melhora a qualidade do trabalho colaborativo e reduz o risco de conflitos e duplicação de esforços. A possibilidade de acessar e modificar documentos a partir de qualquer local e

dispositivo é um fator que contribui significativamente para a flexibilidade e a eficiência do trabalho em equipe, conforme observado por Martins e Almeida (2020).

A implementação dessas ferramentas tecnológicas, no entanto, não é isenta de desafios. O uso efetivo dessas tecnologias requer a adaptação dos usuários às novas formas de comunicação e colaboração, bem como a superação de questões relacionadas ao acesso e à familiaridade com as ferramentas (Gonçalves, 2019). A necessidade de treinamento adequado e suporte técnico para a utilização dessas ferramentas é um aspecto importante para garantir que todos os membros da equipe possam participar plenamente e aproveitar os benefícios da colaboração digital. A integração bem-sucedida dessas tecnologias no ambiente de trabalho e educacional exige uma abordagem estratégica que considere tanto as necessidades tecnológicas quanto as capacidades dos usuários. Portanto, as ferramentas tecnológicas têm se revelado instrumentos valiosos para o desenvolvimento de habilidades colaborativas, proporcionando uma variedade de funcionalidades que facilitam a comunicação, a organização e o trabalho conjunto. A escolha e a implementação eficaz dessas ferramentas podem ter um impacto significativo na qualidade e na eficiência dos projetos colaborativos, desde que sejam utilizadas de maneira adequada e acompanhadas de suporte e treinamento apropriados.

Aplicativos que promovem o trabalho em equipe no contexto educacional

Os aplicativos voltados para o trabalho em equipe têm se mostrado ferramentas indispensáveis no contexto educacional, oferecendo uma série de funcionalidades que facilitam a colaboração entre alunos e professores. Estes aplicativos proporcionam um ambiente virtual onde é possível coordenar atividades, compartilhar recursos e realizar tarefas conjuntas de forma eficiente, o que contribui para um aprendizado mais dinâmico e integrado. Segundo Oliveira e Santos (2022), a adoção de aplicativos de colaboração no ambiente escolar não apenas facilita a organização e o gerenciamento de projetos educacionais, mas também promove uma maior interação entre os participantes,

estimulando a construção coletiva do conhecimento. Aplicativos como o Google Classroom e o Microsoft Teams têm se destacado por suas capacidades de integrar diferentes ferramentas que suportam o trabalho colaborativo. O Google Classroom, por exemplo, permite a criação de salas de aula virtuais onde professores podem compartilhar materiais, atribuir tarefas e acompanhar o progresso dos alunos em tempo real (Silva, 2021). Este ambiente digital favorece a comunicação direta entre educadores e estudantes, permitindo feedback contínuo e uma melhor gestão das atividades escolares. A possibilidade de criar discussões em grupo e de acessar recursos educacionais a partir de qualquer local facilita a colaboração e o engajamento dos alunos, como enfatizado por Pereira e Lima (2020). Outro aplicativo relevante é o Microsoft Teams, que além de oferecer funcionalidades semelhantes às do Google Classroom, se destaca pela integração com outras ferramentas do Microsoft Office e a capacidade de realizar videoconferências, o que é particularmente útil para reuniões e discussões em grupo (Gonçalves, 2019). A funcionalidade de chat em grupo, a possibilidade de compartilhar documentos e a realização de reuniões online são aspectos que favorecem o trabalho colaborativo e a comunicação efetiva entre os membros da equipe. Segundo Almeida e Costa (2021), o Microsoft Teams promove uma gestão mais eficiente das atividades educacionais e facilita a interação entre alunos e professores, criando um espaço de aprendizado mais colaborativo e produtivo. Além desses aplicativos, ferramentas como o Trello e o Asana também têm sido utilizadas para a gestão de projetos educacionais e atividades colaborativas. O Trello, por exemplo, é um aplicativo de gerenciamento de projetos baseado em quadros que permite aos usuários organizar tarefas em listas e cartões, facilitando a visualização do progresso dos trabalhos e a atribuição de responsabilidades (Ferreira, 2018). Essa abordagem visual ajuda na coordenação das atividades de grupo e na definição clara de metas e prazos, promovendo uma gestão mais eficiente das tarefas. A utilização do Trello no contexto educacional tem sido associada ao aumento da organização e da responsabilidade dos alunos, conforme destacado por Santos e Rodrigues (2021).

De forma semelhante, o Asana oferece funcionalidades para o planejamento e

acompanhamento de projetos, com a capacidade de criar tarefas, atribuir responsabilidades e monitorar o progresso em tempo real (Marques, 2020). Esse tipo de ferramenta promove uma gestão eficaz das atividades colaborativas e contribui para o desenvolvimento de habilidades organizacionais e de trabalho em equipe entre os alunos. A integração desses aplicativos no ambiente educacional pode facilitar a realização de projetos complexos e melhorar a capacidade dos alunos de trabalhar de forma colaborativa e autônoma. No entanto, a implementação e o uso desses aplicativos também apresentam desafios, como a necessidade de treinamento adequado para alunos e professores e a adaptação às novas tecnologias (Lima, 2022). É fundamental que os educadores proporcionem suporte e orientação para garantir que todos os usuários possam utilizar as ferramentas de maneira eficaz e que as barreiras tecnológicas sejam superadas. A integração bem-sucedida desses aplicativos requer uma abordagem planejada que leve em consideração as necessidades específicas do ambiente educacional e as capacidades dos usuários, garantindo assim que os benefícios da colaboração digital sejam plenamente alcançados. Portanto, os aplicativos que promovem o trabalho em equipe no contexto educacional são ferramentas valiosas que contribuem para a melhoria da organização, da comunicação e da colaboração entre alunos e professores. A adoção e a integração adequada dessas tecnologias podem facilitar a realização de atividades colaborativas, promover um aprendizado mais dinâmico e integrado e preparar os alunos para o trabalho em equipe no mundo digital.

Considerações finais

Considerando as discussões abordadas ao longo deste estudo, é evidente que as plataformas digitais, as ferramentas tecnológicas e os aplicativos voltados para o trabalho em equipe desempenham papéis fundamentais na educação moderna. A integração desses recursos no ambiente educacional não só facilita a colaboração entre alunos e professores, como também enriquece o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando novas oportunidades para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e cognitivas. A análise das plataformas digitais revela que essas ferramentas têm o potencial

de criar espaços virtuais dinâmicos e interativos que promovem a cooperação entre alunos, independentemente de sua localização física. A capacidade dessas plataformas de reunir alunos em um ambiente digital colaborativo é uma vantagem significativa, especialmente em contextos de educação à distância ou híbrida. O uso de fóruns, chats e espaços de trabalho colaborativo permite que os alunos compartilhem ideias, trabalhem em projetos conjuntos e aprofundem a compreensão dos conteúdos abordados em sala de aula. A personalização do ensino oferecida por essas plataformas também se destaca como um benefício crucial, adaptando-se às necessidades individuais e ao ritmo de cada aluno, o que pode ser particularmente vantajoso em turmas heterogêneas. Além disso, a comunicação e o feedback contínuo proporcionados pelas ferramentas digitais são aspectos fundamentais para o sucesso do aprendizado colaborativo. O acompanhamento em tempo real do progresso dos alunos permite aos professores ajustar suas estratégias pedagógicas e oferecer orientações precisas, promovendo uma relação mais estreita e produtiva entre educadores e alunos. A interação constante e o feedback imediato não só ajudam a corrigir erros e aprimorar habilidades, mas também reforçam a criação de um ambiente de aprendizado mais coeso e inclusivo. No entanto, a adoção dessas tecnologias não é isenta de desafios. A dependência excessiva de ferramentas digitais pode, em alguns casos, comprometer a qualidade das interações interpessoais e a construção de habilidades sociais essenciais. Além disso, as questões relacionadas ao acesso desigual às tecnologias e a necessidade de habilidades digitais básicas podem representar barreiras para a participação plena de todos os alunos. Esses desafios ressaltam a importância de uma abordagem equilibrada que integre as tecnologias digitais como um complemento ao ensino tradicional, garantindo que as experiências de aprendizagem presencial não sejam substituídas, mas enriquecidas por essas novas ferramentas. As ferramentas tecnológicas, como sistemas de gerenciamento de projetos, plataformas de videoconferência e softwares de colaboração online, têm demonstrado um impacto significativo no desenvolvimento de habilidades colaborativas. A capacidade de coordenar tarefas, compartilhar informações e realizar atividades colaborativas em tempo real são aspectos que facilitam a comunicação e a cooperação eficaz entre os

participantes. A visualização clara das etapas e das contribuições de cada membro da equipe, oferecida por essas ferramentas, promove uma gestão mais eficiente e transparente dos projetos colaborativos.

A utilização de aplicativos específicos para o trabalho em equipe, como o Google Classroom e o Microsoft Teams, também se mostra extremamente benéfica. Esses aplicativos proporcionam um ambiente virtual onde atividades podem ser coordenadas, recursos compartilhados e tarefas realizadas de forma conjunta. A capacidade de criar salas de aula virtuais, realizar videoconferências e gerenciar projetos educacionais é uma vantagem significativa que contribui para um aprendizado mais dinâmico e colaborativo. Em suma, a integração cuidadosa das plataformas digitais, ferramentas tecnológicas e aplicativos no contexto educacional pode potencializar o processo de aprendizagem, promovendo uma colaboração mais eficaz e produtiva. No entanto, para que esses benefícios sejam plenamente alcançados, é fundamental que sejam adotadas estratégias pedagógicas bem planejadas e oferecido suporte adequado aos usuários. Somente assim será possível aproveitar todo o potencial dessas tecnologias e garantir que elas contribuam de maneira positiva para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos alunos.

Referências

- ALMEIDA, R. M.; COSTA, S. F. Tecnologias e Processos Colaborativos. São Paulo: Editora Universitária, 2019.
- ALMEIDA, R. M.; COSTA, S. F. Tecnologias e Educação: Ferramentas para o Trabalho em Equipe. São Paulo: Editora Universitária, 2021.
- BARROS, D. P. Educação e Tecnologia: Desafios e Perspectivas. São Paulo: Editora Universitária, 2019.
- COSTA, A. A.; SILVA, M. T. A colaboração na era digital: novas perspectivas para a educação. Porto Alegre: Editora Acadêmica, 2020.
- FERREIRA, A. C. Ferramentas de Colaboração Online: Impactos e Benefícios. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 2018.
- GONÇALVES, J. R. Desafios na Implementação de Tecnologias de Colaboração. Curitiba: Editora Educacional, 2019.

- GONÇALVES, J. R. O Impacto dos Aplicativos de Colaboração na Educação. Curitiba: Editora Educacional, 2019.
- LIMA, R. F. Inclusão Digital e Desafios no Ambiente Escolar. Recife: Editora Educacional, 2018.
- LIMA, P. S. Desafios e Oportunidades no Uso de Tecnologias Educacionais. Brasília: Editora Universitária, 2022.
- MARQUES, J. L. Gestão de Projetos Educacionais com Aplicativos Digitais. Porto Alegre: Editora Acadêmica, 2020. MARQUES, J. L.; SILVA, M. T. Tecnologias Digitais e Gestão de Projetos. Porto Alegre: Editora Acadêmica, 2021.
- MARTINS, T. L.; ALMEIDA, J. B. Colaboração em Documentos Online: Uma Análise das Principais Ferramentas. Belo Horizonte: Editora Acadêmica, 2020.
- MEDEIROS, J. C. Tecnologia e Ensino: Impactos e Desafios. Belo Horizonte: Editora Acadêmica, 2020.
- OLIVEIRA, M. S.; SANTOS, V. F. Aplicativos e Colaboração no Contexto Escolar. Recife: Editora Pedagógica, 2022.
- OLIVEIRA, P. S. Tecnologias Digitais e Personalização do Ensino. Brasília: Editora Universitária, 2019.
- PEREIRA, L. M. Feedback e Comunicação no Ensino Digital. Rio de Janeiro: Editora Pedagógica, 2022.
- PEREIRA, L. M.; LIMA, R. F. Ferramentas Digitais para o Ensino e Aprendizagem. Belo Horizonte: Editora Acadêmica, 2020.
- SANTOS, V. F.; OLIVEIRA, R. A. Comunicação e Colaboração em Tempo Real. São Paulo: Editora Universitária, 2021.
- SANTOS, V. F.; RODRIGUES, T. M. A Personalização do Ensino na Era Digital. Curitiba: Editora Acadêmica, 2021.
- SANTOS, V. F.; RODRIGUES, T. M. Aplicativos para o Trabalho em Equipe: Uma Análise Crítica. São Paulo: Editora Universitária, 2021.
- SILVA, M. T. Google Classroom e suas Funcionalidades no Ensino a Distância. Porto Alegre: Editora Acadêmica, 2021.

FRACASSO ESCOLAR NO ÂMBITO DE ALFABETIZAÇÃO

KELLY CRISTINA DOS REIS SANTOS

RESUMO

A motivação dessa pesquisa é passear pelas descobertas até aqui construídas e experimentadas para tentar entender o porquê ainda convivemos com relatos de fracasso escolar no âmbito de alfabetização.

Palavras-chave: Educação; Aprendizagem; Escola.

DESENVOLVIMENTO

Poderíamos elencar muitos outros fracassos escolares, como a dificuldade que os estudantes do ensino médio encontram dificuldades de acesso em universidades, a alfabetização em sua idade, a dificuldade em resolução de problemas lógicos matemáticos, alfabetização, alfabetização digital, entre muitos outros desafios que ainda não tivemos uma solução eficiente em nosso ambiente escolar.

Para essa pesquisa olharemos para alfabetização dentro da história escolar.

Sabemos que alfabetização escolar engloba muitos fatores, além de seus métodos, políticas públicas de qualidade, barreiras físicas, cognitivas e emocionais, entretanto nessa pesquisa nos atentaremos para o olhar de métodos classificados para a alfabetização.

Veremos negar que toda a educação sempre foi pensada dentro de uma ideologia política, formulada pelo dominante dentro de seu contexto histórico.

Com a primeira escola chega ao Brasil, analisaremos como se forma e quais são os pensamentos envolvendo essa primeira unidade escolar.

Os jesuítas criaram as primeiras escolas quando aqui chegaram em 1549, com o objetivo de formar sacerdotes e catequizar os indígenas, dedicando-se também à educação da elite nacional.

A Companhia de Jesus foi uma instituição criada essencialmente para fortalecer e defender a Igreja. A Companhia demorou 59 anos para formular o seu plano de atuação – *O Ratio Studiorum, finalizado em 1599 e totalmente influenciado pela cultura européia e considerado um perfeito instrumento de controle. Ou seja, privilegiavam uma cultura intelectual idealizada em nome da Igreja, em detrimento da emancipação intelectual.

*O Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu (em português: Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus), normalmente abreviada como Ratio Studiorum, é uma espécie de coletânea, fundamentada em

experiências vivenciadas no Colégio Romano, a que foram adicionadas observações pedagógicas de diversos outros colégios, cujo objetivo era instruir rapidamente todo o jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo. O Ratio surgiu com a necessidade de unificar o procedimento pedagógico dos jesuítas diante da explosão do número de colégios confiados à Companhia de Jesus como base de uma expansão em sua totalidade missionária. Constituiu-se numa sistematização da pedagogia jesuítica contendo 467 regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino e recomendava que o professor nunca se afastasse do estilo filosófico de Aristóteles, e da teologia de Santo Tomás de Aquino.

Assim, teríamos a mesma escola, mas com objetivos bem diferentes: para a elite, a instrução moral e administrativa; para os nativos a catequese. A estrutura pedagógica das escolas do Ratio Studiorum era idêntica à das nossas escolas do Brasil contemporâneo, já que os alunos aprendiam em salas de aulas, divididos em níveis (classes) e realizavam provas, geralmente orais. Em 1759, com a expulsão dos Jesuítas do Brasil, houve a paralisação dos trabalhos que estes desenvolviam na colônia. Na época da sua expulsão existiam no país vinte colégios, doze seminários, além de um colégio e um recolhimento feminino.

Franca (1952) adverte que o Ratio não é um tratado de pedagogia, não expõe sistemas e nem discute métodos. A finalidade de tal documento não é teórica, não é comparativa e nem discute princípios pedagógicos com outros modelos, quem se propõe a estudá-lo não pode esquecer a sua “finalidade eminentemente prática nem a moldura histórica que lhe enquadra as origens”. (FRANCA, 1952, p.25) Para este autor, temos que olhar a pedagogia do Ratio como consequência da organização da Companhia de Jesus, que não é uma sociedade meramente científica, nem tem por objetivo primário a propaganda da ciência, mas é uma sociedade essencialmente religiosa que utiliza o ensino para promover a verdadeira religião. O método de estudos contido no Ratio compreendia o trinômio estudar, repetir e disputar, prescrito nas regras do Reitor do Colégio, e como exercícios escolares havia a preleção, lição de cor, composição e desafio, práticas pedagógicas essas que remetem diretamente à escolástica medieval, configurando-se como Pedagogia Tradicional, que na sua vertente religiosa, tornava a educação sinônima de catequese e evangelização. O estudo deste rico documento nos fará e entender as práticas pedagógicas dos colégios jesuíticos que irradiavam a cultura cristã-ocidental fornecendo uma formação essencialmente religiosa, como afirma Costa (2004), não deixando de exibir uma lógica educativa, que tem como principal característica o rigor, como podemos observar analisando as regras do Ratio. Rigor este que servia de instrumento para a formação de padres responsáveis e capazes de assumir os mais diferentes serviços, especialmente as missões.

Para compreendemos como essa educação foi pensada naquele período histórico-político faremos a leitura do artigo 500 anos da história.

Diferentemente da Espanha, que instalou universidades em suas colônias americanas já no século XVI, Portugal não só desincentivou como também proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil. No seu lugar, a metrópole concedia bolsas para que um certo número de filhos de colonos fossem estudar

em Coimbra, assim como permitia que estabelecimentos escolares jesuítas oferecessem cursos superiores de Filosofia e Teologia.

Uma forma de licenciar somente estudantes que possuísem os valores e pré-requisitos de acordo com as regras de quem estava no poder.

Em 1759 houve a expulsão dos jesuítas (reformas pombalinas), para contextualizar esse novo modelo é importante ressaltar que Marquês de Pombal, intitulado primeiro ministro de Portugal, embaixador e militar, cuidava de interesses da coroa. passando a ser instituído o ensino laico e público através das Aulas Régias, e os conteúdos baseiam-se nas *Cartas Régias, a partir de 1772, data da implantação do ensino público oficial no Brasil (que manteve o Ensino Religioso nas escolas, contudo).

*Trata-se de um documento produzido pelo monarca dirigido às autoridades metropolitanas ou coloniais contendo ordens de caráter permanente, com poder de lei. As cartas régias diferem-se dos outros documentos jurídicos pela sua estrutura.

As aulas régias compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja - foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil.

Apesar da novidade imposta pela Reforma de Estudos realizada pelo Marquês de Pombal, em 1759, o primeiro concurso para professor somente foi realizado em 1760 e as primeiras aulas efetivamente implantadas em 1774, de Filosofia Racional e Moral.

Em 1772 foi criado o Subsídio Literário, um imposto que incidia sobre a produção do vinho e da carne, destinado à manutenção dessas aulas isoladas.

Nasce aqui os recursos destinados para a educação pública e a ideia de separação em disciplinas escolares.

Na prática o sistema das Aulas Régias (aulas isoladas) pouco alterou a realidade educacional no Brasil, tampouco se constituiu numa oferta de educação popular, ficando restrita às elites locais.

Ao rei cabia a criação dessas aulas isoladas e a nomeação dos professores, que levavam quase um ano para a percepção de seus ordenados, arcando eles próprios com a sua manutenção.

É importante ressaltar que esses concursos não se davam com o rigor atual, o professor precisava saber ler e escrever, contar e ter princípios religiosos. Geralmente senhores que não conseguiam sobrevivência de meios físicos.

Para Fernando Azevedo em sua obra, Cultura Brasileira vai chamar esse processo de retrocesso. Não porque a “escola” ou educação realizada pelo Jesuítas eram modernas e emancipatórias, e sim porque já se estabeleciam um modelo educacional.

Não significa que este não precisava de correções e atualização principalmente emancipatórias, mas que na prática, já se contabilizavam os resultados.

Três aspectos foram observados: 1) a compreensão do papel da União nos sistemas de ensino; 2) a questão da nacionalização da educação; 3) uma visão de ensino profissionalizante.

Fernando Azevedo chama esse modelo educacional de meio século de decadência e transição.

Contra as aulas régias porque ele acredita que esse modelo de ensino é excessivamente rígido e não favorece a criatividade e o pensamento crítico dos alunos. Ele defende uma abordagem educacional mais flexível e que estimule a participação ativa dos estudantes, em vez de uma transmissão de conhecimento unidirecional, típica das aulas régias. Azevedo valoriza a formação integral do indivíduo, que vai além da mera memorização de conteúdo.

A favor do ensino jesuíta porque ele valoriza a abordagem pedagógica que os jesuítas adotam, que enfatiza a formação integral do aluno, incluindo aspectos intelectuais, morais e espirituais. O ensino jesuíta promove a reflexão crítica, a ética e a responsabilidade social, além de incentivar a curiosidade e o aprendizado ativo. Azevedo acredita que essa metodologia contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados, alinhando-se com sua visão de uma educação que vai além do simples repasse de informações.

O método escolar tradicional foi trazido para o Brasil pelos jesuítas no século XVI, durante o período colonial. Eles estabeleceram as primeiras escolas no país, onde implementaram um sistema de ensino baseado na educação clássica, que incluía a memorização, a repetição e a disciplina rigorosa. Esse modelo influenciou a educação brasileira por muitos anos, mesmo após a expulsão dos jesuítas em 1759.

Após as aulas régias a educação terá várias fomentações burguesa, com aumento da zona urbana e a revolução industrial trazendo algumas mudanças de organização escolar, subsídios escolares, mas não entraremos nessas mudanças políticas históricas, apesar de termos clareza que a escola é pensada por um grupo dominante para o grupo dominado dentro de seus interesses e lutas.

A discussão sobre a eficácia das escolas tradicionais e seus resultados é complexa e envolve vários fatores, incluindo o contexto histórico, o sistema educacional, as metodologias de ensino e o perfil dos alunos. Vamos explorar essa questão em profundidade, considerando diferentes aspectos.

A educação tradicional, que predominou desde o século XIX até meados do século XX em muitos países, era caracterizada por métodos de ensino mais

rígidos e centrados no professor. As aulas geralmente eram expositivas, com ênfase na memorização e na repetição de informações. O currículo era muitas vezes padronizado, com foco em disciplinas acadêmicas tradicionais como matemática, ciências e literatura.

Os resultados das escolas tradicionais podem ser vistos sob diferentes ângulos:

Em muitos casos, as escolas tradicionais apresentavam bons índices de desempenho acadêmico em avaliações padronizadas. Isso se deve ao fato de que a memorização e a repetição ajudavam os alunos a reter informações para provas. Por exemplo, durante o auge da educação tradicional, muitos alunos conseguiam resultados elevados em exames nacionais.

A educação tradicional focava em habilidades que eram altamente valorizadas no mercado de trabalho daquela época, como leitura, escrita e aritmética básica. Isso resultou em uma força de trabalho que era geralmente bem preparada para as demandas do mercado da época.

Apesar dos resultados positivos em termos de desempenho acadêmico, a educação tradicional também apresentava várias limitações: O foco na memorização muitas vezes deixava pouco espaço para o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico. Os alunos eram incentivados a seguir instruções e roteiros rígidos, limitando sua capacidade de pensar fora da caixa.

O modelo tradicional muitas vezes não levava em conta as diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos. Alunos com dificuldades específicas ou aqueles que aprendem melhor através de métodos mais interativos podiam ficar para trás.

A abordagem unidimensional pode ter levado à desmotivação entre os alunos. Muitos estudantes se sentiam desconectados do aprendizado, uma vez que não viam relevância nas informações que eram ensinadas.

Mudanças no Cenário Educacional

A partir das últimas décadas do século XX, houve uma transição gradual para métodos educacionais mais progressistas e centrados no aluno. As abordagens construtivistas começaram a ganhar destaque, enfatizando a importância da participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

Métodos como a aprendizagem baseada em projetos (ABP) incentivam os alunos a investigar questões reais e a trabalhar colaborativamente para encontrar soluções, promovendo habilidades como pensamento crítico e trabalho em equipe.

Hoje em dia, muitos sistemas educacionais estão buscando um equilíbrio entre os métodos tradicionais e novas abordagens pedagógicas. A tecnologia também desempenha um papel importante na educação moderna, oferecendo recursos interativos que podem complementar métodos tradicionais.

Em resumo, enquanto as escolas tradicionais podem ter apresentado bons resultados em termos de desempenho acadêmico durante seu período de predominância, elas também tinham limitações significativas que não atendiam às necessidades diversificadas dos alunos. A busca por um modelo educacional mais inclusivo e centrado no aluno tem se mostrado fundamental para preparar os estudantes para os desafios do século XXI.

O ensino tradicional, há uma ênfase significativa na memorização de conteúdos e informações. Isso pode levar os alunos a decorarem conceitos sem realmente compreendê-los ou aplicá-los em contextos práticos.

Quantos de nós escrevíamos cinco vezes a mesma palavra em nosso caderno para memorização de sua escrita.

De fato, já sabemos que se precisa da escrita repetidamente para que se aconteça um aprendizado. Quantas palavras novas você conheceu em uma leitura, que depois precisou até lembrava ter visto em algum lugar, mas não sabia exatamente qual era seu significado ou escrita correta ortograficamente? Certamente faltou uma memorização.

Estudos comprovam que o aprendizado é complexo envolvendo múltiplas áreas.

A neuroplasticidade nos envolve em aprendizados chamados de práticas, que nada mais são que repetições que tornaram as sinapses neuronais mais robustas.

A aprendizagem envolve três etapas principais, codificação e armazenamento e recuperação.

Codificação é o processo de armazenamento de informações que podem ser por repetições de informações ou a criação de associação aos novos conhecimentos prévios.

O armazenamento acontece após a codificação são as informações armazenadas em diferentes tipos de memória.

Você já deve ter se deparado com algum problema matemático que não conseguia solucionar, mas que por um período anterior realizava sem dificuldades. Isso significa que esse assunto não foi revistado por isso algumas informações se perderam e para resgata-lo você precisará fazer algumas revisões e novas tentativas de soluçona-lo.

Analisando algumas informações a gente descobre que é imprescindível o processo de revisão ou memorização para aprendizagem significativa.

Sendo assim, precisamos estabelecer que o método tradicional já tinha descoberto algo que seria imprescindível para o aprendizado, entretanto o caminho escolhido talvez se fazia frágil.

O processo de aprendizagem construtivista também afirma que essas revisões são importantes, e as fazem de maneira espaçadas no processo de aprendizagem. Essa técnica envolve revisar conteúdos em intervalos regulares, permitindo que as informações sejam consolidadas.

Essa abordagem permite que essa aprendizagem seja de fato construída dentro de um processo significativo e diversificado. Permite uma criança construir uma ideia, uma hipótese, perceber essa hipótese, corrigir essa hipótese e então acomodar essa construção. Percebe-se que esse estudante tem tempo e espaço para sua construção.

O método construtivista foi introduzido no Brasil principalmente por meio das ideias de educadores como Jean Piaget e Lev Vygotsky, cujas teorias sobre o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem influenciaram a prática pedagógica no país. No entanto, foi a partir da década de 1980 que o construtivismo ganhou mais destaque, especialmente com a atuação de educadores como Paulo Freire, que enfatizava a importância da interação social e da construção do conhecimento de forma ativa e contextualizada. O movimento construtivista se consolidou como uma alternativa ao modelo tradicional de ensino, promovendo uma educação mais centrada no aluno e em suas experiências.

Azevedo apoiava o método construtivista de ensino no Brasil. Ele defendia uma abordagem educacional que valorizasse a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, promovendo a construção do conhecimento de forma crítica e reflexiva. Azevedo acreditava que a educação deveria ser um processo dinâmico, onde os estudantes pudessem explorar, questionar e interagir com o conteúdo, em vez de apenas receber informações de forma passiva. Essa perspectiva estava alinhada com os princípios do construtivismo, que enfatiza a importância da experiência e da construção do saber pelo próprio aluno.

Fernando de Azevedo conheceu o construtivismo principalmente através de suas leituras e estudos sobre as teorias de educadores e psicólogos como Jean Piaget e Lev Vygotsky, cujas ideias sobre o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem influenciaram a educação no Brasil. Além disso, Azevedo teve contato com essas abordagens durante sua formação acadêmica e sua atuação como educador e intelectual, participando de debates e discussões sobre pedagogia e metodologias de ensino. Ele foi um defensor da modernização da educação brasileira e buscou integrar essas novas ideias em suas propostas pedagógicas.

Baseado nas pesquisas temos então duas teorias para a escola, uma tradicional conteudista que não olha para ser estudante como protagonista, somente como alguém que está ali para memorizar os conteúdos já programados e rígidos.

De outro lado temos uma teoria que coloca o estudante como o centro dos olhares, tudo inicia por ele e para ele. Busca além da escuta ativa dos interesses, todo esse caminho deve ser pautado em suas habilidades e desafios.

Entretanto quando olhamos para os resultados, e aqui especificamente para a alfabetização temos respostas que apesar dessa pedagogia voltada para o desenvolvimento integral, colocando nessa caixa aspectos criativos, críticos e valorizando todos os saberes, ainda assim, não encontramos bons resultados.

A alfabetização construtivista é um processo que busca desenvolver a leitura e a escrita de forma significativa, levando em consideração o contexto e as experiências do aluno. Essa abordagem se baseia nos princípios do construtivismo, onde o aprendiz é visto como um agente ativo na construção do seu próprio conhecimento. Vamos explorar como esse processo é sistematizado em diferentes etapas e práticas pedagógicas.

A alfabetização deve ser contextualizada, ou seja, os alunos devem relacionar novas informações com conhecimentos prévios. Isso ajuda a criar conexões que tornam a aprendizagem mais profunda.

Os alunos são incentivados a participar ativamente do processo de aprendizagem, explorando, investigando e expressando suas ideias.

O aprendizado ocorre em um contexto social. A interação com professores e colegas é fundamental para a troca de experiências e construção coletiva do conhecimento.

Reconhece-se que diferentes alunos têm diferentes estilos de aprendizagem. Portanto, a alfabetização deve incluir uma variedade de atividades que atendam a essas diversidades.

A alfabetização construtivista pode ser organizada em várias etapas, que normalmente incluem:

Exploração Inicial

Nesta fase, os alunos são expostos a diferentes formas de linguagem escrita, como livros ilustrados, rótulos e sinais. A ideia é despertar o interesse pela leitura e pela escrita através da observação e exploração.

Interação com Textos

Os alunos começam a interagir com textos, fazendo perguntas sobre o que estão lendo. Essa etapa pode envolver atividades como leitura compartilhada, onde o professor lê em voz alta enquanto os alunos acompanham visualmente.

Produção Textual

Os alunos são incentivados a produzir seus próprios textos desde o início. Isso pode incluir desenhos com legendas, diários pessoais ou pequenas histórias. O foco é mais na expressão do que na correção gramatical neste estágio inicial.

Reflexão sobre a Língua

Os alunos começam a refletir sobre as regras da língua escrita e falada através de atividades que envolvem jogos de palavras, rimas e identificação de letras e sons. Essa fase promove uma compreensão mais profunda dos componentes da linguagem.

Leitura e Escrita Autônomas

Conforme os alunos avançam, eles são encorajados a ler e escrever de forma mais independente. O professor atua como mediador, oferecendo suporte quando necessário, mas permitindo que os alunos explorem suas próprias ideias.

Avaliação na Alfabetização Construtivista

A avaliação na abordagem construtivista é contínua e formativa. Em vez de testes padronizados, observa-se o progresso dos alunos através de portfólios, autoavaliações e avaliações por pares. O foco está no desenvolvimento das habilidades ao longo do tempo, considerando o contexto individual de cada aluno.

A alfabetização construtivista se destaca por seu enfoque no aluno como protagonista do seu aprendizado. Ao promover um ambiente onde a leitura e a escrita fazem sentido para os estudantes em suas realidades cotidianas, essa abordagem não apenas ensina habilidades linguísticas fundamentais como promove o ser ativo em seu meio.

Então de um lado temos um método que comprova sua eficácia em alfabetização, mas não promove todas as possibilidades acadêmicas de um estudante, promovendo muito provavelmente se for estendida a longo prazo um adulto pouco criativo, sem concepção de sociedade.

Uma alfabetização fragmentada que se inicia pelas partes e só depois contempla o todo.

Por outro lado, temos uma alfabetização que parte do todo, contemplando todas as possibilidades de criatividade, criação e curiosidade. Que respeita o tempo do processo de cada estudante, suas escolhas, trazendo-o como protagonista de sua construção.

Entretanto tem tido fracasso em o quesito alfabetização, de acordo com as pesquisas.

Pesquisas mostram que em 2023, 52% das crianças da rede pública de São Paulo estavam alfabetizadas, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Este percentual corresponde ao nível de alfabetização do 2º ano do ensino fundamental.

Aqui queremos trazer algumas reflexões do artigo Crianças públicas, adultos privados:

O novo precisa necessariamente passar pelo velho, nascer do antigo. O novo necessita do velho para seu nascimento. Tudo que se é gerado é gerado a partir de uma ideia ou um desafio. Para se criar uma solução ou estratégia de resolução baseia-se em uma didática ou de um conceito conhecido que não está trazendo os resultados esperados, assim o ponto de partida sempre será algo já conhecido determinado de “velho”.

Ao ler o artigo de Crianças públicas, adultos privados de Rinaldo Voltolini, uma reflexão com um olhar voltado para a infância, explana como essa infância foi sendo vista e compartilhada socialmente.

O artigo não tem o objetivo de refletir sobre o aspecto de alfabetização, mas contrapõe a criança com o adulto, o novo gerado a partir do velho e sendo avaliado por esse antigo.

O que me refletir sobre as tendências metodológicas de alfabetização e as avaliações que fizemos para determina-las.

Voltolini nos alerta para uma especificidade, os adultos dominantes que avaliam essas infâncias e constroem esse lugar, avaliam com um olhar para o novo?

Será que as avaliações feitas sobre a pedagogia construtivista estão sendo pensada dentro do contexto construtivista?

Reflexão importante quando Voltolini relaciona a infância com as suas avaliações e essas são feitas por adultos é a de; será que estamos esfumando esse novo com as nossas avaliações? Esse novo tem espaço para ser de fato para ser algo novo?

O que me fez buscar algumas avaliações de medição. Antes disso vamos resgatar um trecho de avaliações dentro do construtivismo.

Avaliação na Alfabetização Construtivista

A avaliação na abordagem construtivista é contínua e formativa. Em vez de testes padronizados, observa-se o progresso dos alunos através de portfólios, autoavaliações e avaliações por pares. O foco está no desenvolvimento das habilidades ao longo do tempo, considerando o contexto individual de cada aluno.

A alfabetização construtivista se destaca por seu enfoque no aluno como protagonista do seu aprendizado. Ao promover um ambiente onde a leitura e a escrita fazem sentido para os estudantes em suas realidades cotidianas, essa abordagem não apenas ensina habilidades linguísticas fundamentais.

Quero destacar um trecho: a leitura e a escrita fazem sentido para os estudantes em suas realidades cotidianas

A ANA, um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), avalia os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas.

Passam pela avaliação todos os estudantes do terceiro ano do ensino fundamental matriculados nas escolas públicas no ano da aplicação da avaliação. Em 2016, os testes da ANA foram aplicados para 2,5 milhões de estudantes, de 50 mil escolas e 100 mil turmas.

Uma reflexão é se esta avaliação está contemplando todas as esferas e possibilidades que permite o conceito construtivista, ou está atentando-se única e exclusivamente para o a alfabetização?

A relação entre o "novo" e o "velho" que o artigo propõe me trouxe reflexões no campo da educação, bem como em outras áreas, é um tema que suscita muitas reflexões. Essa interação pode ser vista como um diálogo entre tradições e inovações, onde cada uma pode aprender com a outra.

O conhecimento acumulado ao longo dos anos por educadores e pensadores do passado é inestimável. O "velho" traz consigo a sabedoria das experiências vividas, estratégias que foram testadas e aperfeiçoadas ao longo do tempo. O novo deve reconhecer essa riqueza de conhecimento e considerar como as práticas anteriores podem ser adaptadas ou reaplicadas em contextos contemporâneos.

Muitos princípios fundamentais da educação, como a importância do respeito mútuo, da empatia e da construção de relações significativas entre educadores e alunos, são universais e atemporais. O novo pode aprender com o velho a importância de cultivar um ambiente de aprendizagem que priorize esses valores.

Embora novas tecnologias e abordagens pedagógicas estejam constantemente emergindo, muitos métodos tradicionais têm se mostrado eficazes ao longo do tempo. O novo pode analisar esses métodos — como a instrução direta, a prática sistemática e as atividades colaborativas — para entender como incorporá-los de maneira inovadora.

O "velho" é frequentemente carregado de contextos culturais e históricos que moldaram práticas educativas ao longo dos anos. O novo pode aprender a importância de contextualizar o ensino dentro das realidades socioculturais dos alunos, reconhecendo que o aprendizado não ocorre em um vácuo.

O diálogo entre o novo e o velho incentiva uma reflexão crítica sobre as práticas educacionais atuais. O novo deve questionar por que determinadas abordagens foram abandonadas ou esquecidas e se essas práticas poderiam ser reavaliadas à luz das necessidades contemporâneas.

A inovação não precisa ser radical; muitas vezes, ela pode surgir da adaptação de ideias antigas para novos contextos. Por exemplo, métodos construtivistas

modernos podem se beneficiar de princípios da pedagogia clássica, resultando em práticas que respeitam o passado enquanto abraçam o futuro.

Exemplos Práticos

Educação Socioemocional: Muitas tradições educacionais antigas enfatizavam a formação do caráter e habilidades socioemocionais. O novo deve incorporar essas lições na educação moderna, que frequentemente se concentra apenas em habilidades acadêmicas. Muitas escolas particulares demonstram estar fazendo seus processos de construções baseadas nessa educação.

A interação entre o novo e o velho na educação é uma oportunidade para um aprendizado mútuo enriquecedor. Ao respeitar as lições do passado enquanto busca inovar no presente, educadores podem criar ambientes de aprendizagem mais robustos e significativos para seus alunos. Essa abordagem integrada não apenas honra as tradições, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios do futuro com uma base sólida.

A busca por um equilíbrio entre métodos tradicionais e construtivistas na educação tem sido objeto de estudo e reflexão por diversos teóricos e educadores ao longo dos anos. Vamos explorar alguns dos principais nomes que contribuíram para essa discussão, suas ideias e como elas se relacionam com a prática educacional contemporânea.

David Ausubel é conhecido por suas teorias sobre a aprendizagem significativa. Ele argumentava que o conhecimento novo deve ser relacionado a conhecimentos prévios, o que implica uma abordagem que combina elementos do ensino tradicional (transmissão de informações) com a construção ativa do conhecimento pelo aluno. Ausubel enfatizava a importância de organizar o conhecimento de forma hierárquica, permitindo que os alunos construíssem conexões significativas.

Jerome Bruner é um dos principais teóricos da educação moderna e defensor da aprendizagem ativa. Ele acreditava que os alunos aprendem melhor quando estão ativamente envolvidos no processo educativo, mas também reconhecia a importância da estruturação do conhecimento. Bruner propôs a ideia de "espiral do conhecimento".

A alfabetização é um campo rico e diversificado, com diferentes abordagens que refletem as teorias de aprendizagem e desenvolvimento infantil. No contexto da alfabetização, os métodos tradicionais e construtivistas muitas vezes são vistos como opostos, mas existem teóricos que defendem uma abordagem integrada, combinando elementos de ambos os métodos.

Emília Ferreiro é uma das principais referências na alfabetização. Seu trabalho foca na forma como as crianças constroem o conhecimento sobre a escrita e a leitura. Embora Ferreiro seja frequentemente associada ao construtivismo, ela reconhece a importância de estratégias mais tradicionais para dar suporte às crianças em seu processo de aprendizagem. Ela enfatiza que a construção do

conhecimento deve ser mediada por experiências significativas, mas também pode incluir práticas sistemáticas.

*Ferreiro, E. (1997). "A escrita e a construção do pensamento" - Neste livro, Ferreiro analisa como as crianças aprendem a escrever e lêem através de um processo de construção do conhecimento. Ela argumenta que, para que as crianças se apropriem da escrita, é fundamental que os educadores ofereçam experiências que sejam significativas e que, ao mesmo tempo, incluam práticas sistemáticas para apoiar essa construção.

Embora Ferreiro enfatize o papel ativo da criança na construção do conhecimento, ela também reconhece que algumas práticas sistemáticas são necessárias para garantir que as crianças adquiram as habilidades básicas essenciais à alfabetização. Em suas investigações, ela propõe que o ensino deve ser mediado por atividades estruturadas que ajudem os alunos a organizar seu conhecimento sobre a língua escrita.

Ana Teberosky é uma colaboradora de Ferreiro e também defende a leitura e a escrita como processos construtivos. Contudo, ela reconhece que algumas práticas tradicionais podem ser úteis no processo de alfabetização, especialmente quando se trata de ensinar habilidades básicas de forma sistemática. Teberosky argumenta que um equilíbrio entre métodos construtivistas e tradicionais pode ser benéfico para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Célia Maria Silva propõe uma abordagem híbrida que integra métodos tradicionais e construtivistas na alfabetização. Ela defende que a prática pedagógica deve considerar as necessidades individuais dos alunos, utilizando tanto atividades lúdicas e exploratórias quanto exercícios mais estruturados e sistemáticos.

Libâneo é um educador brasileiro que discute a necessidade de integrar diferentes abordagens pedagógicas no ensino, incluindo a alfabetização. Ele acredita que tanto o método tradicional quanto o construtivista têm seu lugar no ambiente escolar, dependendo das características dos alunos e dos contextos educativos.

Defende que a integração dessas duas abordagens permite uma educação mais rica e eficaz, onde:

- Os alunos podem se beneficiar da solidez dos métodos tradicionais, como a instrução direta e a prática sistemática.
- Ao mesmo tempo, podem explorar sua curiosidade e criatividade por meio de atividades que promovem o aprendizado ativo e colaborativo.

Um exemplo dessa integração pode ser visto em práticas de ensino que utilizam a leitura de textos clássicos (método tradicional) como ponto de partida para discussões em grupo e projetos criativos (método construtivista). Isso proporciona aos alunos uma base sólida enquanto os engaja em processos de

aprendizado mais interativos.

A visão de Libâneo nos lembra da importância de um diálogo constante entre o passado e o presente na educação. Essa abordagem integrada não só enriquece o aprendizado dos alunos, mas também prepara os educadores para enfrentar os desafios contemporâneos da sala de aula.

Embora Paulo Freire seja amplamente conhecido por sua abordagem crítica à educação e ao diálogo, ele também reconheceu a importância de métodos estruturados na alfabetização. Freire defendia uma pedagogia problematizadora, onde o ensino da leitura e da escrita poderia incluir elementos tradicionais para facilitar a compreensão do mundo.

A ideia central defendida por esses teóricos é que não se deve escolher exclusivamente entre métodos tradicionais ou construtivistas; em vez disso, uma abordagem integrada pode oferecer o melhor suporte para os alunos em suas jornadas de aprendizagem. Essa integração permite que os educadores:

Adaptem suas estratégias às necessidades dos alunos.

Utilizem práticas diversificadas para atender diferentes estilos de aprendizagem.

Promovam um ambiente rico em experiências significativas enquanto garantem a aquisição das habilidades básicas necessárias.

Essa visão integrada reflete uma compreensão mais ampla do aprendizado como um processo complexo e multifacetado, onde diferentes métodos podem coexistir e complementar-se mutuamente.

Referências bibliográficas:

AZEVEDO, Fernando. O sentido da educação colonial. In: A Cultura Brasileira. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943. p.289-320.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As Aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Vol. I. - Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. p.179-191.

As Luzes da Educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro – 1759-1834. Bragança Paulista; Editora da Universidade São Francisco, 2002.

Crianças públicas, adultos privados:
<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/clic/v8n2/09.pdf>

História da alfabetização: https://youtu.be/W_8yIABYF9Q

Claro! Aqui estão algumas referências bibliográficas que abordam a integração de métodos tradicionais e construtivistas na educação, incluindo as obras de José Carlos Libâneo e Emília Ferreiro:

Libâneo, José Carlos. Título: Didática

Ferreiro, Emília e Teberosky, Ana. Título: Psicogênese da Língua Escrita

DESENVOLVIMENTO SOCIAL, COMUNICATIVO E APRENDIZAGEM

ANA PAULA FERNANDES DE ANDRADE

RESUMO

É preciso ter ciência que não há tratamento específico capaz de trazer cura para o autismo e mesmo os tratamentos diversificados terão um resultado diferente para cada indivíduo e dependerá de vários aspectos. Para Bosa (2006) eles devem ter quatro alvos básicos: estimular o desenvolvimento social e comunicativo, aprimorar o aprendizado e a capacidade de solucionar problemas e diminuir comportamentos que interferem no aprendizado e no acesso às oportunidades para experiências do cotidiano e ajudar famílias a lidar com o autismo. Tomazini (2018) afirma que a inclusão vai além de depositar um aluno em uma escola regular, mas trata-se de preparação da instituição e do profissional que atuará com este, sendo a observação uma grande ferramenta.

Palavras chave: Autismo; Escolas; Comunicação.

Malheiros et al. (2017) afirmam que os indicadores mais prováveis de diagnóstico futuro de TEA são as dificuldade de desenvolver-se socialmente, porém o maior mobilizador da busca pelos pais por assistência é o atraso na fala.

Segundo Bosa (2006) tanto o aspecto cognitivo quanto o desenvolvimento da linguagem e a construção de habilidades de adaptação, como o cuidado consigo mesmo, interferem diretamente no aspecto social, de modo geral, bem como no desempenho escolar. Por isso, de acordo com Bosa (2006) os pais precisam estar cientes que não há um tratamento específico capaz de trazer a cura para o autismo, e mesmo os tratamentos diversificados terão um resultado específico para cada indivíduo e dependerá de vários aspectos.

De acordo com Bosa (2006) o autista pode ter certa dificuldade em compreender comandos que envolvam ações abstratas para ele ou que tenham um grau de complexidade que necessite ser decomposta em pequenas unidades. É preciso evitar o uso de metáforas ou explicá-las a fim de serem compreendidas.

Bosa (2006) afirma que o tratamento deve considerar a fase da vida em

que o sujeito encontra-se, pois em crianças a prioridade deve ser a fala, a socialização, a educação especial e o suporte dado pela família. Já nos adolescentes pode-se trabalhar habilidades para a vida em sociedade, a terapia ocupacional e também a área sexual. Quanto ao adulto, questões como alternativas de moradia e tutela. Os serviços disponíveis envolvem tanto profissionais extremamente qualificados, quanto clínicas multidisciplinares e por isso é importante que o tratamento seja realizado por alguém experiente, que conheça seu público-alvo, que realize trabalho em equipe e familiar.

Bosa (2006) afirma que segundo os autores para quaisquer tratamentos há quatro alvos que são básicos. O primeiro envolve estimular o desenvolvimento social e comunicativo, onde a escolha do método dependerá do nível do comprometimento do autista, além de suas habilidades, para os mais comprometidos é preciso uma forma alternativa. Por exemplo, sistemas de sinais, figuras ou fotos, sendo que este último envolve a associação entre imagens e as atividades a serem realizadas e embora haja preocupação dos pais em relação ao desenvolvimento da oralidade da criança, não foi comprovado que este sistema interfira de forma negativa.

Já o segundo trata-se de aprimorar o aprendizado e a capacidade de solucionar problemas, nesse contexto a autora afirma que há certa discussão em torno da questão se os autistas devem ou não frequentar escolas regulares ou se deveria haver uma escola específica para eles, a fim de trabalhar suas dificuldades. Não há ainda estudos comprovando cientificamente a resposta para essa questão, porém:

Há evidência de que prover educação formal de forma precoce, a partir dos dois aos quatro anos, aliada à integração de todos os profissionais envolvidos, é a abordagem terapêutica mais efetiva. Parece que este contexto facilita o uso de técnicas de manejo mais consistentes, o que, por sua vez, pode estar relacionado à generalização e à manutenção de habilidades adquiridas. Essas estratégias auxiliam a minimizar ou evitar problemas comportamentais subseqüentes, pois as crianças aprendem rapidamente que seus comportamentos podem servir como um meio para controlar o seu ambiente. (BOSA, 2006, p. S49)

O terceiro alvo visa diminuir comportamentos que interferem no aprendizado e no acesso às oportunidades para experiências do cotidiano,

que consiste, segundo a autora, na diminuição dos comportamentos chamados de desafiadores, além dos sintomas obsessivos. A principal intervenção, portanto, não deve estar em eliminar o problema, mas sim em melhorar o desenvolvimento, principalmente na área social e na linguagem. Pois estes comportamentos indicam que há falha na comunicação de alguma necessidade básica e não em ser maldoso em suas agressões, podendo ser usadas então, técnicas a fim de ampliar o modo de se comunicar e não deve-se permitir a acomodação de comportamentos que possam ser considerados inapropriados com o decorrer do tempo. É algo que deve acontecer de modo gradativo, primeiro a identificação, depois a modificação e por fim a transformação.

O quarto alvo consiste em ajudar famílias a lidar com o autismo, pois é importante para esta ter de lidar com o transtorno e a sobrecarga acaba recaindo sobre as mães, principalmente, que demonstraram maior nível de estresse num estudo comparativo, advindos das responsabilidades diferenciadas atribuídas aos pais. Também demonstraram um nível maior de estresse se comparadas com mães de crianças com síndrome de Down, por exemplo, além de maior depressão e menor intimidade marital. O sofrimento se inicia na demora em obter o diagnóstico preciso, que pode interferir no desenvolvimento da criança e aumentar quando somada a outras dificuldades familiares, trazendo prejuízo a saúde familiar. Assim o apoio oferecido a família é crucial e o suporte social pode ser um valioso recurso ofertado a família.

Uma das questões mais importantes ao desenvolver-se grupos de apoio para pais é ter em mente que as famílias variam quanto ao tipo de suporte e informação de que necessitam. Mesmo dentro de uma mesma família, cada membro pode ter diferentes visões e expectativas, tanto sobre a criança como sobre suas próprias necessidades. Apontou-se que não é suficiente dizer aos pais o que eles devem fazer sem mostrar como fazê-lo. É também importante auxiliar os pais e irmãos a reconhecerem a frustração, a raiva e a ambivalência de seus sentimentos como um processo normal de adaptação. Ensinar técnicas de manejo com a criança e prover informações sobre o espectro do autismo em si é tão fundamental quanto focar-se em aspectos emocionais. (BOSA, 2006, p. S51)

O grau de comprometimento do autista pode gerar, segundo Bosa (2006) comportamentos impróprios, quando mais comprometidos. Já os com menor comprometimento apresentam dificuldades como a empatia, por isso relacionar-se com outras crianças, mesmo a de idade semelhante torna-se um desafio, pois não há compreensão sobre o outro, seus sentimentos e crenças e o simples estabelecimento de regras pode não ser suficiente, sendo necessária a intervenção pontual diante de situações específicas.

Aprender como interagir com crianças da mesma idade é uma tarefa árdua para crianças autistas. Há alguns estudos que planejaram intervenções utilizando técnicas de encorajamento constante por parte dos professores até intervenções mais livres em grupos que envolvem crianças com desenvolvimento típico. Novamente, nas diferentes intervenções planejadas, ainda que houvesse melhora na frequência da interação, foi difícil manter a cooperação dos colegas por períodos mais longos de tempo. De toda forma, a interação carece de reciprocidade, já que as crianças com desenvolvimento típico têm que adaptar seu comportamento às crianças autistas de acordo com as diretrizes de outra pessoa (e.g. professor). Oferecer oportunidades (e.g. piscina, playground) para as crianças observarem ou interagirem espontaneamente (mesmo que com limitações) com outras crianças parece ser ainda a melhor estratégia. (BOSA, 2006, p. S50)

Bosa (2006) traz que a descoberta do diagnóstico do autismo faz com que as famílias questionem sobre o tratamento mais eficaz e apesar do anúncio de diversos tratamentos que prometem avanços, não é uma tarefa fácil realizá-los, além de que cada criança necessita de um tipo de intervenção, ainda mais dependendo da fase que se encontra. O trabalho deve ser realizado com toda a família e não apenas com o indivíduo.

Tomazini (2018) afirma que tanto para os familiares, quanto para os educadores, a criação e a educação de uma criança autista é um verdadeiro desafio, pois a busca por seu desenvolvimento necessita de abordagem apropriada e eficaz, além de paciência e grande força de vontade, a fim de que esta possa alcançar o seu potencial e estar preparada para agir com maior autonomia.

É importante que o educador disponha de métodos que permitam desenvolver maior conhecimento, compreensão e respeito por nós e pelos outros. As neurociências podem contribuir para um entendimento mais amplo sobre as relações entre mente cérebro, corpo, comportamentos e mundo extremo. (TOMAZINI, 2018, p. 559)

Tomazini (2018) traz que a inclusão vai além do aspecto físico, não se trata apenas de depositar um aluno em uma escola regular, tirando-o da escola especial, mas sim de refletir sobre a preparação da instituição e do profissional que atuará com este adaptando sua aula de modo que ele sinta-se parte do desenvolvimento das atividades. A observação do comportamento do discente é crucial, a fim de descobrir seus gostos e as estratégias que poderão ser usadas, realizar um elogio ao final das atividades como incentivo, buscando inclusive aquelas que ele tenha domínio a fim de manter o interesse.

De acordo com Tomazini (2018) a concentração é um ponto crucial a ser levado em conta, pois possui grande importância no processo de aprendizagem. Por isso o professor deve propor atividades mais curtas e aumentar o tempo de forma gradativa, mantendo o foco da atenção. O uso de diversas formas de arte podem auxiliar nesse processo, além de trabalho com tecnologias e tesoura, por exemplo.

No auxílio da socialização e da linguagem do aluno autista, Tomazini (2018) propõe o uso de brincadeiras, jogos, dinâmicas e atividades esportivas, tanto coletivas quanto individuais, de forma pedagógica, incluindo todos os alunos da sala, resultando assim numa interação significativa. No desenvolvimento da comunicação entre o professor e o aluno a afetividade deverá se fazer presente, utilizando expressões que denotem clareza e objetividade.

Segundo Brito e Vasconcelos (2016) o diagnóstico da criança autista se realiza clinicamente, através de comportamento diferenciado ou deficiente no desenvolvimento, no modo como o indivíduo se comunica ou interage socialmente, além de interessar-se ou refletir um comportamento restrito. Não há marca biológica e ainda pode ocorrer regressão de marcos do desenvolvimento outrora adquiridos entre os dezoito e vinte e quatro meses de idade. Durante a triagem, um dos instrumentos frequentemente usados,

entre a idade dos dezesseis a trinta meses, é a Lista de verificação do autismo em crianças pequenas, ou *CHAT (Checklist for autism in toddlers)*. Que possui 23 perguntas explorando assim os marcos do desenvolvimento ou indícios sugestivos existentes, ao enquadrar-se em três críticos deles a criança tem porcentagem de cerca de 80% de risco de autismo. Utiliza-se também a CARS (*Childhood Autism Rating Scale*), no Brasil CARS-BR, que avalia quão intenso são as características do autismo, permitindo que se diferencie as crianças que possuem apenas atraso no desenvolvimento, usado a partir dos 2 anos. Também são utilizados atualmente o ADI-R e o ADOS-G (*The Autism Diagnostic Interview-Revised* e *The Autism Diagnostic Observation Schedule-General*).

Para Brito e Vasconcelos (2016) a etiologia referente ao autismo tem sido estudada, e diversas teorias surgem sobre a procedência, incluindo fatores da genética, do sistema imunológico e do ambiente. Houve, em 1998, o relato de sua origem advinda de um conservante usado nas vacinas antigas, o timerosal, ou pela vacina tríplice viral MMR. O que foi descartado posteriormente, porém não antes de causar muito alarme.

Descreveram-se anormalidades atômicas em diversas áreas do cérebro, mas os achados não são suficientemente consistentes para permitir alguma conclusão. Nos casos em que o comportamento autista esteja associado a uma determinada doença, os exames neurorradiológicos estruturais podem evidenciar anormalidades próprias da doença subjacente. (BRITO e VASCONCELOS, 2-16, p. 29)

De acordo com Brito e Vasconcelos (2016) a maior parte das crianças autistas apresentam comportamento anormal desde o nascimento, sendo possível uma regressão de marcos do desenvolvimento, entre 18 e 24 meses de idade, que foram adquiridos anteriormente, em um terço delas. Há entre eles aqueles que possuem outras condições médicas associadas, entre elas ansiedade, depressão, TDAH (Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade), sendo que cerca de 70% deles apresenta retardo mental, já a porcentagem dos que possuem capacidades superiores em algumas áreas corresponde a 10%, sendo um mistério a sua causa. Estes encontram grande dificuldade nas habilidades sociais, apesar dos resultados surpreendentes na

vida acadêmica.

Brito e Vasconcelos (2016) afirmam que não há tratamento nem remédio que atue nos sintomas principais do autismo, e apesar das diversas intervenções terapêuticas existentes, incluindo o uso de medicamentos, ainda há certa limitação nos resultados obtidos. As drogas podem auxiliar em outros sintomas apresentados, como os antidepressivos, por exemplo, porém a maioria não necessita de medicação, por isso, “o mais importante para a criança autista é o diagnóstico precoce e a reabilitação precoce e intensiva direcionada para o transtorno do comportamento e da comunicação” (BRITO e VASCONCELOS, 2016, p. 30).

De acordo com Bosa e Zanon (2016) é crescente o número de pessoas diagnosticadas com TEA no mundo, porém isso não se dá pelo acréscimo dos indivíduos e sim pela ampliação dos aspectos adotados, da conscientização dos clínicos e da sociedade acerca do transtorno e da importância do diagnóstico precoce, além das intervenções adotadas.

Segundo Bosa e Zanon (2016) as crianças podem apresentar sinais do TEA antes de completarem um ano de idade. Entre eles, a redução:

[...] (1) na orientação para estímulos sociais (e.g., olhar no rosto de outras pessoas); (2) no contato visual (i. e., olhar no rosto de outras pessoas); (3) no número de respostas ao ser chamado pelo nome; (4) na busca por contato físico; (5) no sorriso social; (6) na quantidade e variedade de gestos utilizados para regular as interações sociais, sobretudo no uso de gestos declarativos (e.g., apontar) (CLIFFORD; DISSANAYAKE; 2007; COLGAN et al., 2006; MAESTRO et al., 2006; WERNER et al., 2000; WERNER et al., 2005) Além disso, alguns estudos encontraram que bebês com TEA, nessa faixa etária, já podem apresentar (7) condutas repetitivas (WERNER et al., 2005)
(BOSA e ZANON, 2016, p. 35)

Segundo as autoras, os comportamentos apresentados no primeiro mês de vida não são característicos do TEA, por isso não se diferenciam das crianças com atraso no desenvolvimento. Já entre 1 e 2 anos de idade, as dificuldades que a criança já apresentava antes se intensificam e os bebês TEA demonstram:

[...] redução: (1) na iniciativa e resposta de Atenção Compartilhada (AC); (2) na busca por assistência; (3) no interesse pelos pares; (4) na expressão das emoções; (5) nos jogos convencionais e sociais; (6) na imitação; (7) na brincadeira funcional; (8) no jogo simbólico; (9) nas vocalizações; e (10) nas verbalizações (e. g., olham mais tempo para objetos do que para pessoas e, quando olham para pessoas, olham mais para o seu corpo do que para o rosto); (12) uso inapropriado de objetos (e.g., uso repetitivo); (13) comportamentos sensoriais atípicos; e (13) vocalizações atípicas (BRIAN et al., 2008; CLIFFORD; DISSANAYAKE, 2007; WERNER; DAWSON; 2005; SCHOEN; PAUL; CHAWARSKA, 2011)
(BOSA e ZANON, 2016, p. 35)

Por isso, nos primeiros meses de vida, é crucial observar os sinais de alerta, já que é nessa fase que o bebê passa a partilhar as descobertas alcançadas, após os seis meses, através de gestos, do olhar e da expressão das emoções. Portanto, para Bosa e Zanon (2016), a habilidade de Atenção Compartilhada (AC) está entre as dificuldades primeiramente identificáveis e é crucial no diagnóstico de TEA. Esta relaciona, num contexto social, a interação entre o indivíduo com um terceiro e um objeto ou símbolo, havendo sincronia entre eles, sendo claro que ambos estão com a atenção voltada para o mesmo item. Por isso é preciso que os profissionais que trabalham com crianças nos mais diversos segmentos tenham esse conhecimento, a fim de auxiliar tanto na intervenção, com propostas plausíveis, quanto na identificação.

Ainda sobre a Atenção Compartilhada, Bosa e Zanon (2016) afirmam que esta é uma das três “habilidades inter-relacionadas que fundamentam o processo de simbolização e, por conseguinte, da linguagem” (BOSA e ZANON, 2016, p. 38), as demais consistem em compreensão da intenção comunicativa e imitação com inversão de papéis. Na AC ocorre a concepção pela criança do processo de comunicação e é a base a fim de adquirir a linguagem. Ao compreender os demais como agentes intencionais os bebês participam da interação trádica. Ao aprender estratégias com o objetivo de compartilhar interesses com seus parceiros sociais as crianças tendem a imitá-las, com o intuito de sentir algum prazer, isso tanto na Resposta à Atenção Compartilhada, quanto na Iniciativa de Atenção Compartilhada.

Desde o nascimento, segundo Bosa e Zanon (2016), para desenvolver a comunicação, os bebês exibem capacidades sociais e possuem condutas que podem influenciar os adultos. Demonstram maior orientação para adultos que para objetos. As habilidades necessárias para que ocorra a interação social são aprendidas ao relacionar-se com o outro, ocorrendo assim o ato sociocomunicativo. Os indivíduos com TEA demonstraram, em estudos, condutas com características mais instrumentais, não usando estes gestos de modo a compartilhar com o outro seus interesses por objetos e dificuldade em dividir estados mentais, limitando assim ações compartilhadas. Estes não têm ações coletivas e dificilmente participam de atividades da cultura ou simbólicas.

Felix (2016) afirma que a linguagem compreende um instrumento para interagir socialmente e se comunicar, ocorrendo de forma natural no ser humano e contribuindo para o ajuste social e interação com o grupo no qual se está inserido. Contudo, as deficiências, em alguns casos tornam-se uma barreira nesse processo, dificultando-a. Ao deparar-se com indivíduos que fogem ao padrão de normalidade esperados, gera-se uma quebra na interação social, aparentando assim uma desorientação, e a comunicação pode não ocorrer de forma natural, por isso a importância da acessibilidade atitudinal. Apenas conhecer o quadro que compreende uma deficiência não auxilia na interação, contudo, auxilia nas atitudes que serão tomadas contextualmente. O espectro do autismo envolve a dificuldade na comunicação e na interação, mas cada caso possui suas particularidades.

De acordo com Felix (2016) muitos estudos sobre o déficit de comunicação dos indivíduos com autismo tem sido realizados, sendo componente do diagnóstico da deficiência, assim como as relações sociais, o que prejudica sua integração com a sociedade, o que requer ajustes propiciando assim desenvolver troca com seus pares, sendo possível a realização da acessibilidade atitudinal, através da observação do outro, gerando reciprocidade.

Nos casos de autismo, é essencial a atuação de um educador que mantenha diálogo e ação mediadora constante com seus alunos (ORRÚ, 2009), o que também ocorre em ambientes sociais. É fundamentalmente por meio da linguagem

que o indivíduo realiza sua interação social e cultural, avançando em seu envolvimento social e definindo sua identidade. Tanto na escola como no contexto social, as práticas devem transcender os aspectos técnicos e clínicos, tendo em vista a educação da pessoa e não apenas o treino em certas competências (ORRÚ, 2012) (FELIX, 2016, p. 70)

Para Mota (2016) as barreiras encontradas pelas pessoas com TEA são diversas, iniciam-se com a falta de clareza sobre as suas limitações, por parte da comunidade e algumas vezes até dos próprios pais. Porém como identificar esses limites quando não estão associados com outras deficiências? Como é possível promover a acessibilidade para este público? Mota (2016) traz que a principal barreira a ser transposta é a atitudinal, não na arquitetura ou tecnologia, já que muitas vezes a exclusão ocorre encoberta por motivos variados. Entre as atitudes estão a generalização, pois muitas pessoas que presenciam uma determinada limitação num determinado sujeito passam a considerar que todos possuem aquele limite, a crença de que a convivência com “esses indivíduos” trará inferioridade ou a afirmação de que a criança possui determinada qualidade em detrimento de ser portador do transtorno.

Segundo Felix (2016) a acessibilidade compreende a garantia para melhorar a qualidade de vida e assim proporcionar acesso nos mais diversos segmentos, inclusive em locais públicos, não apenas no aspecto físico, mas também no virtual. Porém ainda é um grande desafio, pois não é um tema tão difundido e necessita de muitas conquistas, principalmente frente a acessibilidade atitudinal, que possui grande potencial, gerando resultados sociais positivos e contribuindo com atitudes de inclusão em vários contextos.

Felix (2016) afirma que a comunicação se trata de meio complexo de transmitir informações com o intuito de influenciar a conduta daqueles que estão no entorno e através da linguagem ocorre o compartilhamento de informações e expressão de aspirações e vontades e pode ocorrer de outras maneiras, além da verbal, como mímica, gestos, desenhos, escrita, entre outros. Para que seja concretizada necessita de duas ou mais pessoas, ou seja, ela é bidirecional. A intencional busca a transmissão da mensagem e a não-intencional ocorre por meio da interpretação

Onzi e Gomes (2015) afirmam que os pais são os primeiros a identificar que há algo fora do padrão com seu filho, depois ocorre a busca por auxílio até que se inicia a investigação e fechamento do diagnóstico. Processo esse de suma importância, principalmente quanto ao direcionamento das próximas atitudes a serem adotadas. Entre elas está o encaminhamento para leituras diversas, pois cada caso possui seus sintomas. As respostas apresentadas pelos pais podem ser as mais variadas

[...] entre eles enquadram-se: 1- negação, 2- raiva, 3- culpa, 4- pensamento mágico, 5- início da aceitação e 6- busca por soluções. Conforme Ardore, Cortez e Regen (2001), muitos pais, após o recebimento do diagnóstico do filho, buscam um culpado, choram e negam sua doença. Há um choque diante do novo, do inesperado, um futuro imprevisível dessa criança e da família. Alguns sentem dificuldade em interagir com o filho e, reclusos na sua dor, acabam perdendo o contato com a sociedade e voltando sua atenção para a família, evitando julgamentos e críticas. (ONZI e GOMES, 2015, p. 192)

Portanto, Onzi e Gomes (2015) trazem que as reações podem ser diversas, além das descritas acima, muitos pais podem passar por um processo de luto, onde as expectativas que criaram sobre seus filhos gera uma grande distancia da realidade. Ocorre, assim, um processo de desestabilização, onde a criação de novos papéis e novas idealizações acontecerá. Os profissionais, ao realizar o diálogo com a família, deverão observar a delicadeza do processo, a fim de evitar desentendimentos e ganhar a confiança dos pais, sendo coerente.

Fernández (1990) afirma que quando a família participa do diagnóstico ocorre a eficácia terapêutica, esclarecendo em um tempo menor e de modo mais profundo a origem de determinados sintomas na dificuldade de aprendizagem. Havendo, portanto, três níveis ao observar o indivíduo através da família. O primeiro é o individual, que consiste na relação da criança com seu desejo de aprender. O segundo é o vincular, onde a forma como o conhecimento circula entre os membros familiares e por fim, o terceiro, o nível dinâmico que consiste no esclarecimento dos papéis que são cruciais para que a família possa funcionar.

Para Onzi e Gomes (2015) os pais precisam aceitar e compreender que

seus filhos terão necessidades diferentes, por isso devem deixar o medo de lado e buscar o quanto antes informações e orientações. O diagnóstico tardio pode trazer prejuízos aos avanços da criança, quanto antes este ocorrer maiores serão as chances de um desenvolvimento que ocorra da melhor forma, ou seja, a linguagem e a socialização ocorrerão de forma mais facilitada.

Onzi e Gomes (2015) afirmam que após o diagnóstico e o diálogo com os pais inicia-se então a busca pelo tratamento mais eficaz e a reabilitação, que consiste em um processo ativo e integral, que visa a recuperação tanto na área física quanto na área psicológica da pessoa com deficiência, buscando a reintegração social. Por não possuir cura para o TEA, o tratamento visa, portanto, a busca pela atenuação dos déficits apresentados, já que alguns podem ter melhores resultados para uns do que para outros e cada um possui está em um determinado nível de desenvolvimento.

[...] Contudo, no que se refere ao tratamento, ainda a psicoterapia comportamental é a mais preconizada juntamente com o processo de condicionamento que facilita os cuidados com o autista, tornando-o mais bem estruturado emocionalmente e organizado (SANTOS, 2008). (ONZI e GOMES, 2015, p. 194)

Para Onzi e Gomes (2015), entre as formas de tratamento encontra-se a musicoterapia, que utiliza a música com a finalidade de “ressaltar as potencialidades por meio da aplicação de métodos e técnicas”, incluindo algumas capacidades, como a cognição (ONZI e GOMES, 2015, p. 194).

Onzi e Gomes (2015) trazem que é extremamente importante a escolha do tratamento utilizado nos indivíduos com o TEA, já que o transtorno o acompanhará durante toda a vida, como este possui características únicas os resultados obtidos poderão variar, dependendo também do quanto ele está ou não envolvido e como interage. Por isso não existe uma metodologia única, que alcance o mesmo resultado com todos. A participação da família é crucial, a fim de ampliar o estímulo, além de desmistificar inverdades.

A psicoterapia tem como objetivo auxiliar a interpretar a linguagem corporal, a comunicação não verbal, a aprendizagem e também as emoções e as interações sociais

(BARROS; SENRA; ZAUZA, 2015). A teoria cognitivo comportamental (TCC) contribui para o ensinamento dos autistas em relação a diferentes formas de utilizar, recordar e processar as informações, como treinamento de autoinstrução (WHITMAN, 2015). (ONZI e GOMES, 2015, p. 194).

Entre as possibilidades de reabilitação, Onzi e Gomes (2015) sugerem o PECS (*Picture Exchange Communication System*), que consiste em utilizar objetos, palavras impressas ou outros a fim de auxiliar fisicamente, facilitando o entendimento e a comunicação. A linguagem de sinais pode auxiliar, pois dispensa o uso de objetos e precisará de um treinamento para aqueles que fazem parte do círculo da criança, e também dependerá de suas “capacidades cognitivas, motoras e sensoriais” (ONZI e GOMES, 2015, p. 195). O TEACCH (Tratamento e Educação Relacionados a Problemas de Comunicação, em inglês, *Treatment and education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*), que consiste em organizar o ambiente através de rotinas e atividades para ensinar e orientar novas aptidões funcionais, desenvolvendo a comunicação e a autonomia de forma emergente. A ABA (Análise Aplicada do Comportamento) que ensina habilidades ainda não adquiridas pelas crianças com TEA através de etapas que envolvem instruções ou indicações, o ensino de forma prazerosa e com estímulos variados. E por fim, as TIS (Terapias de Integração Sensorial) que proporcionam o estímulo sensorial através de brincadeiras, jogos e outros, com desafios complexos, de modo gradativo.

Para Cavalcanti e Rocha (2007) os autistas poderiam ser considerados “metáforas vivas”, pois as metáforas são capazes de produzir ou não novos sentidos, desconstruindo os que são sedimentados quando isso ocorre.

Os autistas seriam então como metáforas que nunca se sedimentam, que nunca morrem e a estranheza que experimentamos diante deles é um efeito de sua surpreendente imprevisibilidade. Eles agem como se fossem ‘metáforas vivas’ e colocam aqueles que se encontram ao seu redor ante o estranho, o imprevisível, e, paradoxalmente, o estranho familiar. (CAVALCANTI e ROCHA, 2007, p. 33)

Malheiros et al. (2017) afirma que por mais dificuldades que o TEA

encontre na interação social, ignorar isso seria concordar com uma cultura pautada pela ausência, a ausência de tudo que eles poderiam fazer, sem lhes oferecer alternativas. O conhecimento de diversos tipos de intervenções têm o intuito de colaborar na superação das dificuldades e formular estratégias para o desenvolvimento de suas potencialidades.

De acordo com Tomazini (2018) há afinidade entre o modo como o cérebro funciona e é estruturado com o comportamento e como a mente se manifesta, o que produz “impactos na educação e nos processos de aprendizagem”. Por isso as neurociências podem auxiliar na compreensão de como se aprende, elas estão relacionadas. O cérebro possui uma capacidade infinita de aprender e se renovar, além de se modificar de acordo com os exercícios que lhe são proporcionados nas mais diversas áreas.

Pereira (2019) afirma que hoje existe uma grande preocupação quanto a saúde do corpo e a prática de atividades físicas, mas existe um órgão do corpo que poucas pessoas se preocupam em exercitar: o cérebro, pois este pode determinar não apenas a inteligência, como também o sucesso. Ginástica cerebral compreende o planejamento e a cumprimento de práticas de modo eficaz realizadas por quaisquer indivíduos. Com o objetivo de conservar o cérebro ligeiro e saudável a neuróbica busca exercitar os neurônios, de forma a evitar que fique preguiçoso e lento, além de auxiliar em aspectos como concentração e criatividade, trabalha assim partes do cérebro que não foram ativadas anteriormente. Dentre os benefícios encontrados pela ginástica cerebral não haveria o acréscimo nos aspectos a serem trabalhados com os TEA?

Para Pereira (2019) a aprendizagem se dá quando o comportamento se modifica por intermédio de estímulos ambientais, o que ocorre porque o sistema nervoso possui a capacidade de plasticidade, permitindo assim que se aprenda novas habilidades e que o sistema nervoso central possa se recuperar de lesões. Assim a reorganização neural permite que se aprimore as estratégias para aprender e realizar as intervenções. Sendo usados alguns exercícios simples ocorre a utilização de áreas do cérebro antes pouco usadas, portanto essas não poderiam ser usadas para auxiliar os alunos com TEA nas habilidades que precisam desenvolver? Sim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os profissionais atuantes em diversos segmentos da educação infantil ou da saúde, tanto quanto os pais podem contribuir para a intervenção precoce, que é crucial para o sucesso do prognóstico. Mas é preciso ter conhecimento de quais são os sinais que a criança pode dar e isto, infelizmente, também está longe de ser real. Por isso é preciso refletir sobre essa questão de modo urgente: os profissionais estão preparados para lidar com esse público?

A acessibilidade atitudinal é um desafio ao alcance de todos, contudo ainda é algo distante, embora hoje se perceba uma mobilização maior que antigamente, ainda está longe de alcançar o ideal. Por isso esse tema tem que continuar sendo discutido.

REFERENCIAS

BOSA, Cleonice Alves. Zanon, Regina Basso. Bases teóricas do desenvolvimento pré-linguístico: implicações para o diagnóstico precoce do autismo. CAMINHA, Vera Lúcia Prudência dos Santos et al. [Org]. **Autismo: vivência e caminhos**. São Paulo: Blucher, 2016.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. Instituto de psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre (RS), Brasil. **Rev. Bras. Psiquiatr.** 2006; 28 (Supl I): S47-53. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbp/v28s1/a07v28s1.pdf>, último acesso em 01/03/2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília : Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **PORTARIA** N.º 1.793, de dezembro de 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>, último acesso em 1/1/2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm, último acesso em 1/1/2020.

BRITO, Adriana Rocha. VASCONCELOS, Marcio Moacyr de. Conversando sobre autismo – reconhecimento precoce e possibilidades terapêuticas. CAMINHA, Vera Lúcia Prudência dos Santos et al. [Org]. **Autismo: vivência e caminhos**. São Paulo: Blucher, 2016.

CARVALHO, Odila Maria Ferreira de. NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula. Possibilidades do uso de jogos digitais com criança autista: estudo de caso. CAMINHA, Vera Lúcia Prudência dos Santos et al. [Org]. **Autismo: vivência e caminhos**. São Paulo: Blucher, 2016.

CAVALCANTI, Ana Elisabeth. ROCHA, Paulina Schidtbauer. **Autismo: construções e desconstruções**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

FELIX, Priscila. **Acessibilidade atitudinal: uma contribuição da fonoaudiologia para pessoas com transtorno do espectro do autismo**. CAMINHA, Vera Lúcia Prudência dos Santos et al. [Org]. **Autismo: vivência e caminhos**. São Paulo: Blucher, 2016.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes médicas, 1990.

HUGUENIN, Jose Augusto Oliveira. ZONZIN, Marlice. A lei da esperança. CAMINHA, Vera Lúcia Prudência dos Santos et al. [Org]. **Autismo: vivência e caminhos**. São Paulo: Blucher, 2016.

MOTA, Ana Carolina Wolff. Alguns apontamentos sobre transtornos de espectro do autismo e acessibilidade atitudinal. CAMINHA, Vera Lúcia Prudência dos Santos et al. [Org]. **Autismo: vivência e caminhos**. São Paulo: Blucher, 2016.

ONZI, Franciele Zanella. GOMES, Roberta de Figueiredo. Transtorno do espectro autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. **Caderno Pedagógico**, Lajeado, v. 12, n. 3, p. 188-199, 2015. ISSN 1983-0882. Disponível em <file:///C:/Users/User/Desktop/TCC%20Ana/979-984-1-PB.pdf>, último acesso em 21/10/2019.

ORRÚ, Silvia Ester. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PEREIRA, Nélia Cordeiro Bastos. Os benefícios da ginástica cerebral no processo ensino-aprendizagem. FIGUEIREDO, Ana Valéria de. DUARTE, Ilda M. B. Nazareth. (Orgs) **Diálogos em neuropsicopedagogia na educação e saúde**. Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2019.

SCHMIDT, Carlo. (Org). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas- SP: Papirus, 2014

PENSAR E BRINCAR

DANIELA SANTOS ELIAS

RESUMO

Pensar e brincar deve tornar-se uma tarefa diária para que a criança se desenvolva fisicamente e psicologicamente, deve sempre ser curiosa e perspicaz, aprender a criar, imaginar e comunicar-se para que assim integre-se a um contexto social.

Palavras chave: Brincar, desenvolvimento, criança.

1. Introdução

Pensar na criança em si, na infância e na questão da educação requer muito esforço e muita reflexão de diversas áreas, principalmente dos pais e educadores. É a fase das várias infâncias e quando se trata de educação infantil pensamos na interação com o todo e a importância de suas diferentes linguagens.

É na infância que acontecem as brincadeiras e é também nessa fase que se aprende e se constrói a relação com o mundo. Ao se falar de crianças e infância, automaticamente é possível nos lembrarmos de educação infantil, ou seja, outro tópico extremamente importante que será estudado no trabalho.

Sendo assim, na primeira infância podemos pensar não somente que as brincadeiras são apenas uma questão de brincar e sim uma das formas de desenvolvimento aliando-se à questão da ludicidade tornando algo prazeroso.

O brincar orienta na aprendizagem fazendo com que as crianças criem conceitos e ideias e dessa forma acabam elaborando e reinventando os saberes que refletem sobre sua realidade e a cultura em que vivem.

Mas algumas crianças e algumas situações escolares infantis nem

sempre utilizam o brincar de forma adequada, pois alguns fatores impedem que isso se concretize.

Se a brincadeira auxilia na aprendizagem da criança, é indispensável que os educadores pratiquem o lúdico, pois do contrário a educação infantil perderá a sua principal característica. É através do lúdico que o professor obtém referências valiosíssimas sobre a criança, como de estimulá-los na imaginação, criatividade, autonomia, interação com seus colegas, construindo juntos um raciocínio lógico, e tendo maior representação do mundo em que vive e suas emoções ao seu redor, na compreensão e desenvolvimento do universo infantil.

O objetivo Geral desse trabalho é frisar a importância da brincadeira na educação infantil, com crianças de 0 a 03 anos de idade. Mostrar as formas de brincar, que estimulam as crianças tanto na área da educação infantil, quanto em seu desenvolvimento psicológico e motor.

Já o objetivo específico é mostrar que o brincar é de extrema importância no desenvolvimento infantil, os ajudando a desenvolver vários aspectos que levarão para os restos de suas vidas, desenvolvendo também suas características próprias.

Destacando também, que é de extrema importância a atuação direta tanto dos pais, quanto dos educadores, nesse processo, pois é a época em que a criança está mais apta a receber estímulos para que ocorra um saudável desenvolvimento.

Sabe-se que a criança está sempre questionando, ela necessita aprender e descobrir coisas novas o tempo todo, ela tem “vontade de saber”, por causa do contato com o meio em que vive, obtendo também o domínio sobre o mundo com o passar dos anos.

Primordial é entender a criança como um sujeito produtor de cultura que ao ter contato com o meio ela irá adquirir sua autonomia que estará sempre em construção.

Para problematizar precisamos entender e saber que a criança é um ser humano e que nasceu para estar aprendendo novos conhecimentos, descobrir e garantir seu lugar na sociedade de uma forma

geral e em vários aspectos, com seus direitos e desejos que são descobertos durante todo o processo de desenvolvimento.

É de extrema importância frisar que a criança consegue ter acesso ao brincar desde a gestação dentro do ventre materno, ela conhece a voz, sente o carinho e após o nascimento ela se desenvolve ao toque em seu corpo onde a relação começa com as brincadeiras e principalmente com a troca de olhar. O brincar vem principalmente da relação da mãe com o bebê e assim se estabelece o afeto entre todas as brincadeiras do tempo onde a mãe era criança e brincava com suas bonecas, essa interação visa à forte relação do brincar no cotidiano entre ambas as partes com essa interessante e “mágica” linguagem.

A partir dessa interação a criança consegue sentir e transmitir esse afeto com o outro e automaticamente vai desenvolvendo sua forma crítica de interagir através do meio em que vive e assim vai se estabelecendo com o adulto, por isso é tão importante darmos o exemplo, pois a criança imita nossas atitudes e ações.

Partindo desse princípio devemos pensar que a criança tem direito a um ambiente onde ela possa viver e desfrutar por isso, a importância de estarmos proporcionando momentos de brincadeiras para seu desenvolvimento em todos os sentidos, seja ele motor, intelecto entre outros. Por tanto devemos pensar que a criança tem poder através de sua autonomia e também a partir de suas brincadeiras de criar e recriar nas devidas ordens das coisas através de sua criticidade.

Não podemos pensar a criança como um ser passivo e que só aprende se depositarmos conhecimento sobre ela, sendo assim automaticamente ela irá repetir e reproduzir, também não é um ser pouco vigoroso e somente exposto ao erro e a fragilidade, devemos entender a criança tão ou mais capaz que um adulto, pois ela consegue se construir, se descobrir e perceber o mundo em que ela está posta ocorre que a sociedade não acredita que a criança tenha uma cultura e uma visão de mundo no qual ela já traz consigo em sua bagagem de cultura e de socialização.

Antes entendíamos o processo de socialização como uma forma

de se preparar para ser um adulto, hoje se pretende perceber a criança em suas práticas aonde ela vai aprimorando sua autonomia baseada em suas próprias experiências. Por isso o brincar é essencial para a criança, pois é na brincadeira que a criança percebe sua capacidade de se expressar, criar e a partir daí perceber o mundo a sua volta e constitui suas práticas de cultura.

Segundo Vygotsky (1984) “É na brincadeira que a criança consegue vencer seus limites e passa a vivenciar experiências que vão além de sua idade e realidade, fazendo com que ela desenvolva sua consciência.”.

E assim o brincar e a brincadeira propõem o desenvolvimento da imaginação tornando a criança capaz de respeitar regras vencer desafios e problemas transformando essa criança em um futuro cidadão que possa compreender a realidade, ser autônomo e crítico. A brincadeira trabalha a questão do autoconhecimento que é muito importante para o desenvolvimento motor, ativa o raciocínio e também a inteligência.

As brincadeiras das crianças são herdadas de geração para geração e acontecem nas mais diversas classes sociais, mesmo que isso tenha sido vivenciado há anos atrás e em diferentes locais, um exemplo dessas brincadeiras é: brincadeiras de roda, pião, bolinha de gude, pular corda empinar pipa entre outras na qual nossos pais e avós já vivenciaram e são praticadas até hoje e serão compartilhadas por gerações futuras, mesmo que haja alterações em algumas regras ou aspectos, mas sempre com a mesma função e objetivo e em diferentes esferas sociais.

Segundo Kishimoto (1999) “Os jogos tradicionais infantis fazem parte da cultura popular e expressam a produção espiritual de um povo em uma determinada época histórica e que estão sempre em transformação.”.

Sendo assim, a brincadeira expõe aquilo que a criança vive e é dessa forma que a criança pode provar emoções e diferentes experimentos, assim ela vive e convive com outras pessoas, aprendendo, entendendo, dividindo, respeitando, compartilhando e também aprendendo a lidar com regras e mantendo sempre o contato com a brincadeira antiga e tradicional, pois assim a criança vive uma parte da história, tendo a oportunidade de experimentar a cultura em que vive e se

apropriar de um mundo e de uma cultura social que faz parte de um passado, podendo assim fantasiar e expressar seus sentimentos de forma universal, ou seja, comum a todos.

Justificamos esse trabalho da seguinte maneira: pensando e analisando a forma com que as crianças de hoje estão focadas em jogos eletrônicos, internet e redes sociais e muito embora nesse tipo de atividade a criança passe a estar muito bem informada e interagindo com notícias do mundo todo, não podemos desprezar o bônus que esse tipo de atividade trabalha muito o intelecto e o conhecimento, mas traz também um ônus, pois as crianças se tornam sedentárias, dependentes e viciadas em jogos muitas vezes agressivos e isso acaba de fato não sendo uma alternativa muito sadia, o correto certamente seria associar essa informação e essa facilidade às pesquisas intercalando com a brincadeira de jogos, corridas, cordas entre outros que gastam energia e propiciam o prazer.

A criança é um ser de direito e o brincar é amparado por lei e além de todas as brincadeiras citadas anteriormente existem outros fatores importantes como desenvolver os músculos, trabalhando a motricidade, ela também recebe oxigênio, respira e acaba favorecendo a percepção do seu próprio corpo, ou seja, ela é capaz de se descobrir, de se conhecer e assim notar que faz parte de um mundo no qual ela está inserida, afinal ela tem vontades e para satisfazê-las ela problematiza, resolve suas necessidades e aprende a lidar com seus sentimentos, de perda, prazer, medo, horror, felicidade entre outros.

O brincar está diretamente ligado às necessidades e a existência de uma criança e o que antigamente era considerado como um passa tempo hoje à brincadeira passou a ser notada e foi dada a ela muita importância dentro da educação, sendo interpretada como forma coadjuvante de se aprender.

“Para Cunha (1994), o brincar é uma característica primordial na vida das crianças, porque é bom, é gostoso e dá felicidade. Além disso, ser feliz é estar mais pré-disposto a ser bondoso, a amar o próximo e a partilhar fraternalmente.”

Isso tudo é de suma importância para se tornar um adulto que

possa partilhar cidadania, respeito, bom caráter e consequentemente ser feliz.

Assim esse projeto tem por finalidade mostrar a importância do brincar na educação infantil a fim de que as crianças se desenvolvam de forma lúdica e prazerosa, contribuindo de maneira significativa para seu desenvolvimento integral nos aspectos sociais, cognitivos, psicológicos e físicos.

A metodologia usada foi estudar ler e pesquisar a importância da brincadeira no desenvolvimento de várias habilidades relacionadas a diversas áreas da vida da criança. Ajudando as mesmas a desenvolverem um melhor controle emocional, uma melhor socialização com outras crianças, respeitando espaços, decisões, horários e momentos, coisas que vão ser levadas não só no período da infância, mas também na sua vida adulta.

Como referencial teórico, temos a educação infantil que foi, é, e sempre vai ser um tema que sempre gera debates calorosos e contínuos, pois o desenvolvimento infantil é algo valorizado grandemente nos dias de hoje, tanto como no lar em que a mesma habita, como na escola onde fica e interage com o mundo exterior à sua casa.

Dessa forma, muitos estímulos são constantemente usados, de forma que venha a favorecer o desenvolvimento cognitivo da criança, como por exemplo, o uso da brincadeira no cotidiano da educação infantil.

A partir do nascimento de um bebê, os pais passam a ter um papel fundamental na estimulação dos sentidos e a partir desse contato e estímulo o bebê aprende a brincar com as mãos, pés e passam a se interessar por objetos diversos que atraem sua atenção. Dessa forma a criança ao crescer tem suas habilidades ampliadas, brincando sozinhas e progredindo para as brincadeiras coletivas. O brincar é uma atividade natural do ser humano, é essencial na infância e está presente em tudo que a criança faz assim a brincadeira tem inúmeras possibilidades de produzir culturas lúdicas e a criança passa a reproduzi-las e vivenciar essa ludicidade.

2. O brincar segundo os teóricos

O brincar na visão dos estudiosos sempre foi baseado a partir da bagagem e do conhecimento que a criança já traz consigo desde o seu nascimento, sempre preservando a questão moral e também de pensar na brincadeira não somente como algo lúdico, mas também considerá-la como um processo educativo.

Segundo Wajskop(1995), “pesquisadores como Comenius, Rousseau e Pestalozzi, contribuíram para a valorização da infância, pensando sempre em acolher e proteger a criança associando e tornando o brincar e o brinquedo como grandes aliados à educação infantil”.

Todos nascem livres e a essência da liberdade deve prevalecer por toda a vida adulta, e esse incentivo desde pequenos irá auxiliar muito na vida e durante todo o processo de desenvolvimento e essa chance começa na infância e da oportunidade de explorar coisas novas, não sendo necessária a compra de brinquedos caros o importante é valorizar a imaginação e criar seja brincar com água, terra, pedras, gravetos e muito mais.

Friedrich Froebel sendo um dos primeiros a pensar na criança e na infância como uma importante fase para formar pessoas com a filosofia “educar para crescer” menciona o brincar dentro do processo educativo já com um olhar pedagógico associado ao desenvolvimento, porém sempre com a supervisão de um adulto e dessa forma as escolas acabaram por aceitar essa teoria e a partir de então essa contribuição passa a ser fundamental para interação social e esses brinquedos passam a ter uma função de transformação e que consequentemente colaboram grandemente com o processo de ensino aprendizagem.

2.1 A importância do brincar de zero a três anos de idade segundo Henri Wallon

Para Henri Wallon “a criança é um ser de aspecto emocional que segue e se constrói como sócio cognitivo, ele as define como algo que vive uma realidade plena de sua existência e também comportamental através de tudo aquilo que ela vive”.

Entende-se dessa maneira a troca da criança com outras pessoas como

algo essencial para que ela possa se desenvolver, pois ela nasce em um mundo de símbolos, se envolve e vivencia aquela realidade em que ela esta imersa por um período de aproximadamente três anos e é nessa fase que ela entende que tudo depende de pessoas.

Antes da fala da criança ela se comunica, percebe e reconhece através de significados entre as pessoas e assim vai se apropriando das suas emoções e dessa maneira passa a se expressar e é nesse processo de comunicação que acontece a troca social e a partir de então ela passa a imitar as pessoas e aos poucos vai se construindo e com essa interação acaba por formar sua própria personalidade.

“Wallon relaciona os estágios de desenvolvimento da mesma maneira que Piaget, no entanto ele não é favorável a ideia de que a criança cresce de forma linear, ele entende que o desenvolvimento da criança parte de um conflito interno e a cada fase se interage conflituosamente e assim se desenvolve”.

Quando o desenvolvimento inicia acontece um fator biológico e assim o social vai ganhando força e Wallon entende que o social é um aspecto essencial e assim a cultura e a linguagem são atreladas ao pensar de forma a evoluir e aperfeiçoar, pois o cognitivo social é mutante, não seguindo uma linha de desenvolvimento, por isso que ocorrem as crises, mudanças e retrocessos que caminham para evolução. Até que a criança complete um ano de vida é movida pelo afeto e por impulso emocional no meio em que ela vive, e emoção está diretamente ligado com o mundo em que ela esta inserida.

No estagio sensório motor de um a três anos de idade prevalece o explorar e o conhecer físico e social e não tem a percepção de lógica ainda, se destaca o cognitivo com o meio, nessa fase a criança é contraditória, conhece pelo tato e é também a fase da fabulação, e vive um mundo mágico e imaginário, ela aprimora a imitação motora gestual e emocional, não depende mais da ação de outra pessoa, vai se libertando aos poucos e passa a imitar as representações de fatos e vai partindo para a inteligência verbal.

“Wallon se interessa pela educação pensando em quatro teorias como inteligência, emoção, movimento e personalidade e mesmo

sendo formado em medicina voltada para área psiquiátrica patológica ele se dedicou a pensar na educação para a criança idealizando a escola como algo voltado para a infância e ideal para um estudo psicogenético e um verdadeiro campo de investigação e observação, pedagogia ligada à psicologia genética, sendo assim um aperfeiçoamento para a educação adequando sistemas, métodos de educação e objetivando essas investigações a fim de atender as necessidades das crianças atreladas à experiência da pedagogia e psicologia se completando”.

Pensar na pedagogia para Wallon era o mesmo que vivenciar um debate na educação, assim ele participou do movimento Educação Nova e a primeira seção dessa liga internacional foi presidida por ele que se iniciou em 1946 e teve fim em 1962, ano em que faleceu. Foi dessa forma que se aproximou de professores entendendo e estudando os problemas mais comuns no ensino das crianças e procurava adequar o ensino paralelo ao desenvolvimento.

“Para Wallon primordial é enfatizar a espontaneidade da criança e por isso a relação entre o aluno e o professor deveria mudar, na educação o autoritarismo prejudica o desenvolvimento e é prejudicial para o aprendizado, a natureza de uma criança é se interessar por algo e essa condição de intervenção do adulto impedindo a criatividade é prejudicial e faz com que a criança se acomode e não aguce a curiosidade e esse tipo de equívoco não superado impede que o indivíduo seja bem resolvido na sociedade, pois a educação além de formar, deve integrá-lo socialmente para participar do coletivo. Wallon nos deixa bem claro que sempre pensou em uma sociedade justa e democrática”.

O meio escolar para Wallon deve ser pensado e bem elaborado adequando o espaço sempre pensando nas crianças das séries iniciais, deve-se incentivar maneiras de não os torná-los passivos e devem mudar de posição e de postura, os materiais como livros e jogos devem estar disponíveis e de fácil acesso. O educador deve propor maneiras de desenvolver e aplicar o ensino contando com a capacidade do aluno e dar ênfase para o psicomotor da criança tornando favorável o projeto Languin-Wallon que nada mais é do que pensar em espaços e a relação da criança com o estudo, fazendo com que a escola seja funcional com o objetivo de educar e instruir.

A concepção de professor para Wallon “é valorizar o seu papel como responsável pelos seus alunos e como alguém que soma ao desenvolvimento dessas crianças e contribui para a identidade de cada indivíduo, o professor deve ser valorizado como mediador e não como “dono do saber” e também não pode ser visto como aquele que transmite conhecimentos, o seu intervir deve ser fundamental para o aprendizado favorecendo a cultura e ao desenvolvimento humano”.

Na visão Walloniana o professor deve ser autônomo, observador, reflexivo e investigador para que assim possa conduzir melhor o seu grupo de alunos como uma pratica pedagógica de integração.

As mudanças no ser humano vão acontecendo de acordo com a idade e difere de pessoa para pessoa, assim vai se formando a personalidade adulta de acordo com cada vivencia e experiência.

“Para Wallon as incitações” do meio, são sem dúvida indispensável para que elas se manifestem e quanto mais se elava o nível da função, mais ela sofre as determinações: quantas e quantas atividades técnicas ou intelectuais são à imagem da linguagem, que para cada um é a do meio!... (Wallon, 1995, p.210)”.

2.1.1 A importância do brincar de zero a três anos de idade segundo

Jean Piaget

“Segundo Jean Piaget a criança de 0 a 3 anos se encontra sempre em desenvolvimento constante não somente físico, mas também através de seus estágios”.

A medida que a criança vai crescendo e evoluindo passa por todo um processo de mudança e para Jean Piaget se dá através de diversos estágios sendo eles: O sensorio motor até dois anos, onde ela desenvolve coordenação e inteligência, logo após vem o estagio pré-operatório que vai dos dois aos sete anos de idade onde acontece a centralização em si própria, já o estágio operatório concreto se dá entre sete e doze anos de idade e ai acontece à percepção e aceitação do outro e por fim o estagio das operações formais que nada mais é que entrar na fase adulta.

“Segundo Piaget, quando a criança brinca assimila o real, e desta forma adapta-se ao mundo social dos adultos, desenvolvendo uma linguagem própria que vai de encontro ao

seu interesse”. Sendo assim o brincar para a criança é experimentar diversas situações aprendendo a conviver com o outro. A brincadeira é um fator fundamental ao desenvolvimento das aptidões físicas e mentais da criança, sendo um agente facilitador para que esta estabeleça vínculos sociais com seus semelhantes. Ao examinar características das brincadeiras infantis, percebe-se que cada criança tem o seu papel definido e se estrutura em situações imaginárias.

Para Piaget a criança de até dois anos de idade não compreende os desenhos que ela mesma faz, não tem significado pelo fato de não haver sentido para ela.

Mas para a criança de três anos o desenho já se torna de real valor, consegue fazer alguns traços onde para ela tem grande significado consegue desenhar e dar o nome a suas imagens e assim neste estágio que a criança consegue expressar o valor simbólico com significado de toda sua experiência.

2.1.2 A importância do brincar de zero a três anos de idade segundo Lev Vygotsky.

Vygotsky e o conceito de desenvolvimento proximal.

“Vygotsky (1896-1934) psicólogo, defendia desde as primeiras décadas do século XX, que a proximidade de um aluno mais avançado com outro de um potencial inferior o ajudaria e muito no seu aprendizado”.

Segundo este pensamento um educando se difere do outro cada um aprende conforme seu tempo.

Cabe ao professor o interesse na avaliação das deficiências do aluno no que o mesmo aprendeu, ou seguir a frente tentando melhorar seu desenvolvimento.

Este conceito ajuda em questões onde o professor pode buscar novas estratégias para ser usada na sala de aula.

Não existe uma criança igual à outra, um possui habilidades e dificuldades diferentes e distintas, elas aprendem no seu ritmo oferecendo a troca de experiências.

“O psicólogo Vygotsky propõe e considera que o desenvolvimento e a aprendizagem se unem desde o nascimento da criança, com a influência do meio que a cerca, exercendo um papel de fator secundário”.

“Para uma melhor compreensão, Vygotsky propõe a existência de dois níveis de desenvolvimento”:

- o primeiro é o real que engloba e compreende os conhecimentos e o conjunto de atividades que a criança consegue resolver sozinha, pois a mesma já construiu num determinado momento;
- o segundo é o potencial, esse aprende as atividades que a criança não consegue fazer sozinha, necessita de uma assistência para então realizar as tarefas através de orientações adequadas de um adulto, professor ou outra criança mais experiente.

Para Vygotsky "este nível é mais indicativo do desenvolvimento da criança do que o real, porém este refere ao desenvolvimento já adquirido”.

O nível real e o nível potencial possui uma distância que se denomina “zona de desenvolvimento proximal”, defende aquelas colocação que ainda não sazonaram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. (“Vygotsky, 1984, p97”).

A zona de desenvolvimento proximal tem como características o espaço social onde existem trocas de múltiplas e de diferentes aprendizados, as afetivas, cognitivas, sociais entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos terminando esse trabalho com a certeza de termos adquirido uma enorme bagagem e uma nova visão sobre o brincar que se aprimorou e tomou uma dimensão que anteriormente era apenas um passa tempo prazeroso e nada mais como muitos pais e educadores que infelizmente ainda pensam dessa forma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M.T.P. Jogos divertidos e brinquedos criativos – Petrópolis: Vozes, 2003.

ALMEIDA, M.T.P. Brincar na educação infantil, Revista Virtual EF Artigos Natal/RN – Volume 3 – número 01 – Maio de 2004.

CUNHA, Nyelse Helena SILVA. Brinquedoteca: um mergulho no brincar. São Paulo; Maltese, 1994.

KISHIMOTO, TizukoM. Jogos infantis: o jogo a criança e a educação, 1999.

KISHIMOTO, ciado por Luena Ferreira. Jogos brincadeiras na Infantil – Campinas Papirus, 2004.

VYGOTSKY, L. S. o brincar como um modo de ser e estar no mundo, 1984.

VYGTSKY, L.S. A formação social da mente – 6ª ed. São Paulo SP. Marins Fontes Editora LTDA, 1998.

VYGOTSKY, L.S. e o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil (1995) p. 62-69.

WALLON, Henri. Afetividade e processo de ensino aprendizagem (1995) p.210.

ENSINO DE MATEMÁTICA E A PRÁTICA DA SALA DE AULA

KARINA RODRIGUES MEDEIROS

INTRODUÇÃO

Elaboramos uma atividade composta por questões de lógica matemática de modo que se crie uma atmosfera propícia ao desenvolvimento do conhecimento, respeito e, o papel do professor será de mediar as discussões, assegurar respeito e direcionar seus alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. O objetivo deste trabalho de pesquisa visa analisar como a comunicação matemática e o papel do professor com alunos de ensino fundamental II pode contribuir no ensino-aprendizagem desta disciplina. Os objetivos específicos desta pesquisa são: analisar a comunicação matemática dentro da sala de aula; verificar a importância da coordenação do professor durante a aula; e destacar a mediação do professor durante o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras Chaves: Comunicação matemática, papel do professor, ensino fundamental, aprendizagem, mediação.

METODOLOGIA

Pelo fato de desenvolver uma pesquisa que trata sobre comunicação matemática entre os pares e a contribuição do professor em sala de aula, consideramos a Teoria das Situações Didáticas (TSD), proposta por Guy Brousseau, como metodologia para a obtenção dos dados. Segundo Brousseau (1996) uma sequência didática é composta por atividades encadeadas de questionamentos, atitudes, procedimentos e ações que os alunos executam com a mediação do professor. As atividades que fazem parte da sequência são ordenadas de maneira a aprofundar o tema que está sendo estudado e são variadas em termos de estratégias: leituras, aula dialogada, simulações computacionais, experimentos, etc.

O estudo tem como objeto de estudo 3 duplas de alunos do 8º ano de ensino fundamental, pois consideramos por público alvo indivíduos com mais maturidade e maior bagagem de conhecimentos matemáticos. A seleção das questões tem o intuito de analisar a capacidade de comunicação matemática dos alunos com o professor, entre os próprios alunos, sendo o professor mediador com o intuito de contribuir para com seus alunos no decorrer da atividade, que é objetivo da pesquisa.

Para tanto, recolhemos dados através da observação direta, suportada por registro de áudio e fotografias, realizada por três aparelhos de celulares diferentes, e das produções dos alunos que ocorreram durante a resolução da tarefa, possibilitando sua análise. Também as resoluções foram utilizadas como complemento da observação da aula.

Em relação ambiente destinado ao estudo, contou-se com uma sala de aula exclusiva para apenas os participantes e o pesquisador, e os alunos realizaram a atividade em uma hora aula, totalizando 45 minutos.

O estudo foi dividido em três momentos: leitura e apresentação da atividade, realização e desenvolvimento, e correção coletiva.

1 Atividade Realizada Com Alunos De 8º Ano De Ensino Fundamental

Aula realizada em 25 de abril de 2017.

Informamos que todos os nomes dos alunos, mais especificamente das duplas constantes na descrição do desenrolar da aula são fictícios, pois optamos por preservar as identidades dos mesmos. Denominamos por dupla dinâmica aquela que mais se comunicou, tanto entre eles quanto com os colegas e o pesquisador. Por dupla autônoma aquela que mantinha uma comunicação mais voltada para com seu parceiro de dupla, mas pouco com os colegas e o pesquisador. E por fim, denominamos por dupla criativa aquela que apresentou as hipóteses e metodologia de resoluções mais inovadoras. Ao adentrarmos à sala, esperamos que os alunos se acomodassem. Eles tiveram a liberdade de escolher seus lugares. Então começamos pela entrega da tarefa figura um. Foram distribuídas 6 tarefas, uma para cada aluno, e informado de que apenas uma folha de cada dupla, contendo os nomes, deveria ser devolvida. Posteriormente, foram lidas todas as questões, uma a uma, sendo a primeira lida por mim, pesquisador, e as demais foram feitas de forma alternada entre os

participantes. Antes de iniciarem a atividade, cada dupla recebeu um celular, que foi colocado em modo de gravação e orientados para que realizassem qualquer tipo de comunicação próximos ao celular.

Foi explicado de que os áudios gravados seriam posteriormente analisados e transcritos, e tratando-se de suas produções, foram orientados no sentido de que tudo seria válido, inclusive rascunhos. A partir daí, iniciou-se a pesquisa.

Figura 1 Atividade de Lógica Matemática

ATIVIDADE DE LÓGICA MATEMÁTICA:
NOME: _____
NOME: _____
1). O desfile de sabiás: No sítio de meu tio Elias eu vi um sabiá à frente de dois sabiás, um outro sabiá atrás de dois sabiás e um outro sabiá entre dois sabiás. Quantos sabiás eu vi?
2). O gigante aquático: Uma grande baleia mede 30 metros mais a metade de seu próprio comprimento. Qual é o comprimento dessa baleia?
3). Os três esportes: Três amigos, dois jogam golfe, dois jogam bocha e dois jogam tênis. Aquele que não joga tênis não joga bocha e quem não joga bocha não joga golfe. Quais esportes são praticados por cada amigo?
4). Os pescadores: Dois pais e dois filhos foram pescar. Cada um pescou um peixe, sendo que ao todo foram pescados 3 peixes. Como isso é possível?
5). O caso dos gatos e ratos: Se 3 gatos matam 3 ratos em 3 minutos, quanto tempo levarão 100 gatos para matar 100 ratos?

Fonte: Figura constituída pelo próprio autor.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE A POSTERIORI

Para esta atividade, os alunos foram informados de que, em via de dúvidas, poderiam perguntar livremente, caso sentissem qualquer dificuldade. As duplas começaram por ler novamente cada exercício antes de resolvê-lo. Coube a mim, pesquisador Lucas Costa – que apliquei a atividade – sugerir questões e dar devolutivas, como por exemplo: “O que pode ser feito para que resolvamos a questão 3? Quem não joga tênis e não joga bocha, também não joga o quê?”, “Como vocês pretendem resolver essa questão?”.

Na primeira questão, “o desfile de sabiás”, nenhuma das duplas conseguiu acertar. A priori, as duplas dinâmica e autônoma julgaram que haviam muitos sabiás. A dupla criativa desconfiou que poderia ser uma “pegadinha”. Já a dupla autônoma não se comunicava como o esperado, em contraste com as outras, que discutiam bastante. No geral, se comunicavam de forma clara, conjecturando hipóteses e metodologias para resoluções para que, posteriormente, pudessem explicar como é que chegaram a determinado resultado. Vejamos alguns excertos no decorrer da aula:

Dupla criativa: Parece muito fácil, mas precisamos pensar bem antes de responder. Professor, será que poderíamos supor que este sabiá está em volta de espelhos?

Neste momento, a intervenção foi necessária. Como o enunciado da questão não envolve espelhos, algumas direções foram dadas.

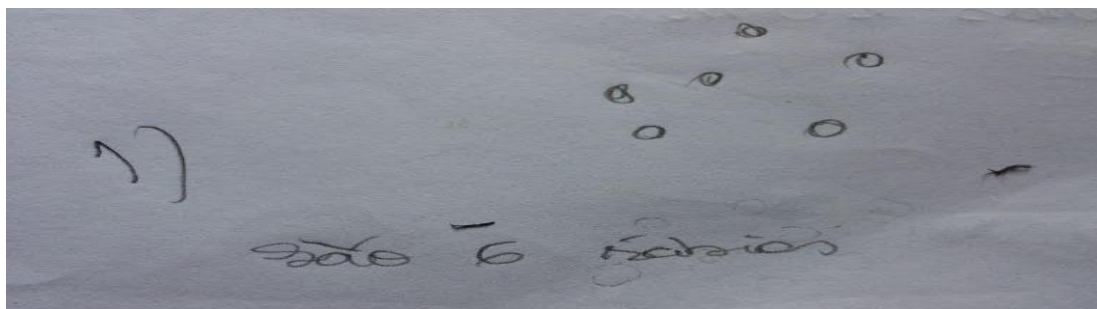
Professor: Cuidado, vamos reler o problema. Será que o enunciado fornece alguma informação de espelhos?

Dupla criativa: Não. Então não podemos usar isso, né?

Professor: Exatamente. Atentem-se as informações, pensem um pouquinho mais para responder.

Assim, a dupla criativa apresentou a seguinte resolução, como mostra a figura:

Figura 2 Resolução da questão 1 – Dupla criativa.



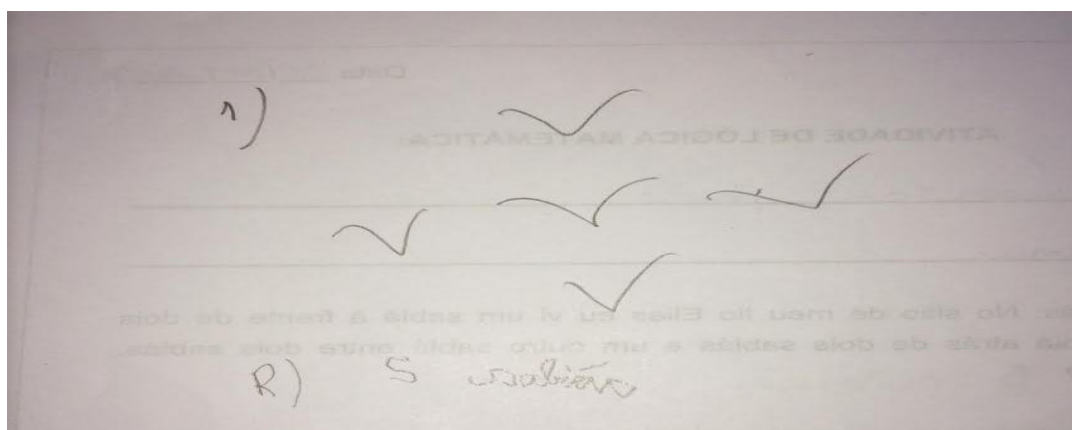
Fonte: Registro dos alunos por esquema.

Na dupla dinâmica, observamos que um dos integrantes da dupla era mais dominante na hora da resolução das questões. O outro indivíduo discordou pouco e fez poucas considerações.

Dupla dinâmica: “Bom, se há um sabiá a frente de dois sabiás, e um sabiá atrás de outros sabiás e mais um sabiá entre dois sabiás, temos um monte de sabiás”.

- Acho que são nove sabiás.
- Eu também.
- Será que tem outro jeito de resolver?
- Pode ser que sim, mas o qual outro jeito poderia ser?
- Professor, será que tem outro jeito de responder?
- Vocês conseguem pensar em algum outro jeito de interpretação para essa questão, sem que envolvam tantos sabiás? Será que não podemos pensar em uma quantidade menor, mas que estejam de acordo com o que a questão fornece?
- É verdade, vamos tentar mais um pouquinho.

Figura 3 Resolução da questão 1 – dupla dinâmica.

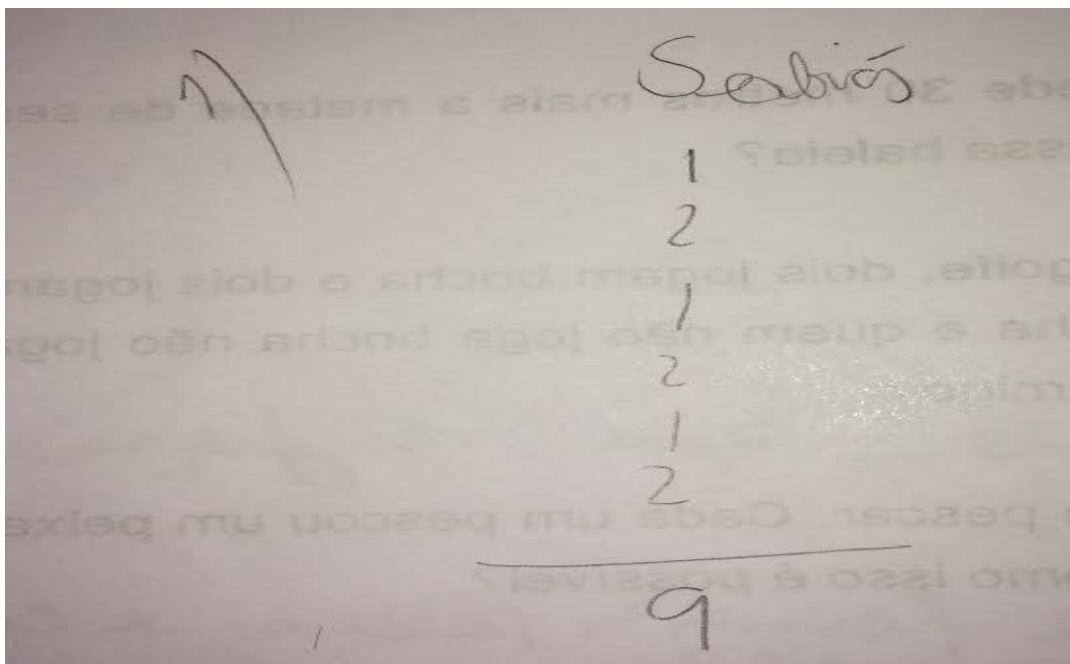


Fonte: Registro dos alunos por esquema.

Pela análise dos áudios, percebemos que a comunicação era muito importante para um dos integrantes deste grupo. Era uma dupla bem mista, ao passo que um dos integrantes era mais calado, o outro discutia e questionava muito em relação a qualquer outro palpite dado.

A dupla autônoma também não conseguiu resolver a questão, apresentaram um esquema, semelhante a estratégia dos outros colegas. Observei que os alunos prestavam muito atenção nas considerações feitas durante a aula. Eles faziam perguntas bem objetivas, e fizeram muitos rascunhos até se chegar ao que fora apresentado como resultado final. A discussão foi muito importante para a resolução, os alunos procuraram fazer aquilo que ficou acordado, decido em dupla.

Figura 4 Resolução da questão 1 – dupla autônoma.



Fonte: Registro dos alunos por esquema.

A questão 2, sem dúvidas, foi a questão considerada mais difícil por todos os participantes. Apenas a dupla criativa conseguiu acertar a questão. A dupla autônoma e dinâmica precisaram de bastante direções, e apenas compreenderam ao final da aula, na correção das questões. Todos foram conduzidos a refletir novamente a questão. Quando releram a questão, de forma

que um dos participantes compreende o enunciado, muito embora os outros colegas ficam em dúvida, acabam por colocar a resposta certa em dúvida.

Os resultados finais seguem abaixo, como ilustrado nos esquemas por eles apresentados como respostas:

Figura 5 Resolução da questão 2 – dupla criativa.

Handwritten student work for Figure 5. On the left, a multiplication problem is shown: $2 - 30$ followed by $\times 2$ and a horizontal line, with 60 written below. To the right of the calculation, the text reads: "metade é 30", "então o", and "comprimento é 60".

Fonte: Registro dos alunos por extenso.

Figura 6 Resolução da questão 2 – dupla autônoma.

Handwritten student work for Figure 6. It shows a multiplication problem: 2×30 followed by $\times 15$ and a horizontal line, with 45 written below.

Fonte: Registro dos alunos por extenso.

Figura 7 Resolução da questão 2 – dupla dinâmica.

Handwritten student work for Figure 7. It shows an addition problem: $2 + 30 + a metade = 30 + 15 = 45$.

Fonte: Registro dos alunos por extenso.

Na questão 3, observamos que a interpretação de dados foi feita com sucesso, após intervenção. Inicialmente todos os alunos se questionaram a respeito dos esportes. Depois, observei estarem muito confusos com as regras estabelecidas pela questão ao elucidar que, quando um jogador não jogava um esporte, também não jogava outro.

Foram necessárias algumas instruções para que pudessem responder. Assim, segue abaixo um trecho transcrito do áudio gravado durante a atividade:

- “Nessa questão, tudo pode depender da maneira como vocês a interpretaram. Por exemplo: quem joga bocha, também joga o quê?”

- Pesquisador: O que se pode fazer para tentarmos organizar as informações?

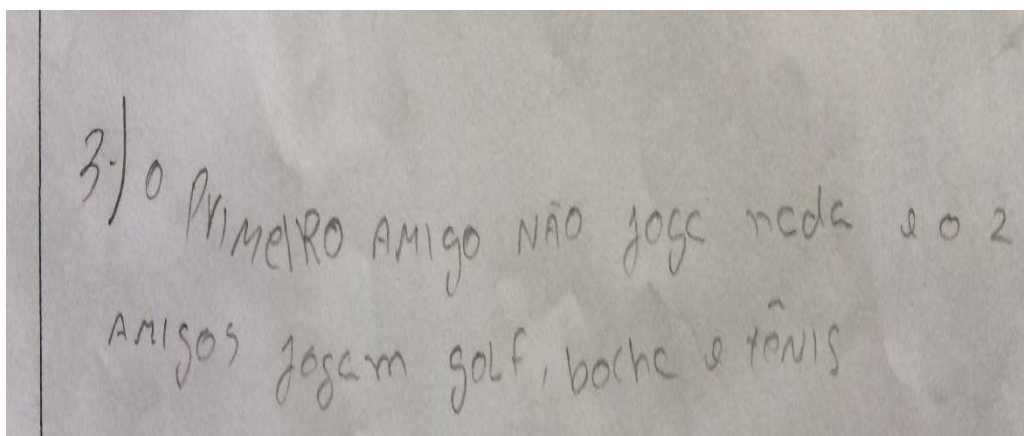
- Alunos: Sei lá (responderam em uníssono).

- Professor: Que tal começarmos por darmos nomes aos jogadores ou, talvez, que tal fazermos algum tipo de esquema/tabela?

Logo após as instruções sobre interpretação, esquematização e nomeação dos jogadores da questão, as resoluções começaram se a desenrolar. Destacamos que a comunicação instrutiva se fez importantíssima durante essa questão. Ao observarmos a dificuldade dos alunos, os incentivos e direções se fizeram necessários.

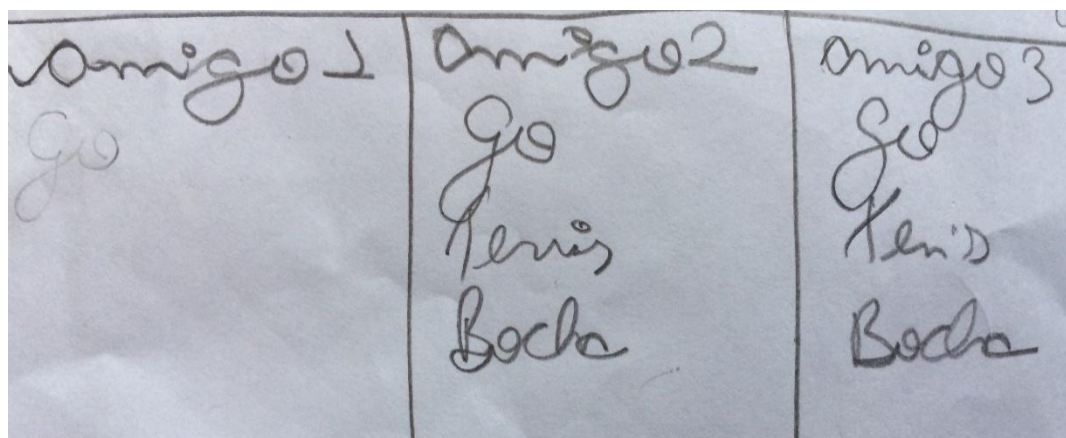
A comunicação reflexiva também esteve muito presente. Os alunos dividiam suas informações, cooperavam com seus colegas e rabiscavam esquemas anteriores, apresentando novas respostas. Assim, as estratégias traçadas pelas duplas foram diferentes, mas todas as apresentações de resultados estavam corretas. A troca de informações era constante entre todos os alunos, ainda que fossem de duplas diferentes.

Figura 8 Resolução da questão 3 – dupla autônoma.



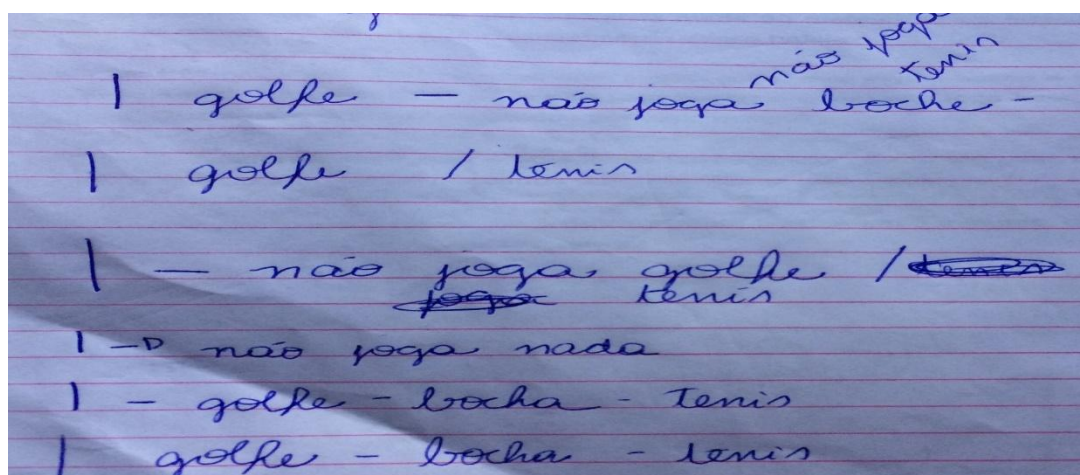
Fonte: Registro dos alunos por extenso.

Figura 9 Resolução da questão 3 – dupla criativa.



Fonte: Registro dos alunos por esquema.

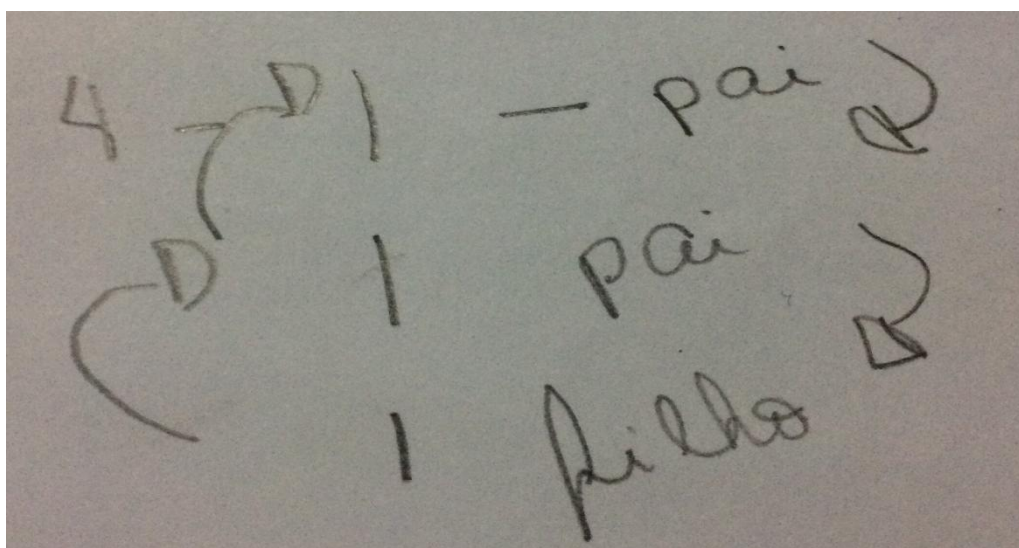
Figura 10 Resolução da questão 3 – dupla dinâmica.



Fonte: Registro dos alunos por esquema.

A questão 4 corroborou algumas de nossas considerações iniciais. Ainda durante a pesquisa, alguns dos alunos mencionaram já ter se deparado com questões semelhantes. A estratégia para a resolução dessa questão foi muito significativa, pois a interação entre os alunos fora muito interessante. Observamos a partilha de informações entre as duplas e a explicação do esquema apresentado e explicado. A começar pela dupla dinâmica que resolveu a questão com sucesso, percebemos o quanto o outro integrante prestou atenção à resolução apresentada por seu colega.

Figura 11 Resolução da questão 4 – dupla dinâmica.



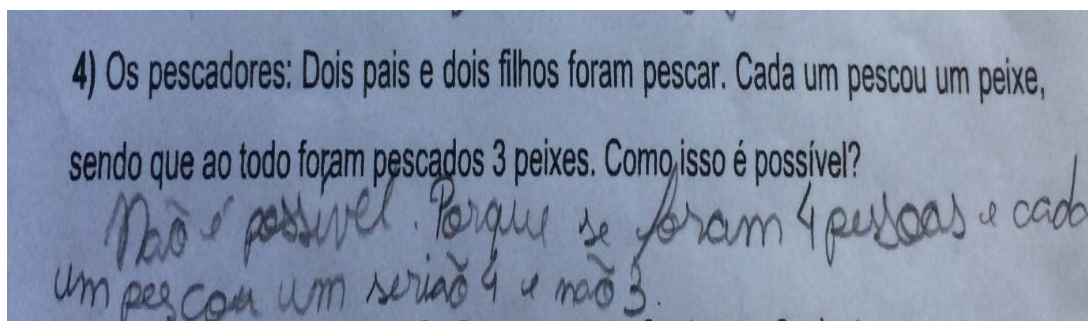
Fonte: Registro dos alunos por esquemas.

- Essa daqui é muito fácil, professor. Já vi uma pergunta dessas.
- Nossa, que legal. E onde você a encontrou? Já caiu em alguma prova antes? (Professor Pesquisador).
- Não, pesquisando na internet aleatoriamente.
- Certo, então me explique o que são essas setas todas. (Professor Pesquisador).
- São três pessoas, na verdade. Um é pai, o outro também é pai, e o outro é filho. “Ah, mas tem que ter dois filhos”, se o primeiro indivíduo for o avô, ele pode ser pai também. O segundo é pai do terceiro indivíduo, mas ele também é filho do pai, no caso, do avô”.
- Certo, então neste caso, é uma família? Como ela é constituída? (Professor Pesquisador).
- É, é uma família! É um avô, um pai e um filho.

Nesta questão, apenas uma das duplas errou, apresentando sua solução como sendo impossível. Esta dupla não se comunicou muito com os colegas, conversaram mais apenas entre eles. A princípio, um dos integrantes acreditava se tratar de 4 pessoas. Eles chegaram a esquematizar 4 pessoas e 3 peixes. Refletindo melhor em alguma possibilidade, pensaram que um dos integrantes é um bebê, mas logo chegam à conclusão de que bebês não pescam.

Observando a dificuldade para traçar alguma estratégia de resolução, os alunos foram induzidos a repensarem na conjectura estabelecida, mas eles só conseguiram enxergar 4 pessoas.

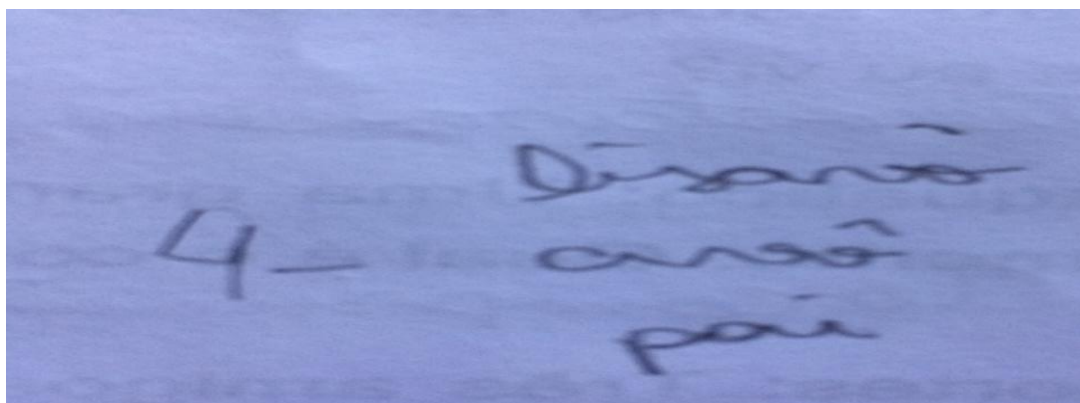
Figura 12 Resolução da questão 4 – dupla autônoma.



Fonte: Registro dos alunos por extenso.

A dupla criativa conseguiu chegar ao resultado correto, porém apresentou uma solução que não estava dentro do previsto na análise a priori. Eles também pensaram em uma família, mas a surpresa se deu por conta do grau de parentesco entre os membros, onde citam bisavô, avô e pai.

Figura 13 Resolução da questão 4 – dupla criativa.



Fonte: Registro dos alunos por esquema.

A quinta e última questão foi, parcialmente, de encontro as considerações da análise a priori. Como resultados, obtivemos registros de regras de proporcionalidade. Acabamos por observar, também, equívocos referentes a conversão de minutos para horas.

Para a dupla dinâmica, a resposta pronta foi de 100 minutos, porém logo perceberam que poderia ser outra, dado que conseguiram chegar muito rápido

àquele resultado. Eles questionam se os gatos ficariam esperando o outro gato comer um rato por um minuto, mas eles não conseguiram desenvolver o raciocínio, de forma que a dúvida ainda permaneceu. Então, voltaram a refletir no exercício, chegando ao consenso de que cada gato mata um rato, em um minuto, através da aplicação da proporção.

Figura 14 Resolução da questão 5 – dupla dinâmica.

$$\begin{array}{l} 3 \text{ gatos} \rightarrow 3 \text{ ratos} \rightarrow 3 \text{ minutos} \\ 100 \text{ gatos} \rightarrow x \text{ ratos} \rightarrow x \text{ minutos} \\ 300 = 3x \\ 3x = 300 \\ x = \frac{300}{3} \\ x = 100 \\ 100 \text{ minutos} = 1 \text{ hora } 40 \text{ minutos} \end{array}$$

Fonte: Registro dos alunos por extenso.

A dupla autônoma apresentou sua solução por extenso, fizeram cálculos mentais para concluir a solução. Não houve muita interação entre os integrantes da dupla, que rapidamente concordaram com a solução apresentada.

Figura 15 Resolução da questão 5 – dupla autônoma.

Se para 3 gatos = 3 ratos podem ser
pegos por 3 minutos então sera 1 minuto cada então
se são 100 gatos para 100 ratos então sera 1 hora e 40 minutos
ao todo.

Fonte: Registro dos alunos por extenso.

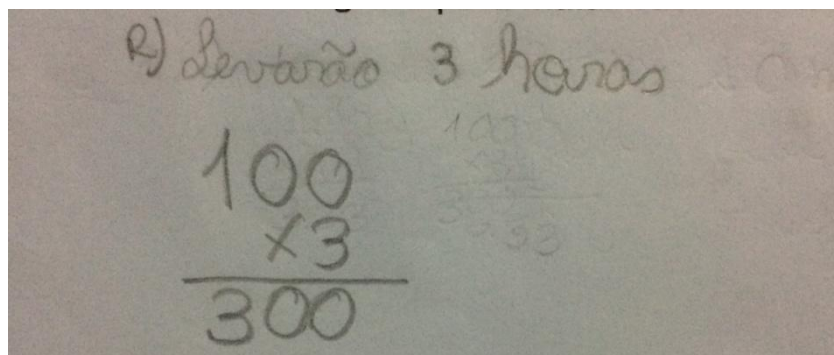
A dupla criativa fez uma operação de multiplicação entre gatos e minutos, sendo 100 gatos vezes 3 minutos que resultaria em 300 minutos, mas depois elas somam 100 gatos com 100 ratos e multiplicam por 3, chegando à uma conclusão confusa.

Observamos que a dupla em questão não estava pensando no problema em si, estavam preocupados em fazer alguma conta para chegar em algum resultado, tentando identificar qual é a operação necessária para resolver a questão.

Por apresentarem operações e explicações muito distintas do esperado, houve a necessidade de intervenção. A questão foi lida novamente com a dupla, e as considerações começaram a surgir.

Observamos também que a competitividade por acertar a última questão era grande, e algumas operações, como a conversão de minutos em horas, não foi realizada corretamente. A operação apresentada foi $100 * 3 = 300$ minutos. Entretanto, a resposta final foi de 3 horas.

Figura 16 Resolução da questão 5 – dupla criativa.



R) Levantão 3 horas

$$\begin{array}{r} 100 \\ \times 3 \\ \hline 300 \end{array}$$

Fonte: Registro dos alunos por extenso.

No geral, o desenvolvimento da atividade foi bem-sucedido, ainda que um tanto abaixo de nossas considerações a priori. Obtivemos, ao analisar os resultados em percentuais de acertos, 40% para a dupla criativa, 40% para a dupla dinâmica e 20% para a dupla autônoma. Vale destacar que a pesquisa em questão não tinha o intuito de avaliar os resultados corretos ou não, mas como se dava a comunicação entre os alunos.

A priori, a atividade fora programada para que se resolvesse em duplas, mas não havia regras quanto a comunicação entre os integrantes, fato o que ocasionou numa comunicação e partilha de informações quase que total durante a aula. Com exceção a dupla autônoma que mantinha as informações entre eles mesmos, a linguagem e a atmosfera criada pelas dúvidas e instruções durante as questões proporcionaram trocas de conhecimentos e compreensão de informações.

A experiência de aplicar uma atividade de lógica matemática, com o intuito de analisar a comunicação que se faz dentro da sala de aula, é extremamente rica. A riqueza apresentada por esta comunicação de aluno-aluno e professor-aluno é muito interessante. É possível observar como os alunos conseguem tratar as informações, entre eles, e como as conseguem partilhar de maneira a sanar dúvidas que, talvez, nem mesmo os professores conseguiriam.

Além disso, é importante destacar que, o papel do professor torna-se fundamental na discussão de diferentes estratégias de resolução de problemas, tentando empenhar os alunos num discurso matemático sobre esta temática (NCTM, 1994, p. 97) e vários foram os momentos em que os alunos precisaram de direções.

A fase da validação se fez muito importante, pois algumas questões causaram um pouco de confusão e verificou-se dificuldade de interpretações. Assim, após entregarem todas as atividades, deu-se início a correção.

Durante esta etapa, dúvidas que não apareceram durante a tarefa acabaram surgindo. A questão do desfile dos sabiás gerou muita discussão, mas após ilustrações feitas na lousa, os alunos puderam compreender e até sugeriram posições diferentes, mas com a mesma quantidade, correta, de sabiás.

A segunda questão contou com a participação da dupla criativa, que prestou muito atenção na interpretação de dados, e procuraram conter a vontade de iniciar cálculos e procurar por resultados.

- Nesta questão devemos ficar espertos com a palavra “metade”.

Foi explicado que o enunciado de uma questão traz tudo que é necessário para resolvê-la, e cabe a quem a está resolvendo interpretar. Assim, após orientados, ficou acordado de que é preciso enxergar o enunciado como um todo, e não em partes, visto que para entendê-lo, deve-se atentar-se à todas as informações.

As questões três e quatro não houveram muitas dúvidas, pois, todas as duplas acertaram. Também foram orientados no sentido que sempre há a necessidade de se traçar estratégias para resolver os problemas, e que a criatividade é aliada na resolução das questões, desde que se atente as informações dadas.

A questão cinco foi de muita importância para o aprendizado dos alunos. Foi explicado que a regra de proporcionalidade apenas pode ser usada onde há, de fato, uma proporção. E quanto a conversão de minutos em horas, houve contribuição dos próprios participantes. De início, alguns alunos apresentaram a ideia de que poderia ser feito somas de 60 em 60, pois como 60 minutos correspondem a 1 hora, então seria fácil converter 300 minutos para horas rapidamente. E, como institucionalização do conhecimento, foi explicado de que para a conversão de minutos para horas, dividimos por 60. Então, passados os 45 minutos da realização da correção, os alunos foram dispensados e pesquisa, concluída.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após confrontarmos os dados obtidos com os pressupostos de nossa análise a priori, pudemos verificar e sintetizar que as questões 1, 2 e 5 apresentaram uma porcentagem interessante quanto suas resoluções. Até mesmo para errar, os alunos utilizaram estratégias semelhantes. Acreditamos que isso ocorreu pois, durante a realização das questões, alguns dos alunos se posicionaram mais proativos e dotados de conhecimentos mais aprofundados, convencendo os demais a segui-los ou, pelo o menos, a considerarem suas hipóteses.

Durante o segundo momento da atividade, a correção, cada questão foi resolvida juntamente com os alunos com o intuito de orientá-los e chegarmos a resolução correta, de maneira reflexiva e contributiva.

Em relação ao confronto das questões 3 e 4, os percentuais de acerto atingiram as nossas expectativas, onde consideramos que a maioria acertaria, ou pelo fato de já terem se deparado com questões semelhantes, ou por conseguirem tratar as informações previamente trazidas pelo enunciado.

Esta pesquisa nos proporcionou uma reflexão e amadurecimento sobre a alternância de comunicações em sala de aula. Nos ficou evidente que uma comunicação matemática se faz quando todos os momentos são respeitados. Há momentos para se explicar, para se conjecturar, para instruir, para refletir e discutir, validar e direcionar e, por fim, para solucionar.

Podemos relatar que a comunicação dos alunos com o conteúdo da atividade de lógica matemática, de acordo com as resoluções apresentadas como soluções decididas num conjunto, envolvendo todos os alunos participantes em algumas questões foi contributiva, mas em outras, verificou-se que permaneceu a decisão da dupla cuja interpretação e explicação do participante parecia mais convincente.

Analizamos também o comportamento dos alunos quanto a exposição de suas ideias. Notamos que, em algumas duplas, um dos integrantes era mais dominante e o outro mais passivo. No geral, os alunos não se intimidaram em apresentar suas ideias aos demais colegas, pelo contrário, acreditamos que algumas das considerações feitas pelas duplas acabou por eliminar hipóteses absurdas que estavam em dúvidas. No decorrer da atividade, alguns deles chegaram a juntar-se a outras duplas para tentar resolver questões consideradas difíceis e, ao debater e questionar as propostas dos colegas, consideramos como ponto positivo esta interação, como aspecto importante para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Portanto, tomando como base esta pesquisa, acreditamos que a comunicação, quando bem desenvolvida em sala de aula, proporciona meios favoráveis que viabilizam a construção do conhecimento. Ainda, consideramos o papel do educador fundamental durante as discussões, pois a instrução, reflexão, contribuição e validação direcionarão o aluno a chegar à determinado resultado. Além disso, validar ou direcionar alguma resolução não concluída pode contribuir grandemente para com o raciocínio dos alunos.

Recomendamos preparar atividades com o intuito de criar uma atmosfera onde haja contribuição de ambas as partes, tanto da parte do aluno quanto do professor. Também, recomendamos instruir os alunos para que possam traçar estratégias e resolver as questões propostas quando houver necessidade. Contudo, uma vez estabelecido um ambiente propício a comunicação matemática, as estratégias podem ser compartilhadas, validadas ou orientadas para que, posteriormente, possam ser discutidas e esclarecidas.

Finalizamos esta pesquisa enfatizando a importância da comunicação e o papel do professor desta disciplina, sem esgotar o tema, mas dando ênfase a

metodologias que possibilitem ao aluno se enxergar como sujeito competente e capaz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREIROS, V. M. S. **A escola como produtora da pseudodeficiência.** Revista Integração, 1999, São Paulo, v. 2, pp. 21-22.

NCTM (2007). **National Council of teachers of mathematics – Princípios e normas para a matemática escolar.** Lisboa: APM

COBB, P., YACKEL, E., & WOOD, T. (1992). **A constructivist alternative to the representational view of mind in mathematics education.**

PONTE, J. P., (2005), **gestão curricular em matemática.** Lisboa: APM e IIE. (Trabalho original publicado em 1991).

SADKER, M., & SADKER, D. (1982). **Questioning skills.** In J. Cooper (ed), **classroom teaching skills.** USA: D.C. Health and company.

LOVE, E., & MASON, J. (1995). **Telling and asking.** Londres: routledge.
Direção geral de inovação e de desenvolvimento curricular (2007). Programa de matemática do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação.

DEB (2001). **Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais.** Lisboa: Ministério da Educação.

Algumas dificuldades do ensino da Matemática na 7ª. Série do ensino fundamental. Disponível em:
<<https://www.ucb.br/sites/100/103/tcc/12005/ivetealvesmachado.pdf>> Acesso em: 13 de agosto de 2015.

CARRAHER, TEREZINHA. CARRAHER, DAVID. SCHLIEMANN, ANALÚCIA. **Na vida dez, na escola zero.** São Paulo: Cortez, 1995.

DROUET, RUTH CARIBÉ DA ROCHA. **Distúrbios da aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1995.

FERNANDES, J. A., MARTINHO, M. H., TINOCO, J., & VISEU, F. (ORGS.) (2013). ***Atas do xxiv seminário de investigação em educação matemática***. Braga: apm & cied da universidade do minho. Disponível em: < <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/materiaisdidaticos%20e%20recursos%20no%20ensino%20e%20aprendizagem%20da%20matem%c3%a1tica.pdf> > acesso em: 21 de maio de 2016.

AMBIENTE DE SALA DE AULA E SEU IMPACTO EM ALUNOS COM TRANSTORNOS

ANA REGINA FAUST

Resumo

O ambiente escolar desempenha um papel crucial no desempenho acadêmico dos alunos, influenciando diretamente sua capacidade de aprendizagem e desenvolvimento. A criação de um ambiente inclusivo requer a adaptação de métodos pedagógicos, organização do espaço físico e uso de recursos visuais e sonoros que atendam às necessidades de todos os alunos. A inclusão escolar, conforme preconizado por políticas educacionais, busca garantir que estudantes com necessidades especiais ou transtornos possam participar ativamente do processo educativo, superando barreiras físicas, cognitivas e sociais. O uso de tecnologias assistivas e a personalização do currículo são elementos fundamentais para a promoção de uma aprendizagem equitativa e acessível. As adaptações realizadas no espaço educacional devem envolver um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, proporcionando a todos os estudantes a oportunidade de desenvolver seu potencial pleno.

Palavras-chave: ambiente escolar, inclusão, adaptações curriculares, recursos pedagógicos, tecnologias assistivas

Introdução

A educação é um direito fundamental de todos os indivíduos, e seu acesso deve ser garantido de forma plena e equitativa, independentemente das condições físicas, cognitivas ou sociais dos alunos. Nesse contexto, a inclusão escolar emerge como um princípio essencial, buscando proporcionar aos estudantes a possibilidade de participar ativamente do processo educacional, superando barreiras que possam limitar seu desempenho acadêmico. A construção de uma escola inclusiva requer uma reavaliação constante dos

métodos de ensino, da organização do ambiente escolar, das adaptações curriculares e do uso de recursos pedagógicos que atendam às diversas necessidades dos alunos, respeitando as diferenças individuais e promovendo a igualdade de oportunidades.

O ambiente escolar, em sua totalidade, exerce uma influência decisiva sobre o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes. Além da infraestrutura física da escola, que deve ser adequada e acessível, as relações interpessoais, o clima emocional e as condições sociais presentes no ambiente de aprendizagem são fatores determinantes para o sucesso educacional. Para alunos com transtornos ou necessidades educacionais especiais, a criação de um ambiente de aprendizado acolhedor e adaptado é ainda mais crucial, uma vez que essas condições podem interferir diretamente na forma como o aluno interage com o conteúdo e se desenvolve cognitivamente. Assim, as adaptações na sala de aula, sejam elas relacionadas ao currículo, às metodologias de ensino ou ao uso de recursos, têm como objetivo remover obstáculos e proporcionar um ambiente de aprendizagem que favoreça a participação plena de todos. Dentre os elementos essenciais para uma educação inclusiva, a organização do espaço físico e o uso de recursos visuais e sonoros desempenham um papel de destaque. Estes recursos, ao serem aplicados de maneira estratégica, não apenas tornam o processo de ensino mais dinâmico, mas também permitem que os alunos se envolvam de forma mais profunda com os conteúdos apresentados. O uso adequado de imagens, gráficos, vídeos, sons e músicas pode ser um poderoso aliado no desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, especialmente quando consideramos as diferentes formas de aprender dos estudantes. A integração desses recursos ao processo pedagógico, somada a uma organização eficiente da sala de aula, contribui para a criação de um ambiente estimulante, que favorece a aprendizagem e promove a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas especificidades. Nesse sentido, a abordagem da educação inclusiva envolve mais do que um simples ajuste nas práticas pedagógicas. Ela requer uma mudança de paradigma, na qual a diversidade é não apenas reconhecida, mas valorizada, e a inclusão é entendida como um compromisso ético e social com a construção de um espaço educacional que respeite as individualidades e garanta as

condições necessárias para o desenvolvimento pleno de todos os alunos. Ao considerar as adaptações no ambiente escolar, tanto físicas quanto pedagógicas, e ao integrar recursos visuais e sonoros no processo de ensino, a escola tem o poder de transformar a experiência educacional, tornando-a mais acessível, significativa e enriquecedora para todos os estudantes.

Como o Ambiente Influencia o Desempenho de Alunos

O ambiente escolar exerce uma influência significativa sobre o desempenho acadêmico dos alunos, moldando de maneira crucial o processo de aprendizagem e o desenvolvimento individual. Diversos fatores do ambiente, como a infraestrutura física da escola, a relação interpessoal entre alunos e professores, e as condições psicológicas e sociais do ambiente, têm impactos diretos na performance dos estudantes. Segundo Vygotsky (1998), o contexto social e cultural no qual um indivíduo está inserido é determinante para seu desenvolvimento cognitivo, destacando a importância do ambiente como fator de estímulo para o aprendizado. A interação com o ambiente, de acordo com essa perspectiva, não se limita às condições externas, mas envolve a construção de significados e conhecimentos a partir dessas interações, influenciando, assim, a capacidade do aluno de aprender e se desenvolver academicamente. Além disso, a qualidade das relações interpessoais desempenha um papel central na criação de um ambiente escolar positivo, que favorece o engajamento e o desempenho. A criação de vínculos afetivos e de respeito mútuo entre alunos e professores é fundamental para o estabelecimento de um clima escolar favorável, contribuindo para a autoestima dos alunos e seu bem-estar emocional, aspectos que, por sua vez, impactam diretamente sua motivação para o aprendizado (Pianta, 1999). No âmbito da infraestrutura escolar, a adequação dos espaços físicos, como salas de aula bem iluminadas e ventiladas, áreas de lazer e espaços para atividades extracurriculares, também se revela um fator de importância para o desempenho dos alunos. Segundo Schneider (2002), a qualidade física do ambiente escolar pode afetar a saúde física e mental dos estudantes, com consequências diretas na sua capacidade de concentração, memorização e aprendizado. A presença de tecnologias educacionais

adequadas, por exemplo, também é vista como um fator facilitador do aprendizado, uma vez que proporciona novos meios de interação e de absorção de conteúdos. A configuração do ambiente escolar pode ainda ser vista como um reflexo das políticas educacionais e das condições socioeconômicas da comunidade em que a escola está inserida, influenciando, portanto, as expectativas e as oportunidades de aprendizagem para os alunos. Em um ambiente de ensino no qual as condições socioeconômicas são desiguais, os alunos podem enfrentar desafios adicionais, como a falta de materiais adequados de estudo, acesso limitado a tecnologias e apoio pedagógico insuficiente. Esses fatores podem resultar em desigualdades no desempenho acadêmico entre os alunos, ampliando a disparidade entre aqueles que têm acesso a melhores condições e aqueles que não possuem essas oportunidades (OECD, 2012). Do ponto de vista psicológico, o ambiente escolar também se configura como um espaço fundamental na formação da identidade do aluno e na construção de seu senso de pertencimento. A teoria do apego, proposta por Bowlby (1969), sugere que a presença de relações significativas e positivas com figuras de autoridade na escola, como professores e gestores, pode gerar segurança emocional nos alunos, o que favorece a aprendizagem e o desempenho acadêmico. Por outro lado, ambientes escolares marcados por bullying, violência ou exclusão social podem comprometer o bem-estar emocional dos alunos, prejudicando sua autoestima e, conseqüentemente, seu desempenho escolar. O ambiente escolar também é influenciado por fatores externos, como as condições familiares e comunitárias, que podem impactar significativamente a forma como o aluno interage com a escola. A convivência familiar, marcada por apoio emocional e recursos adequados para os estudos, tem sido apontada como um fator importante para o sucesso escolar, ao passo que a falta de apoio familiar pode resultar em maiores dificuldades para o aprendizado e uma maior propensão ao abandono escolar (Epstein, 2011). Nesse sentido, o envolvimento dos pais e responsáveis no ambiente escolar e no processo educacional dos filhos se configura como uma estratégia importante para promover a melhoria do desempenho acadêmico. Em suma, o ambiente escolar, compreendido de maneira holística, envolve não apenas o espaço físico e as relações interpessoais, mas também as condições sociais e psicológicas

que envolvem os alunos. Essas múltiplas dimensões de influência se inter-relacionam e afetam diretamente o desempenho acadêmico dos estudantes, o que torna fundamental a criação de um ambiente educacional que favoreça o aprendizado, a segurança emocional e o bem-estar dos alunos, a fim de garantir a equidade no processo educacional e melhorar os resultados acadêmicos a longo prazo.

Adaptações na Sala de Aula para Inclusão

As adaptações na sala de aula para inclusão são fundamentais para garantir a participação plena de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais. A educação inclusiva, conforme preconizado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), defende que os sistemas educacionais devem ser estruturados de forma a atender às necessidades de todos os alunos, respeitando as diferenças individuais e criando um ambiente de aprendizagem que seja acolhedor e acessível. Essa perspectiva demanda não apenas uma mudança no currículo e nas metodologias de ensino, mas também nas práticas pedagógicas, nos recursos disponíveis e nas atitudes dos educadores em relação à diversidade. As adaptações, nesse sentido, podem envolver ajustes nos métodos de ensino, nas avaliações, nos materiais didáticos e até no próprio ambiente físico da sala de aula, com o intuito de remover barreiras e promover a aprendizagem de todos os alunos. O conceito de adaptação curricular é amplamente discutido por autores como Mantoan (2003), que afirma que a modificação do currículo escolar, no sentido de torná-lo mais flexível e capaz de atender a diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, é uma medida necessária para a inclusão de alunos com necessidades especiais. Isso pode significar, por exemplo, a adoção de uma abordagem mais personalizada no ensino de conteúdos, utilizando estratégias diversificadas que atendam aos diferentes níveis de habilidade dos alunos. O uso de tecnologias assistivas, como softwares de leitura e escrita, também é uma prática recorrente em salas de aula inclusivas, uma vez que essas ferramentas oferecem suporte a alunos com deficiências cognitivas, motoras ou visuais, facilitando o acesso aos conteúdos e promovendo a

autonomia no processo de aprendizagem (Alves, 2012). Além disso, a adaptação no ambiente físico da sala de aula é essencial para garantir a acessibilidade. De acordo com Silva e Costa (2010), o arranjo do espaço escolar, a adequação de mobiliário e a eliminação de obstáculos arquitetônicos são medidas imprescindíveis para que alunos com mobilidade reduzida, por exemplo, possam transitar com segurança e conforto. Tais ajustes devem incluir a instalação de rampas, portas mais largas, cadeiras e mesas adaptadas e a disponibilização de materiais que possam ser manipulados por alunos com deficiências sensoriais, como livros em braille ou materiais táteis. Outro ponto importante nas adaptações para inclusão diz respeito à avaliação dos alunos. A avaliação deve ser compreendida como um processo contínuo, que leve em consideração as diferenças individuais e que busque compreender o progresso dos alunos de acordo com suas capacidades e ritmos de aprendizagem (Nunes, 2015). Isso implica em mudanças nas formas tradicionais de avaliação, como a adoção de avaliações alternativas, orais ou práticas, que possam ser mais adequadas a diferentes necessidades. Para alunos com deficiência, por exemplo, a avaliação pode ser adaptada para garantir que o aluno tenha as mesmas oportunidades de demonstrar seu conhecimento, sem ser penalizado por suas limitações. Nesse contexto, é importante que os professores recebam formação continuada sobre as práticas inclusivas, o que lhes permitirá entender melhor as necessidades dos alunos e aplicar as adaptações de maneira eficaz. A formação de professores, conforme Mendes (2016), deve abordar não apenas as metodologias de ensino, mas também as questões relacionadas à convivência e ao respeito à diversidade, para que os educadores possam criar um ambiente de sala de aula que seja inclusivo e que favoreça o desenvolvimento de todos os alunos, sem discriminação. A inclusão, assim, vai além da simples adaptação de recursos e estratégias pedagógicas; ela envolve um compromisso ético e social com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, no qual todos os indivíduos têm acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem. A criação de um ambiente inclusivo também requer a colaboração de outros profissionais, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, que podem contribuir com o desenvolvimento de estratégias de apoio específicas para cada aluno. Essas práticas interdisciplinares são essenciais para garantir que os

alunos com necessidades especiais recebam o suporte adequado, em conjunto com as modificações que ocorrem dentro da sala de aula. Em um contexto educacional inclusivo, as adaptações não devem ser vistas como ações isoladas, mas sim como parte de um processo contínuo de reflexão e ajuste, visando sempre a melhor experiência de aprendizagem para todos os alunos. O verdadeiro objetivo da educação inclusiva é garantir que a diversidade seja não apenas aceita, mas valorizada, e que todos os alunos, independentemente de suas limitações, possam participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo seu potencial máximo.

Organização e Recursos Visuais e Sonoros

A organização e o uso de recursos visuais e sonoros no processo de ensino e aprendizagem desempenham papel fundamental no estímulo à compreensão, retenção e aplicação dos conteúdos apresentados aos alunos. Esses recursos são capazes de enriquecer as práticas pedagógicas, criando ambientes mais dinâmicos e interativos, o que facilita o envolvimento dos estudantes e a construção do conhecimento de maneira mais significativa. A utilização de recursos visuais, como gráficos, esquemas, imagens e vídeos, possibilita uma melhor compreensão de conceitos abstratos, já que a representação visual de informações torna-se uma ferramenta poderosa para a clarificação e a organização de conteúdos. Segundo Paivio (1990), a teoria da dupla codificação afirma que a combinação de informações verbais e visuais resulta em um aprendizado mais eficaz, pois ativa diferentes canais cognitivos no cérebro, facilitando a retenção e a recuperação da informação. A interação entre textos, imagens e gráficos oferece ao aluno uma forma mais concreta de acessar o conhecimento, especialmente em áreas do saber que exigem o entendimento de relações complexas e conceitos difíceis de visualizar apenas por meio da linguagem verbal. Os recursos sonoros, por sua vez, têm grande potencial para contribuir com a aprendizagem ao agregar um aspecto sensorial adicional ao processo educativo. O uso de sons, músicas, gravações de áudio e outros tipos de estímulos sonoros pode ajudar a criar atmosferas envolventes e estimular a atenção e a concentração dos alunos. De acordo com Gardner

(2007), o uso de estímulos sonoros pode também ativar diferentes tipos de inteligências, como a inteligência musical e a verbal-linguística, e favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas relacionadas à escuta atenta e à interpretação de informações auditivas. Além disso, o uso de músicas e sons em sala de aula pode ser uma ferramenta eficaz para promover o aprendizado de uma forma mais lúdica e prazerosa, criando uma conexão emocional com o conteúdo abordado. A integração de recursos visuais e sonoros no ambiente educacional também exige uma organização cuidadosa do espaço físico e da dinâmica da aula. A disposição dos materiais visuais e a utilização de tecnologias de áudio e vídeo devem ser pensadas de maneira a garantir que todos os alunos tenham acesso a esses recursos de forma clara e eficiente. A organização visual do ambiente de aprendizagem pode ser complementada pela utilização de recursos sonoros que auxiliem na comunicação e na interação dos alunos com o conteúdo e com os colegas. Além disso, é importante que o uso desses recursos seja adequado ao perfil da turma e aos objetivos pedagógicos da aula. Segundo Moreira (2009), a escolha e o uso de recursos visuais e sonoros devem ser sempre alinhados com o propósito da aprendizagem, de modo que os estímulos sejam direcionados para o fortalecimento das competências cognitivas e socioemocionais dos alunos. Quando bem-organizados e aplicados de maneira estratégica, esses recursos podem contribuir para a construção de um ambiente mais inclusivo, no qual os alunos com diferentes estilos de aprendizagem se sintam mais confortáveis e motivados. As tecnologias digitais desempenham um papel crescente na organização e na implementação de recursos visuais e sonoros no ensino. O uso de plataformas digitais, como vídeos, animações e apresentações interativas, permite a personalização do ensino, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos e proporcionando um aprendizado mais autônomo e personalizado. A tecnologia também possibilita o acesso a uma vasta gama de conteúdos audiovisuais, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem e proporcionando novas formas de envolvimento com o conhecimento. No entanto, a utilização dessas ferramentas exige dos educadores uma preparação específica para maximizar seu potencial pedagógico e evitar que o uso de recursos se torne apenas uma distração ou sobrecarga de estímulos. A organização eficiente desses recursos deve ser feita

de forma planejada, com clareza nos objetivos educacionais e na escolha dos materiais, para que se obtenha uma aprendizagem significativa e não fragmentada. Para que a utilização de recursos visuais e sonoros seja efetiva, é essencial que o professor tenha uma compreensão profunda das características de sua turma e saiba como criar uma dinâmica que envolva todos os alunos de maneira ativa. A diversidade de estilos de aprendizagem, como os estilos visuais, auditivos e cinestésicos, precisa ser considerada, pois a combinação de diferentes recursos pode atender de maneira mais ampla às necessidades dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais inclusiva e equitativa. A organização desses recursos no espaço educacional também implica no cuidado com o tempo de exposição e com o equilíbrio entre os diferentes estímulos, para que a experiência de aprendizagem seja proveitosa e não sobrecarregue os alunos com excessos de informações. Ao integrar esses elementos de forma planejada e estratégica, os recursos visuais e sonoros têm o potencial de transformar a sala de aula em um ambiente mais interativo, estimulante e acolhedor, no qual todos os alunos possam desenvolver suas capacidades cognitivas e emocionais de forma plena. A educação, ao adotar essas estratégias, não só se torna mais eficaz, mas também mais dinâmica e atraente para os estudantes, promovendo um aprendizado significativo e duradouro.

Considerações finais

As considerações finais sobre o impacto do ambiente escolar no desempenho de alunos com transtornos, a importância das adaptações para inclusão e o papel essencial da organização e do uso de recursos visuais e sonoros no processo de aprendizagem revelam a complexidade e a interdependência dos fatores que influenciam o desenvolvimento acadêmico dos estudantes. O ambiente escolar não pode ser visto apenas como um espaço físico, mas como um contexto repleto de significados, relações interpessoais e práticas pedagógicas que devem ser constantemente avaliadas e ajustadas para garantir uma educação inclusiva e de qualidade. A criação de um ambiente escolar que promova a equidade exige não só a adequação das condições materiais, mas também a formação e a sensibilização de professores e gestores,

que devem estar comprometidos com a diversidade e preparados para lidar com as diferentes necessidades dos alunos. O conceito de inclusão vai além da simples adaptação de recursos e estratégias pedagógicas. Ele envolve um compromisso ético e social com a construção de uma sociedade mais justa, na qual todos os alunos, independentemente de suas limitações físicas, cognitivas ou sociais, possam acessar as mesmas oportunidades de aprendizagem. Nesse sentido, a educação inclusiva precisa ser pensada de forma holística, considerando não apenas os ajustes no currículo e nas metodologias, mas também a transformação nas relações interpessoais dentro da sala de aula. As adaptações, como o uso de tecnologias assistivas, a flexibilização das avaliações e a organização do espaço físico, têm o objetivo de criar um ambiente que favoreça a participação ativa de todos os alunos, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

A interação entre recursos visuais e sonoros e a organização do ambiente de aprendizagem também desempenha um papel decisivo no estímulo ao aprendizado. A combinação de diferentes canais sensoriais, como o visual e o auditivo, oferece aos alunos múltiplas formas de acessar e processar as informações, o que favorece a retenção do conhecimento e a compreensão de conceitos abstratos. No entanto, para que esses recursos sejam efetivos, é necessário que os educadores compreendam as características de sua turma e saibam como utilizar essas ferramentas de maneira estratégica, considerando os estilos de aprendizagem individuais. A utilização de recursos visuais e sonoros também deve ser alinhada aos objetivos pedagógicos, criando uma dinâmica de aula que seja envolvente e estimulante, sem sobrecarregar os alunos com excessos de estímulos. Além disso, a formação contínua dos professores é essencial para garantir que as adaptações na sala de aula sejam realizadas de forma eficaz. A atualização dos educadores sobre práticas pedagógicas inclusivas, bem como sobre o uso adequado das tecnologias e dos recursos no processo de ensino, é fundamental para o sucesso de uma abordagem educacional que seja verdadeiramente inclusiva. Nesse contexto, a colaboração entre profissionais de diferentes áreas, como psicólogos, terapeutas e fonoaudiólogos, também é indispensável para o

desenvolvimento de estratégias de apoio que atendam às necessidades específicas de cada aluno, garantindo que todos recebam o suporte necessário para alcançar seu pleno potencial. O ambiente escolar, portanto, não pode ser considerado um fator isolado, mas sim uma configuração dinâmica, que envolve o espaço físico, as relações interpessoais, os recursos pedagógicos e as condições psicossociais dos alunos. O comprometimento com a inclusão e com o desenvolvimento integral dos alunos implica em ações contínuas de adaptação e reflexão, que visem à criação de um ambiente mais justo e equitativo. Ao integrar práticas pedagógicas inclusivas com o uso estratégico de recursos visuais, sonoros e tecnológicos, as escolas têm a oportunidade de promover uma aprendizagem mais significativa e engajante, proporcionando aos alunos as condições necessárias para alcançar o sucesso acadêmico e social.

Referências

ALVES, D. L. Tecnologias assistivas e inclusão escolar. São Paulo: Cortez, 2012.

BOWLBY, John. Apego e perda: volume 1 - Apego. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

EPSTEIN, Joyce L. School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Westview Press, 2011.

GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: A teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MANTOAN, M. T. E. A inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

MENDES, E. L. Formação de professores para a educação inclusiva. São Paulo: Papyrus, 2016.

MOREIRA, Maria da Glória. Tecnologias no ensino: Como as novas mídias podem melhorar o aprendizado. São Paulo: Editora Moderna, 2009.

NUNES, L. M. Avaliação na educação inclusiva: O desafio da diversidade. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

PAIVIO, Allan. Mental representations: A dual coding approach. Oxford: Oxford University Press, 1990.

SCHNEIDER, Mark. Do School Facilities Affect Academic Outcomes?. Journal of Educational Administration, v. 40, n. 6, p. 467-481, 2002.

SILVA, L. P.; COSTA, M. T. Acessibilidade e inclusão: Desafios para a escola pública. Campinas: Papirus, 2010.

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

VYGOTSKY, Lev. Pensamento e linguagem. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E TRANSTORNOS DE APRENDIZADO

CINTIA GONÇALVES BONFIM

Resumo

Este artigo investiga a aplicação da Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner no contexto educacional, com ênfase no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e personalizadas. A pesquisa aborda como a teoria, ao reconhecer diversas formas de inteligência, pode transformar a educação ao proporcionar uma abordagem mais holística e adaptada às necessidades e talentos individuais dos alunos. Além disso, discute a importância de adaptar o currículo escolar e as metodologias de ensino para promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo, especialmente para alunos com transtornos de aprendizagem como TDAH e dislexia. A pesquisa visa destacar os benefícios dessa abordagem tanto para alunos típicos quanto para aqueles com necessidades educacionais especiais, propondo a integração das inteligências múltiplas como uma estratégia para um ensino mais eficaz e acessível.

Palavras-chave: Inteligências Múltiplas, Inclusão Educacional, Desenvolvimento Cognitivo, Transtornos de Aprendizagem, Metodologias Pedagógicas.

Introdução

A educação, enquanto um processo fundamental para o desenvolvimento humano, tem sido objeto de constante reflexão, estudo e inovação ao longo dos séculos. No entanto, apesar dos avanços, ainda persiste a necessidade de reavaliar as práticas pedagógicas em diversos contextos, principalmente quando se trata da inclusão e do reconhecimento das múltiplas formas de aprender. Em muitas escolas, o sistema tradicional de ensino ainda se baseia em abordagens limitadas, que priorizam certas habilidades cognitivas em detrimento de outras,

gerando uma educação centrada em um único modelo de inteligência e desconsiderando a diversidade de competências dos alunos. Nesse cenário, a Teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Howard Gardner, surge como uma poderosa ferramenta para repensar a maneira como a educação pode ser conduzida, reconhecendo a pluralidade de talentos e habilidades de cada indivíduo. Desde sua formulação, a teoria de Gardner desafia a visão tradicional de inteligência, que normalmente a associa a habilidades intelectuais cognitivas, como raciocínio lógico ou habilidades matemáticas. Gardner, ao contrário, apresenta um modelo em que as inteligências são diversas e independentes entre si, cada uma representando uma forma distinta de inteligência, que pode se manifestar de maneiras diferentes em cada pessoa. Essas inteligências incluem, além da lógico-matemática e linguística, áreas como a musical, a espacial, a interpessoal, a intrapessoal, a corporal-cinestésica e a naturalista. A aplicabilidade dessa teoria no contexto escolar oferece uma abordagem mais inclusiva e personalizada, permitindo que cada aluno encontre uma maneira de aprender que se alinhe melhor com suas habilidades e interesses. Isso não só amplia as formas de envolvimento dos estudantes com o conteúdo curricular, mas também fortalece o seu engajamento e autoestima, aspectos fundamentais para um aprendizado eficaz. Em um sistema educacional que reconhece e valoriza essas diversas formas de inteligência, o aluno é tratado de maneira mais holística, sendo estimulado a desenvolver suas capacidades ao máximo, independentemente do tipo de inteligência predominante. Além disso, a educação voltada para as múltiplas inteligências também se mostra essencial quando pensamos nos alunos com transtornos de aprendizagem. Tradicionalmente, esses alunos são muitas vezes vistos através de uma lente de deficiência ou limitação, com foco em suas dificuldades, sem que suas potencialidades sejam igualmente valorizadas. A aplicação da Teoria das Inteligências Múltiplas pode proporcionar uma perspectiva mais positiva e inclusiva, em que as capacidades de cada aluno, com ou sem transtornos, são reconhecidas e potencializadas. Alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia, autismo, entre outros, podem ser incentivados a utilizar suas habilidades em áreas específicas, como a criatividade, resolução

de problemas ou comunicação interpessoal, através de métodos pedagógicos adaptados que respeitam e exploram suas características individuais. Nesse contexto, é importante destacar que a implementação de uma educação centrada nas Inteligências Múltiplas não se dá apenas pela adoção de novas estratégias pedagógicas, mas também por uma mudança profunda na estrutura do sistema educacional, que deve ser capaz de adaptar-se a essa visão mais plural e dinâmica do aprendizado. Isso envolve a adaptação do currículo, a utilização de metodologias diversificadas e, especialmente, a capacitação contínua dos educadores para que possam identificar e explorar as diferentes formas de inteligência presentes em seus alunos. Portanto, ao refletirmos sobre os desafios e benefícios da Educação Baseada nas Inteligências Múltiplas, não podemos ignorar a relevância de integrar essa abordagem tanto para alunos sem transtornos, que podem se beneficiar de uma forma mais personalizada de aprendizado, quanto para aqueles com necessidades especiais, que encontram nas adaptações pedagógicas uma chance de superar limitações e potencializar suas habilidades. Este trabalho busca explorar a teoria das Inteligências Múltiplas no contexto educacional, analisando sua aplicação prática em escolas e destacando o seu papel no desenvolvimento integral dos estudantes, com foco também na potencialização de habilidades de alunos com transtornos de aprendizagem. Ao final, será possível observar como a flexibilidade pedagógica, a inclusão e o reconhecimento das múltiplas formas de inteligência podem transformar a educação em um espaço mais justo, dinâmico e eficiente para todos.

Aplicação da Teoria de Gardner no Contexto Escolar

A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, proposta em 1983, desafia as concepções tradicionais de inteligência, que tendem a ser centradas em habilidades cognitivas gerais, como raciocínio lógico e habilidades matemáticas. Gardner sugeriu que existem diversas formas de inteligência, cada uma representando uma habilidade distinta e autônoma. No contexto escolar, a aplicação dessa teoria busca proporcionar uma abordagem mais inclusiva e personalizada, considerando as diversas formas de aprender e os diferentes

tipos de competências que os alunos podem desenvolver. Para tanto, o modelo de Gardner propõe que a educação deve ser adaptada para atender às necessidades individuais dos estudantes, estimulando suas habilidades de maneira específica e não apenas focando nas capacidades intelectuais mais convencionais. O trabalho de Gardner representa uma ruptura com a ideia de um único teste de QI como medida do potencial acadêmico de um indivíduo, reconhecendo que pessoas com diferentes habilidades podem ter igual valor e relevância em diversas áreas (GARDNER, 1995). A Teoria das Inteligências Múltiplas pode ser particularmente eficaz no contexto educacional, pois oferece uma base teórica para a diversificação de métodos pedagógicos, permitindo que os professores desenvolvam estratégias de ensino mais abrangentes e centradas no aluno. O ambiente escolar, ao reconhecer a pluralidade das inteligências, torna-se mais dinâmico, possibilitando que alunos com diferentes formas de inteligência, como a linguística, a lógico-matemática, a musical, a espacial, a interpessoal, a intrapessoal, a naturalista e a corporal-cinestésica, encontrem formas de engajamento com o conteúdo que correspondam melhor aos seus talentos e preferências (GARDNER, 1999). Por exemplo, um aluno com uma inteligência musical forte pode ser incentivado a explorar o conteúdo educacional através da música, seja compondo canções que ilustram conceitos ou utilizando ritmos para memorização, enquanto outro com uma inteligência lógico-matemática pode ser estimulado a resolver problemas de maneira analítica e estruturada. A personalização do ensino, conforme Gardner, é uma das principais vantagens de sua teoria, pois promove a autoestima e o engajamento dos alunos, aspectos fundamentais para o aprendizado efetivo (ARMSTRONG, 2009). No entanto, a implementação da Teoria de Gardner nas escolas exige uma mudança substancial na prática pedagógica. O professor passa a desempenhar um papel mais do que nunca de facilitador do aprendizado, o que significa que ele deve ser capaz de identificar as inteligências predominantes em seus alunos e adaptar suas estratégias de ensino para atender a essas necessidades. Além disso, é fundamental que os educadores sejam capacitados para trabalhar com abordagens variadas, capazes de integrar diferentes formas de avaliação que contemplem a pluralidade das inteligências. Isso pode incluir avaliações mais

diversificadas, como projetos, apresentações, atividades práticas, jogos educacionais e outras formas que permitam ao aluno demonstrar seu aprendizado de maneiras alternativas, em vez de depender unicamente de provas tradicionais (DAVIS, 2008). A aplicação dessa teoria na prática escolar demanda uma reestruturação do currículo, que deve ser desenhado para ser mais flexível, permitindo a incorporação de atividades que atendam a múltiplos tipos de inteligência, sem que uma se sobreponha à outra de maneira hierárquica.

Além disso, a teoria de Gardner também abre espaço para uma reflexão crítica sobre o sistema educacional atual, que frequentemente valoriza apenas as inteligências lógico-matemática e linguística, em detrimento das outras formas de inteligência que também são essenciais para o desenvolvimento integral do indivíduo. Isso é particularmente relevante no Brasil, onde muitas vezes o currículo tradicional e o sistema de avaliação não reconhecem as diversidades de aprendizagem dos estudantes. Ao integrar a teoria de Gardner no currículo escolar, o educador não só atende às necessidades cognitivas dos alunos, mas também às suas necessidades emocionais e sociais, promovendo um ambiente mais inclusivo e capaz de atender a todos os estudantes, independentemente de suas características individuais (LIEBERMAN, 2015). Assim, a teoria se configura como um instrumento valioso para a formação de um ambiente educacional mais democrático, que valoriza as diversas formas de inteligência e contribui para uma educação mais equitativa e eficaz. A aplicabilidade da teoria de Gardner no contexto escolar, contudo, não está isenta de desafios. A principal dificuldade está na necessidade de formação continuada dos professores, que devem se adaptar a novas abordagens e metodologias, muitas vezes demandando um tempo e recursos que muitas escolas, especialmente em contextos de educação pública, não possuem. A formação de professores deve contemplar não apenas o conhecimento teórico sobre as inteligências múltiplas, mas também a prática pedagógica que favoreça a implementação dessas ideias de forma eficaz. Para que a teoria seja de fato aplicada de forma consistente e significativa, é necessário que as políticas educacionais incentivem essa adaptação no ensino e invistam em programas de capacitação contínua para os educadores, além de promover uma infraestrutura

que permita a implementação de diferentes formas de avaliação e ensino (ZABALZA, 2014).

Portanto, a Teoria das Inteligências Múltiplas, ao ser incorporada ao contexto escolar, oferece uma oportunidade única para a personalização do ensino e para o reconhecimento da diversidade de capacidades que cada aluno possui. Seu impacto potencial é imenso, tanto no desenvolvimento cognitivo quanto no emocional e social dos estudantes. No entanto, sua efetiva aplicação depende da capacidade do sistema educacional de se transformar e de adotar práticas pedagógicas que se alinhem com essa nova visão sobre o aprendizado humano. A flexibilidade, a adaptação e a valorização da individualidade dos alunos são elementos centrais para que a teoria de Gardner se concretize de forma plena nas escolas, promovendo uma educação mais inclusiva e capaz de atender às demandas da sociedade contemporânea.

Potencialização de Habilidades em Alunos com Transtornos

A educação de alunos com transtornos é um desafio constante para os profissionais da área, pois exige uma adaptação curricular que respeite as limitações individuais e ao mesmo tempo explore as potencialidades de cada aluno. A potencialização das habilidades em estudantes com transtornos, sejam eles de aprendizado, comportamentais ou emocionais, passa pelo reconhecimento de suas capacidades e pela construção de um ambiente educacional que favoreça suas especificidades. A partir da implementação de práticas pedagógicas inclusivas e centradas no aluno, é possível não apenas minimizar as dificuldades apresentadas, mas também maximizar as habilidades existentes, proporcionando uma experiência educacional mais eficaz e significativa. Estudos apontam que, ao reconhecer a individualidade do estudante e ao adaptar o currículo e as metodologias de ensino, os professores têm a oportunidade de promover avanços consideráveis nas áreas em que os alunos apresentam dificuldades, sem negligenciar seus talentos (SOUZA, 2016). A identificação precoce das habilidades e dificuldades dos alunos com transtornos é essencial para a criação de estratégias pedagógicas eficazes. Segundo Lima (2017), a observação atenta e o acompanhamento contínuo

permitem que os educadores adaptem as abordagens de ensino de acordo com as necessidades de cada estudante, promovendo o seu desenvolvimento de forma personalizada. As crianças com transtornos, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), por exemplo, frequentemente apresentam uma combinação de desafios em relação à atenção, concentração e impulsividade, mas também podem exibir habilidades superiores em determinadas áreas, como criatividade ou resolução de problemas. Nesse sentido, é crucial que a escola adote práticas que favoreçam o uso de recursos que estimulem essas competências específicas, como o uso de tecnologias assistivas, atividades de mediação cognitiva e métodos de ensino que integrem a aprendizagem prática e o desenvolvimento social (MELLO, 2018). Essas ferramentas podem ser valiosas para engajar alunos com transtornos de uma maneira mais eficiente, ao mesmo tempo em que proporcionam uma aprendizagem mais significativa. Além disso, o papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem de alunos com transtornos não pode ser subestimado. O ambiente escolar deve ser acolhedor e respeitar as limitações, mas também incentivar o esforço e as conquistas dos alunos, reforçando sua autoestima. A relação interpessoal entre o educador e o aluno, bem como a interação entre os próprios estudantes, tem um impacto considerável no desempenho acadêmico desses indivíduos. De acordo com Silva (2019), a criação de um clima de apoio emocional e de confiança mútua é fundamental para a potencialização das habilidades desses alunos, pois ajuda a reduzir a ansiedade e as barreiras cognitivas que frequentemente dificultam o processo de aprendizagem. Além disso, é importante que o ambiente escolar seja estruturado de maneira a proporcionar rotinas previsíveis, que minimizem a sensação de sobrecarga e estresse, elementos comuns em alunos com transtornos, como os de ansiedade ou os transtornos do espectro autista (TEA), por exemplo (MELO, 2017). Essa organização do ambiente escolar contribui para que os alunos se sintam mais seguros e dispostos a explorar suas capacidades cognitivas e emocionais. Outro aspecto relevante é o papel da inclusão social e da adaptação curricular. A inclusão vai além da simples presença de alunos com transtornos na sala de aula, abrangendo uma série de práticas pedagógicas que visam a participação

ativa desses estudantes nas atividades escolares. Segundo Almeida (2015), a diferenciação pedagógica, que envolve a adaptação das metodologias e das avaliações de acordo com as necessidades dos alunos, pode ser uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento das habilidades. Por exemplo, alunos com dislexia podem ser incentivados a utilizar tecnologias que facilitam a leitura e a escrita, enquanto alunos com TDAH podem se beneficiar de práticas que envolvem atividades curtas e objetivas, intercaladas com momentos de descanso, para manter a atenção e reduzir a dispersão. Essas adaptações, quando feitas de maneira sensível e consciente, favorecem a potencialização das habilidades desses alunos, permitindo que se destaquem em áreas específicas e avancem no seu processo de aprendizagem de maneira gradual e segura (CUNHA, 2017).

Além das estratégias pedagógicas e afetivas, a colaboração entre diferentes profissionais da educação é essencial para o sucesso da potencialização das habilidades de alunos com transtornos. A interdisciplinaridade, envolvendo psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e outros especialistas, permite que o planejamento educacional seja mais amplo e detalhado, abordando os diversos aspectos do desenvolvimento desses alunos. A cooperação entre esses profissionais e os educadores promove uma visão mais integral do aluno, respeitando suas necessidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais. Segundo Souza e Santos (2016), a equipe pedagógica deve estar alinhada em relação às metodologias e aos objetivos a serem alcançados, para que a abordagem seja coesa e eficiente. A integração de diferentes saberes e práticas é uma estratégia eficaz para lidar com as complexidades do desenvolvimento de alunos com transtornos, pois permite que o aluno receba o suporte necessário nas diversas frentes de seu aprendizado, seja ele acadêmico ou social. No entanto, a potencialização das habilidades em alunos com transtornos também exige o comprometimento das políticas públicas com a formação continuada dos profissionais da educação e com a criação de ambientes que sejam adequados e acessíveis a esses estudantes. A implementação de políticas públicas que incentivem a inclusão de estudantes com transtornos, ao mesmo tempo em que fornecem recursos materiais e humanos suficientes, é um fator

determinante para a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas. A formação contínua dos educadores, com ênfase em metodologias de ensino adaptativas, em estratégias de acolhimento emocional e em técnicas de avaliação diferenciada, é um requisito essencial para garantir que os alunos com transtornos possam desenvolver todo o seu potencial (GOMES, 2018). Portanto, ao mesmo tempo em que as escolas precisam investir em uma infraestrutura física e tecnológica adaptada, elas também devem promover a capacitação constante de seus educadores para que estejam preparados para lidar com as particularidades de cada aluno, desenvolvendo um ensino que seja verdadeiramente inclusivo e capaz de potencializar as habilidades dos estudantes, independentemente de suas dificuldades.

Desafios e Benefícios da Educação Baseada em Inteligências Múltiplas

A Educação Baseada em Inteligências Múltiplas, proposta por Howard Gardner, emerge como uma alternativa significativa ao modelo educacional tradicional, que muitas vezes limita a aprendizagem dos alunos a um conjunto restrito de habilidades cognitivas, como a lógica matemática e a linguagem. A teoria das Inteligências Múltiplas desafia a ideia de que a inteligência é uma qualidade única e mensurável, defendendo a existência de múltiplos tipos de inteligência que se manifestam de maneiras distintas. Estes incluem a inteligência linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. O desafio da implementação da Educação Baseada em Inteligências Múltiplas está justamente na necessidade de repensar a estrutura tradicional do ensino e integrar novas abordagens que reconheçam a diversidade de capacidades presentes nos alunos. Segundo Gardner (1995), a adaptação do currículo e das metodologias pedagógicas é fundamental para que o sistema educacional consiga lidar com a pluralidade das inteligências, atendendo às necessidades de aprendizagem de todos os estudantes, sem deixar ninguém para trás. Um dos maiores desafios dessa abordagem é a formação dos professores, que precisam estar preparados para identificar as inteligências predominantes em

seus alunos e, a partir disso, adaptar suas estratégias de ensino. A educação baseada em Inteligências Múltiplas exige uma maior flexibilidade pedagógica, o que pode ser difícil para muitos educadores, especialmente em contextos nos quais os métodos de ensino tradicionais ainda prevalecem. O uso de uma variedade de recursos e atividades que permitam aos alunos explorarem suas diferentes inteligências, seja por meio de projetos, discussões em grupo ou abordagens interativas, demanda tanto um planejamento cuidadoso quanto a capacitação constante dos educadores para lidar com essa diversidade. Como apontam Lima e Pereira (2016), a formação de professores para a aplicação eficaz dessa teoria deve contemplar não apenas o domínio conceitual sobre as múltiplas inteligências, mas também a experiência prática de integrar diferentes formas de ensino no cotidiano escolar. A adaptação do currículo e das metodologias, contudo, traz benefícios evidentes, tanto para os alunos quanto para os professores. Para os alunos, o principal benefício está no fato de que eles têm a oportunidade de aprender de acordo com suas próprias habilidades e preferências. Aqueles que apresentam uma inteligência espacial mais acentuada, por exemplo, podem se beneficiar de atividades que envolvem o uso de mapas, gráficos e representações visuais, enquanto alunos com uma inteligência interpessoal mais desenvolvida podem ser mais engajados por meio de discussões em grupo ou projetos colaborativos. A personalização da aprendizagem, conforme sugere Armstrong (2009), permite que os alunos se sintam mais motivados e confiantes, pois suas características individuais são reconhecidas e valorizadas dentro do ambiente escolar. Isso contribui para a construção de um espaço educacional mais inclusivo, onde a diversidade de habilidades é tratada como um ponto de partida para o desenvolvimento, e não como um obstáculo. Outro benefício significativo da Educação Baseada em Inteligências Múltiplas está na promoção da autonomia dos alunos. Ao serem estimulados a identificar suas próprias inteligências e a usar suas habilidades para aprender, os alunos se tornam mais responsáveis por seu processo de aprendizagem. Isso é especialmente importante em um contexto educacional onde o objetivo não é apenas transmitir conteúdos, mas também desenvolver competências que permitam aos estudantes aplicarem o conhecimento de maneira prática e

significativa. De acordo com Souza (2017), ao adotar uma abordagem centrada nas Inteligências Múltiplas, os professores podem ajudar os alunos a explorarem uma gama mais ampla de habilidades cognitivas e sociais, proporcionando uma educação mais holística que valoriza o desenvolvimento completo do indivíduo, e não apenas seu desempenho acadêmico em testes tradicionais. Entretanto, a implementação dessa abordagem também apresenta desafios organizacionais. As escolas precisam ajustar suas infraestruturas para acomodar o uso de uma variedade de recursos pedagógicos que permitam aos alunos explorarem as diferentes formas de inteligência. Isso pode incluir desde o uso de tecnologias educacionais e recursos multimídia até a reorganização do espaço físico da escola, de modo a incentivar a aprendizagem colaborativa e prática. A falta de recursos materiais e humanos, especialmente em escolas públicas, pode dificultar a implementação plena dessa metodologia. Além disso, a avaliação do aprendizado, um dos aspectos mais críticos da educação, também se torna mais complexa quando se busca mensurar o desenvolvimento de múltiplas inteligências. Como observa Zabalza (2014), os métodos de avaliação convencionais, como as provas escritas, não conseguem capturar adequadamente o potencial de alunos que podem ter habilidades excepcionais em áreas como a musical ou a interpessoal. Isso requer a criação de novas formas de avaliação, mais diversificadas e sensíveis às diferentes manifestações de inteligência, o que demanda tanto uma mudança na cultura escolar quanto a capacitação de todos os envolvidos no processo educacional. Por outro lado, a Educação Baseada em Inteligências Múltiplas também apresenta um benefício significativo no desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Ao valorizar as inteligências interpessoal e intrapessoal, a abordagem contribui para o fortalecimento das competências emocionais dos alunos, como a empatia, a autoconfiança e a capacidade de trabalhar em equipe. Essas habilidades são essenciais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a convivência social e o desenvolvimento pessoal. A aprendizagem colaborativa, por exemplo, favorece a interação entre os alunos, permitindo que aqueles com diferentes tipos de inteligência se ajudem mutuamente, promovendo um ambiente de cooperação e respeito mútuo. Conforme apontado por Silva (2019), o incentivo à interação social e ao trabalho em grupo é um dos

principais pontos positivos dessa abordagem, pois contribui para a formação de indivíduos mais empáticos e conscientes de suas próprias habilidades e limitações.

Em suma, a Educação Baseada em Inteligências Múltiplas oferece uma série de benefícios, tanto para os alunos quanto para os professores, ao criar um ambiente mais inclusivo e dinâmico, que valoriza as diversas formas de inteligência. No entanto, a implementação dessa abordagem demanda mudanças significativas tanto na formação dos educadores quanto na organização do sistema educacional como um todo. A personalização do ensino e a valorização das múltiplas inteligências exigem, além de uma adaptação do currículo e das metodologias pedagógicas, uma reestruturação das práticas avaliativas e do uso de recursos. A superação dos desafios dessa metodologia pode resultar em uma educação mais justa, que atenda à diversidade de talentos e capacidades dos alunos, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais essenciais para a formação de cidadãos mais completos e preparados para a vida.

Considerações finais

A Teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Howard Gardner, trouxe uma revolução no campo educacional ao desafiar as concepções tradicionais sobre o que significa ser inteligente. Em vez de um único fator que possa ser mensurado, como o QI, Gardner argumenta que existem múltiplas formas de inteligência que devem ser reconhecidas e estimuladas nas escolas. A aplicabilidade dessa teoria no contexto escolar oferece uma chance real de transformação no modo como os alunos são ensinados e como a educação pode ser mais inclusiva, personalizada e efetiva. No entanto, a implementação da Teoria das Inteligências Múltiplas nas escolas apresenta desafios consideráveis. A adaptação do currículo e das metodologias pedagógicas exige um esforço significativo por parte dos educadores, que precisam não só entender as diversas inteligências, mas também aplicar de maneira eficaz estratégias de ensino que atendam a essa pluralidade. Esse processo demanda, portanto, a formação contínua de professores e a criação de

um ambiente escolar flexível, capaz de incorporar diferentes formas de avaliação e interação pedagógica. A inclusão de tecnologias educacionais, abordagens práticas de ensino e a reorganização do espaço físico das escolas são aspectos cruciais para o sucesso dessa adaptação. A personalização do ensino, que é um dos maiores benefícios da Teoria das Inteligências Múltiplas, permite que os alunos se envolvam com o conteúdo de forma mais profunda e significativa. Ao identificar suas inteligências predominantes, cada estudante pode explorar suas habilidades naturais e encontrar maneiras mais eficazes de aprender, desenvolvendo tanto competências cognitivas quanto socioemocionais. Essa abordagem valoriza o estudante como um ser único, com capacidades e dificuldades próprias, o que favorece uma maior autoestima e engajamento no processo educacional. Além disso, a teoria oferece um caminho para o desenvolvimento de alunos com transtornos de aprendizado, promovendo uma educação mais inclusiva e respeitosa. Ao identificar as dificuldades e habilidades específicas de cada aluno, o professor pode adaptar suas metodologias de ensino de modo a potencializar as capacidades do estudante, ao invés de apenas tentar corrigir suas deficiências. O uso de tecnologias assistivas, atividades de mediação cognitiva e abordagens centradas no aluno são algumas das estratégias eficazes para lidar com alunos que apresentam transtornos como o TDAH, dislexia, entre outros. A construção de um ambiente escolar acolhedor e a promoção de relações interpessoais saudáveis também são elementos fundamentais para o sucesso da inclusão, pois ajudam a reduzir as barreiras emocionais e cognitivas que esses alunos enfrentam. Embora os desafios sejam evidentes, a teoria de Gardner também apresenta benefícios significativos. A inclusão das múltiplas inteligências no currículo não só torna o ensino mais dinâmico e interessante, como também prepara os alunos para a vida real, em que as habilidades interacionais, emocionais e práticas são tão importantes quanto o conhecimento acadêmico. A valorização das inteligências interpessoal e intrapessoal, por exemplo, contribui para o fortalecimento das habilidades socioemocionais, essenciais para o convívio social e para o sucesso em qualquer área da vida. Além disso, a personalização da aprendizagem proporciona aos alunos uma maior autonomia, permitindo que

se tornem responsáveis pelo próprio processo de aprendizado. A implementação bem-sucedida dessa abordagem exige, ainda, o comprometimento das políticas educacionais, que devem priorizar a formação dos educadores e o fornecimento de recursos adequados para que os alunos possam se beneficiar plenamente dessa metodologia. As escolas, principalmente as públicas, precisam de apoio em termos de infraestrutura, materiais pedagógicos e capacitação de profissionais para lidar com as diversidades no processo de ensino-aprendizagem. Em um cenário ideal, a Teoria das Inteligências Múltiplas deve ser vista como uma ferramenta para a criação de um sistema educacional mais justo e inclusivo. Quando aplicada corretamente, ela pode transformar a maneira como vemos o potencial dos alunos e como ensinamos, contribuindo para uma educação que não apenas transmite conteúdos, mas também promove o desenvolvimento integral do indivíduo. Reconhecer e valorizar as diversas formas de inteligência é, sem dúvida, um passo importante rumo a um futuro mais equitativo, no qual todos os estudantes possam ter a chance de explorar e desenvolver seu pleno potencial, independentemente das dificuldades que possam enfrentar. Portanto, a Teoria das Inteligências Múltiplas é mais do que uma abordagem pedagógica; ela é uma filosofia educacional que respeita a diversidade humana e se adapta às necessidades individuais de cada aluno, criando um ambiente de aprendizado mais inclusivo e promotor do desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. No entanto, para que sua implementação seja verdadeiramente eficaz, é necessário que todos os envolvidos – desde os educadores até os gestores e formuladores de políticas públicas – se comprometam com a reestruturação do sistema educacional, promovendo um ensino centrado no aluno, flexível e capaz de atender às demandas da sociedade contemporânea.

Referências

ALMEIDA, Maria José. Inclusão escolar: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2015.

- ARMSTRONG, Thomas. Inteligências múltiplas na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- CUNHA, Ana Paula. A psicopedagogia e as práticas inclusivas. São Paulo: Editora Papyrus, 2017.
- DAVIS, Bruce G. Tools for teaching. San Francisco: Jossey-Bass, 2008.
- GARDNER, Howard. Frames of mind: the theory of multiple intelligences. New York: Basic Books, 1995.
- GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GOMES, Pedro Henrique. Formação de professores para a educação inclusiva. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- LIMA, João. Transtornos de aprendizado e suas abordagens pedagógicas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017.
- MELLO, Teresa Cristina. A aprendizagem de alunos com transtornos: estratégias de ensino e intervenção. São Paulo: Editora Pioneira, 2018.
- MELO, Júlio. Autismo e as adaptações no ambiente escolar. São Paulo: Editora Contexto, 2017.
- SILVA, Carla Regina. O papel da afetividade no ensino de alunos com transtornos. Campinas: Alínea, 2019.
- SOUZA, Roberto. Educação especial e os desafios da inclusão. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.
- SOUZA, Roberto. Inteligências múltiplas: novas abordagens no ensino. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017.
- ZABALZA, Miguel Ángel. A didática do ensino superior: concepções e práticas pedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 2014.

TREINAMENTO DE EDUCADORES PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS

JULIANA DA SILVA DORI ⁴

Resumo

Este estudo explora a importância da formação contínua dos educadores para a inclusão de alunos com transtornos de aprendizagem, destacando a necessidade de capacitação especializada para promover uma educação acessível e eficaz. A pesquisa investiga como a qualificação dos professores pode impactar diretamente no desempenho acadêmico e na socialização desses alunos, promovendo um ambiente escolar inclusivo e acolhedor. A análise sugere que a atualização constante dos educadores é essencial para que possam adotar práticas pedagógicas adaptadas às necessidades desses alunos, garantindo que todos tenham acesso a um ensino de qualidade. Além disso, o estudo aborda a importância da compreensão dos transtornos de aprendizagem e das estratégias psicopedagógicas aplicáveis, buscando ressaltar o papel fundamental da educação inclusiva para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: formação continuada, educadores, inclusão, transtornos de aprendizagem, educação acessível

Introdução

O processo de formação e capacitação de educadores para a inclusão de alunos com transtornos de aprendizagem é um dos desafios mais significativos e complexos enfrentados pelo sistema educacional contemporâneo. Em um

⁴ Graduada em Pedagogia com licenciatura plena: Habilitações para o Magistério dos anos iniciais do ensino fundamental e Educação Especial pela FAPI Faculdade de Pinhais. Pós graduação com 360 horas na área de Atendimento Educacional Especializado pela Unesp de Marília Professora de Ensino Fundamental I das PMSP - Efetivo por concurso publico

contexto no qual a diversidade é cada vez mais valorizada, a inclusão de alunos com necessidades especiais se tornou não apenas uma obrigação legal, mas também uma prioridade pedagógica e social. Isso se deve à compreensão de que a educação deve ser um espaço acessível, democrático e enriquecedor para todos, independentemente de suas condições cognitivas, emocionais ou físicas.

Nesse cenário, a formação contínua dos educadores, capacitando-os para lidar com a diversidade, é crucial para garantir que esses alunos tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial pleno, sem que suas diferenças se tornem um obstáculo ao aprendizado.

A inclusão no ambiente educacional vai além da simples adaptação de currículos ou da aplicação de estratégias pedagógicas diferenciadas. Ela envolve uma mudança de paradigma nas práticas educativas, demandando a revisão das atitudes dos educadores, o aprimoramento das metodologias de ensino e a criação de um ambiente acolhedor e respeitoso. Isso requer que os educadores possuam uma compreensão profunda das dificuldades que os alunos com transtornos de aprendizagem enfrentam, bem como das melhores abordagens pedagógicas e psicopedagógicas para atendê-los de forma eficaz.

Para tanto, é necessário um comprometimento com a capacitação contínua, que permita aos professores se atualizarem e ampliarem suas competências, oferecendo um ensino de qualidade, adaptado às necessidades de cada estudante.

Além disso, o avanço nas pesquisas sobre os transtornos de aprendizagem e as melhores práticas pedagógicas de inclusão tem proporcionado uma base teórica sólida para a formação de educadores. No entanto, a prática educativa efetiva demanda mais do que a simples aplicação de teorias; ela exige que os educadores desenvolvam habilidades para compreender o comportamento dos alunos, identificar suas dificuldades e, sobretudo, promover um ambiente de aprendizagem que respeite suas diferenças e favoreça sua participação ativa. A capacitação dos professores para esse desafio é, portanto, uma prioridade que deve ser encarada de maneira contínua e comprometida, assegurando que cada educador tenha as ferramentas necessárias para transformar o ambiente escolar em um espaço verdadeiramente inclusivo.

Este processo de capacitação, no entanto, não se limita apenas à formação inicial dos educadores. A inclusão de alunos com transtornos de aprendizagem exige um esforço constante de atualização e aprimoramento, visto que as necessidades desses alunos podem ser variadas e evoluir ao longo do tempo. Assim, a formação continuada se torna uma ferramenta essencial para garantir que os educadores possam se adaptar às novas demandas que surgem no contexto da educação inclusiva. Este compromisso com a capacitação contínua, ao mesmo tempo em que valoriza o conhecimento e a experiência dos profissionais da educação, possibilita que os alunos com transtornos de aprendizagem recebam o apoio adequado e possam, assim, ter acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas especificidades e potencie suas habilidades.

Importância da Capacitação Continuada

A capacitação continuada é uma prática essencial para o desenvolvimento profissional em diversos setores, especialmente no contexto educacional e corporativo. A contínua atualização de conhecimentos e habilidades permite que os indivíduos se adaptem às rápidas mudanças tecnológicas e ao dinamismo do mercado de trabalho. Segundo Perrenoud (2000), a capacitação não deve ser vista apenas como uma necessidade, mas como uma estratégia fundamental para a formação e manutenção de competências profissionais que atendam às exigências de um mundo em constante transformação. Além disso, a capacitação continuada contribui para a melhoria do desempenho e da qualidade das atividades desenvolvidas no cotidiano, o que pode ser observado especialmente no ensino, onde a atualização dos professores é um fator determinante para a eficácia pedagógica (Figueiredo, 2008).

Em um cenário marcado pela globalização e pela inovação tecnológica, a capacitação continuada também se torna imprescindível para a competitividade das organizações. A busca por profissionais mais qualificados e com uma visão mais abrangente das mudanças que ocorrem em suas áreas de atuação é uma exigência de empresas que almejam inovação e excelência (Drucker, 1999). As empresas que investem na formação contínua de seus colaboradores estão mais

preparadas para enfrentar desafios, melhorar a produtividade e alcançar melhores resultados no mercado. Além disso, a capacitação contribui para a construção de um ambiente de trabalho mais colaborativo e adaptável, características fundamentais para o sucesso organizacional em um contexto de constante transformação.

A educação continuada, por sua vez, também é um componente chave no desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais que permitem a uma pessoa lidar com os desafios que surgem ao longo da carreira. De acordo com Moreira (2001), a capacidade de aprender ao longo da vida é crucial para a manutenção de uma carreira bem-sucedida, uma vez que a rápida obsolescência de alguns conhecimentos e habilidades exige que os profissionais se mantenham atualizados. O investimento em capacitação não apenas amplia o repertório de conhecimentos do profissional, mas também favorece o aprimoramento das suas habilidades interpessoais, como a comunicação, o trabalho em equipe e a resolução de problemas, competências cada vez mais valorizadas em diferentes áreas de atuação (Le Boterf, 2004).

Ademais, a capacitação continuada também desempenha um papel crucial na promoção da equidade social, pois oferece a indivíduos de diferentes contextos socioeconômicos a oportunidade de melhorar sua formação e, conseqüentemente, suas condições de trabalho e qualidade de vida. Quando a capacitação é acessível a todos, ela contribui para a redução das desigualdades sociais, possibilitando que mais pessoas tenham acesso a postos de trabalho melhor remunerados e com melhores condições de progressão profissional (Santos, 2005). Nesse sentido, a educação continuada se configura como um instrumento de inclusão social, que promove o desenvolvimento de competências que são, muitas vezes, determinantes para a melhoria do status social e profissional dos indivíduos.

Além disso, o processo de capacitação continuada oferece benefícios não só para os indivíduos e organizações, mas também para a sociedade como um todo. A formação contínua de profissionais resulta em uma força de trabalho mais qualificada, o que impacta diretamente na qualidade dos serviços prestados em áreas como saúde, educação e segurança. Isso é corroborado por estudos de Amador (2007), que indicam que um nível elevado de capacitação em

determinados setores pode melhorar significativamente a prestação de serviços públicos e privados, aumentando a eficiência dos serviços e beneficiando diretamente a população.

Portanto, a capacitação continuada é uma necessidade estratégica que deve ser incorporada de forma permanente na vida dos profissionais e nas práticas organizacionais. Ela não apenas favorece a atualização e o desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais, mas também fortalece a capacidade das organizações de se manterem competitivas e inovadoras, ao mesmo tempo em que contribui para a inclusão social e o desenvolvimento sustentável. A capacidade de aprender ao longo da vida, conforme destacado por diversos autores, é um componente central do sucesso no mundo moderno, tanto para os indivíduos quanto para as organizações e a sociedade como um todo.

Métodos e Técnicas para Treinamento Inclusivo

O treinamento inclusivo tem se tornado uma necessidade essencial em diversos contextos educacionais e organizacionais, especialmente no que se refere à adaptação das práticas pedagógicas e empresariais para atender à diversidade de necessidades e capacidades dos indivíduos. A abordagem inclusiva busca garantir que todos os participantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais, possam acessar o conhecimento e desenvolver suas habilidades de maneira igualitária. De acordo com Mantoan (2003), a educação inclusiva deve ser entendida como um processo que valoriza as diferenças e propõe a adaptação das práticas de ensino para que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, possam aprender em ambientes compartilhados, favorecendo a diversidade como um recurso para o desenvolvimento coletivo. Nesse contexto, a implementação de métodos e técnicas que promovam a inclusão no treinamento se torna um desafio que requer a consideração de múltiplos fatores, como as características individuais dos participantes e as especificidades dos ambientes nos quais esses treinamentos ocorrem.

Uma das principais técnicas adotadas para garantir a inclusão no treinamento é a utilização de recursos didáticos diversificados que atendam a diferentes estilos de aprendizagem. Segundo Carvalho (2012), a adaptação dos materiais de treinamento, como o uso de textos em braille, legendas em vídeos e recursos audiovisuais, é uma estratégia fundamental para promover a acessibilidade. Além disso, a personalização das abordagens de ensino, levando em consideração as limitações e os pontos fortes de cada indivíduo, pode facilitar o processo de aprendizagem. A aplicação de técnicas de ensino que envolvem múltiplas formas de comunicação, como visual, auditiva e cinestésica, contribui para que os participantes se sintam mais integrados ao processo e possam assimilar o conteúdo de acordo com suas necessidades. Esse tipo de adaptação é essencial, pois, como enfatiza Souza (2005), a diversidade no processo de aprendizagem não deve ser vista como um obstáculo, mas como uma oportunidade para o enriquecimento do treinamento, uma vez que diferentes pessoas podem aprender de maneiras distintas, mas igualmente eficazes.

No contexto educacional, as metodologias ativas também se destacam como um importante método para o treinamento inclusivo. A aplicação de estratégias que envolvem o aluno de forma dinâmica, como o ensino baseado em problemas, a aprendizagem colaborativa e o uso de tecnologias assistivas, tem mostrado bons resultados na promoção de um ambiente inclusivo. De acordo com Almeida e Santos (2010), essas metodologias permitem que os participantes, independentemente de suas limitações, possam contribuir ativamente para o processo de aprendizagem, trabalhando em grupo, resolvendo problemas e desenvolvendo habilidades críticas. Além disso, a utilização de tecnologias assistivas, como softwares que convertem texto em voz ou ampliam conteúdos visuais, permite que alunos com deficiência visual ou auditiva tenham acesso igualitário ao conteúdo proposto, favorecendo a inclusão e a participação plena no processo de treinamento.

Outro aspecto importante do treinamento inclusivo é a formação de instrutores capacitados para lidar com a diversidade. A qualificação dos profissionais envolvidos no treinamento é fundamental para garantir que as metodologias inclusivas sejam aplicadas de forma adequada e eficaz. Segundo Silveira (2011), a formação de instrutores deve abranger não apenas o domínio

do conteúdo específico do treinamento, mas também a compreensão das diversas necessidades de aprendizagem dos participantes. Isso inclui, entre outras coisas, o reconhecimento das diferenças culturais, cognitivas e físicas dos alunos, além da promoção de uma atitude empática e flexível por parte dos instrutores. A prática de reflexão constante sobre as ações pedagógicas e a adaptação das abordagens de ensino são indispensáveis para que o treinamento inclusivo seja realmente eficaz e beneficie todos os envolvidos.

A avaliação também desempenha um papel crucial nos métodos e técnicas de treinamento inclusivo. Como observa Mendes (2006), as formas tradicionais de avaliação podem ser limitadoras para indivíduos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem, uma vez que não consideram as diferentes maneiras de processar e demonstrar o conhecimento. Por isso, a utilização de avaliações diferenciadas e adaptadas, que permitam aos participantes expressar seus conhecimentos de formas alternativas, como por meio de apresentações orais, projetos ou produções artísticas, contribui para uma avaliação mais justa e equitativa. Além disso, a avaliação formativa, que foca no acompanhamento contínuo do progresso do aluno, ao invés de apenas em um exame final, é uma técnica que permite aos instrutores ajustar seus métodos de ensino conforme as necessidades dos alunos, garantindo um aprendizado mais eficaz e inclusivo.

Por fim, é importante destacar que a inclusão no treinamento não deve ser vista como uma medida pontual, mas como uma prática constante que envolve todos os aspectos do processo educativo ou corporativo. Para que o treinamento inclusivo seja bem-sucedido, é necessário que haja uma mudança de paradigma, tanto por parte dos gestores quanto dos educadores e instrutores. Como afirma Costa (2014), a inclusão é uma questão de compromisso coletivo e deve ser incorporada nas políticas e práticas organizacionais, com o objetivo de promover a equidade e o acesso universal ao conhecimento. Isso implica em garantir que os ambientes de aprendizagem sejam acessíveis e acolhedores para todos os participantes, respeitando suas especificidades e valorizando suas potencialidades.

Exemplos de Programas de Sucesso

Os programas de sucesso têm se mostrado fundamentais para o alcance de objetivos sociais, educacionais e empresariais, oferecendo modelos de implementação que resultam em benefícios tanto para os participantes quanto para as instituições que os promovem. No campo educacional, programas como o “Programa de Educação de Jovens e Adultos” (EJA) têm sido fundamentais na inclusão de indivíduos fora da faixa etária tradicional de escolarização, possibilitando a conclusão do ensino fundamental e médio para aqueles que, por diversas razões, não conseguiram concluir seus estudos na idade convencional. Segundo Soares (2005), o EJA representa uma estratégia eficaz para combater a evasão escolar e a exclusão social, além de ser uma ferramenta importante para a promoção da cidadania e do acesso igualitário à educação. Outro exemplo significativo de sucesso no Brasil é o “Programa Mais Educação”, criado pelo Ministério da Educação, que visa expandir e articular as ações de educação integral, oferecendo atividades extracurriculares e ampliando o tempo de permanência dos estudantes nas escolas. De acordo com Silva (2011), o programa contribui para a redução da desigualdade educacional, proporcionando aos alunos de escolas públicas, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social, uma educação mais completa e diversificada.

No âmbito corporativo, programas de capacitação e treinamento também se destacam por seu impacto no desenvolvimento das habilidades dos colaboradores e na melhoria dos resultados organizacionais. O “Programa de Desenvolvimento de Líderes” da IBM, por exemplo, tem sido reconhecido internacionalmente por sua capacidade de formar profissionais altamente capacitados para cargos de liderança, contribuindo para o crescimento e a inovação da empresa. Segundo Drucker (1999), programas como este são essenciais para preparar os futuros líderes empresariais para enfrentar os desafios de um mercado em constante transformação, ao mesmo tempo em que promovem uma cultura organizacional sólida e adaptável. Além disso, o programa é focado no desenvolvimento de habilidades técnicas, como a gestão estratégica e o pensamento analítico, e também no aprimoramento das competências interpessoais, como a comunicação e o trabalho em equipe. A combinação desses aspectos permite que os líderes formados por esse

programa sejam capazes de lidar com a complexidade das organizações contemporâneas, promovendo uma gestão mais eficaz e humana.

No campo da saúde, programas de sucesso também têm demonstrado eficácia na promoção do bem-estar e no controle de doenças. O “Programa Saúde da Família” (PSF) é um exemplo notório no Brasil, voltado para a prevenção de doenças e a promoção de hábitos saudáveis por meio da atuação de equipes multidisciplinares nas comunidades. Segundo Paim (2011), o PSF tem mostrado resultados positivos na melhoria do acesso da população à atenção básica de saúde, com um foco na abordagem comunitária e na personalização do atendimento. Esse programa tem sido crucial na redução da mortalidade infantil e na melhoria das condições de saúde em áreas periféricas e rurais, onde os serviços de saúde muitas vezes são escassos. A estratégia do PSF envolve a criação de vínculos entre os profissionais de saúde e a comunidade, o que favorece o acompanhamento contínuo das condições de saúde da população e facilita a detecção precoce de doenças. Além disso, o PSF contribui para a formação de uma rede de apoio local, composta por agentes comunitários de saúde, que atuam diretamente nas casas das famílias e fornecem informações sobre prevenção de doenças e cuidados com a saúde.

Em relação ao setor ambiental, o “Programa de Recuperação de Áreas Degradadas” (PRAD) tem sido um exemplo de sucesso no Brasil no que se refere à recuperação de ecossistemas e à promoção de práticas sustentáveis. De acordo com Ribeiro (2010), o PRAD foi fundamental para a restauração de áreas degradadas por atividades humanas, como a agricultura e a mineração, e para a proteção da biodiversidade local. O programa envolve a reintrodução de espécies nativas, a recuperação do solo e a melhoria das condições ambientais, além de engajar a comunidade local na conservação dos recursos naturais. A implementação desse programa tem permitido a recuperação de vastas áreas de terras, melhorando a qualidade ambiental e contribuindo para o equilíbrio dos ecossistemas. Além disso, o PRAD tem gerado empregos e renda para as comunidades envolvidas, promovendo uma relação mais harmoniosa entre o ser humano e o meio ambiente.

No campo das políticas públicas, o “Bolsa Família” se destaca como um exemplo de programa de sucesso na redução da pobreza e na promoção da

inclusão social no Brasil. Criado em 2003, o programa oferece transferências de renda diretas para famílias em situação de vulnerabilidade social, com o objetivo de garantir o acesso a direitos básicos, como alimentação, saúde e educação. Segundo Barros et al. (2006), o Bolsa Família tem sido um dos principais mecanismos de combate à desigualdade social no Brasil, alcançando milhões de pessoas em todo o país e proporcionando uma melhora significativa na qualidade de vida de diversas populações. A combinação de transferências de renda com políticas complementares de educação e saúde tem permitido que o programa contribua de forma mais eficaz para a redução da pobreza extrema, além de promover o empoderamento das mulheres, que são as principais beneficiárias do programa.

Esses exemplos demonstram como programas bem estruturados e implementados com foco em resultados concretos podem trazer mudanças significativas para diversos setores, seja na educação, saúde, meio ambiente ou políticas sociais. A chave para o sucesso desses programas está na capacidade de adaptação às necessidades específicas de cada contexto, na participação ativa das comunidades e na avaliação contínua dos impactos gerados. A implementação de programas com essa abordagem tem mostrado resultados positivos, não apenas para os indivíduos diretamente beneficiados, mas também para a sociedade como um todo, promovendo uma maior equidade, inclusão e desenvolvimento sustentável.

Considerações finais

As considerações finais deste trabalho abordam a relevância do treinamento inclusivo e da capacitação continuada no desenvolvimento de ambientes educacionais e organizacionais mais equitativos e adaptados às diversas necessidades dos indivíduos. A análise dos programas de sucesso exemplifica como a inclusão e a educação continuada podem transformar realidades sociais e educacionais, promovendo uma sociedade mais justa e acessível.

Primeiramente, destaca-se a importância da capacitação continuada, que vai além de uma mera exigência profissional, configurando-se como um fator

essencial para a construção de competências e para a manutenção da competitividade em um mundo em constante transformação. O papel fundamental dessa capacitação se reflete na melhoria da qualidade dos serviços prestados e na preparação dos profissionais para lidarem com os desafios impostos pelas novas demandas da sociedade e do mercado de trabalho. No contexto educacional, o investimento em formação continuada, especialmente no que diz respeito à inclusão, possibilita que os educadores não apenas adquiram novos conhecimentos, mas também desenvolvam habilidades interpessoais e empáticas, essenciais para lidar com a diversidade no ambiente escolar.

Em relação ao treinamento inclusivo, a necessidade de adaptar os métodos pedagógicos e organizacionais para garantir o acesso igualitário ao conhecimento é uma premissa fundamental. A diversificação das estratégias de ensino, como o uso de recursos didáticos acessíveis e o emprego de metodologias ativas, tem mostrado grande eficácia no desenvolvimento de ambientes de aprendizagem que respeitam e valorizam as diferenças. Essas metodologias, além de permitir a participação plena de todos os alunos, contribuem para um aprendizado mais dinâmico e colaborativo, estimulando o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais essenciais para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

A formação de educadores capacitados para lidar com a diversidade é um ponto crucial para o sucesso de qualquer prática inclusiva. A qualificação dos profissionais deve ser constante, com ênfase na construção de uma visão inclusiva e na adaptação das práticas pedagógicas às necessidades dos alunos. Esse processo envolve não apenas a aquisição de novos conhecimentos técnicos, mas também a sensibilização para a importância da empatia e do respeito pelas particularidades de cada indivíduo. Nesse sentido, a formação contínua de professores se configura como uma estratégia essencial para garantir a inclusão efetiva no ambiente educacional.

Os exemplos de programas de sucesso apresentados no texto evidenciam a eficácia de abordagens inclusivas em diferentes contextos. Programas como o “Programa de Educação de Jovens e Adultos” (EJA), o “Programa Mais Educação” e o “Programa Saúde da Família” demonstram como

políticas públicas voltadas para a inclusão podem produzir impactos significativos na sociedade, oferecendo oportunidades para a educação e o bem-estar de populações que, muitas vezes, enfrentam grandes dificuldades para acessar serviços básicos. Esses programas são modelos de como a inclusão deve ser implementada de forma estratégica e contínua, considerando as especificidades de cada grupo e a necessidade de adaptações constantes.

Ainda no contexto da capacitação, a implementação de técnicas de avaliação diferenciadas e adaptadas também se configura como uma ferramenta importante para garantir um processo de aprendizagem mais justo e inclusivo. A avaliação não deve ser vista como um mero instrumento de verificação de conhecimentos, mas como uma oportunidade para refletir sobre o progresso dos alunos e ajustar as práticas pedagógicas conforme suas necessidades. A avaliação formativa, que privilegia o acompanhamento contínuo e a retroalimentação, é um exemplo de prática que favorece o desenvolvimento integral do aluno, respeitando suas características individuais.

Em suma, o treinamento inclusivo e a capacitação continuada são componentes essenciais para a construção de um ambiente educacional e organizacional mais inclusivo, justo e eficaz. Ao integrar essas práticas nas políticas educacionais e nas estratégias de desenvolvimento organizacional, é possível promover uma sociedade mais equitativa, em que todos os indivíduos, independentemente de suas condições, tenham acesso ao conhecimento e à oportunidade de desenvolver seu pleno potencial. A inclusão não é um processo pontual, mas uma prática contínua que envolve todos os aspectos do ensino e da gestão organizacional, exigindo o compromisso e o engajamento de todos os

Referências

- ALMEIDA, M. L.; SANTOS, M. A. Metodologias ativas no ensino superior: uma revisão crítica. *Educação em Revista*, v. 26, n. 2, p. 45-58, 2010.
- AMADOR, R. Capacitação profissional e a qualidade dos serviços públicos. *Revista Brasileira de Administração*, v. 3, n. 2, p. 45-56, 2007.

- BARROS, R. P.; HENRIQUES, R.; MENDONÇA, R. A. A redução da desigualdade no Brasil: evolução e características das políticas públicas. *Revista Brasileira de Economia*, v. 60, n. 2, p. 189-217, 2006.
- CARVALHO, F. A. A acessibilidade no ensino: recursos e tecnologias assistivas. São Paulo: Cortez, 2012.
- COSTA, A. P. Inclusão e diversidade: políticas educacionais e desafios contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 59, p. 61-75, 2014.
- DRUCKER, P. F. A gestão do futuro. São Paulo: Pioneira, 1999.
- FIGUEIREDO, M. O. A formação continuada de professores e as políticas públicas de educação. *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 104, p. 91-109, 2008.
- LE BOTERF, G. A competência: a construção de uma prática. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- MANTOAN, M. T. E. A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior: desafios e perspectivas. *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 83, p. 193-209, 2003.
- MENDES, E. A avaliação no ensino inclusivo: práticas e desafios. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 12, n. 1, p. 67-80, 2006.
- MOREIRA, M. A. A importância da educação continuada na formação de professores. *Educação em Revista*, v. 17, n. 1, p. 65-79, 2001.
- PAIM, J. S. O Sistema de Saúde da Família no Brasil: desafios e perspectivas. *Saúde em Debate*, v. 35, p. 25-35, 2011.
- PERRERNOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- RIBEIRO, M. L. O programa de recuperação de áreas degradadas e suas implicações ambientais. *Revista Brasileira de Gestão Ambiental*, v. 11, n. 2, p. 144-156, 2010.
- SANTOS, M. Educação e desigualdades sociais. São Paulo: Cortez, 2005.
- SILVEIRA, A. F. Formação de professores para a educação inclusiva: desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SOARES, J. F. Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2005.
- SOUZA, D. R. A prática pedagógica no ensino inclusivo. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

SILVA, A. F. O Programa Mais Educação: uma política pública de educação integral. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 47, p. 145-159, 2011.

O ENSINO DE MATEMÁTICA E SUAS LINGUAGENS

ROBERTA DIAS PEREIRA⁵

RESUMO

Algumas situações com o ensino da matemática e como isto vem mudando, ou, pelo menos, se organizando para mudar, compilei do site <www.brasilecola.com>, algumas informações interessantes que comentam a trajetória do ensino da matemática no Brasil, a partir dos anos 1960. Vejamos o que esta página oferece de contribuição à pesquisa:

Palavras-chave: matemática, matemática social, matemática para a liberdade

[...] nas décadas de 60/70, surge a Matemática Moderna. Ela se apoia na teoria dos conjuntos, mantém o foco nos procedimentos e isola a geometria. É muita abstração para o estudante da Educação Básica. Já nos anos 70, começa o Movimento de Educação Matemática, com a participação de professores do mundo todo organizados em grupos de estudo e pesquisa. Especialistas descobrem como se constrói o conhecimento na criança e estudam formas alternativas de avaliação. Matemáticos não ligados à educação se dividem entre os que apoiam e os que resistem às mudanças. Nos anos 80, a resolução de problemas era destacada como o foco do ensino da Matemática, com a proposta recomendada pelo documento “Agenda para Ação”. Na década de

⁵ Professora de Ensino Fundamental I, formada em Pedagogia na Universidade São Judas Tadeu em 2002, trabalha com turmas de Ensino Fundamental I na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Presidente João Pinheiro e na Escola Estadual Profª Lina da Costa Couto. roberta_dias_pereira@hotmail.com

90, são lançados no Brasil os Parâmetros Curriculares Nacionais para as oito séries do Ensino Fundamental. O capítulo dedicado à disciplina é elaborado por integrantes brasileiros do Movimento de Educação Matemática. Os PCNs ainda são os melhores instrumentos de orientação para todos os professores que querem mudar sua maneira de dar aulas e, com isso, combater o fracasso escolar, colocando a matemática como instrumento social de transformação [...].

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, a Matemática como componente curricular importante na construção da cidadania é exposta de forma ainda mais clara e se mantém como orientação nacional, seja para escolas públicas ou privadas:

[...] A Matemática é componente importante na construção da cidadania, na medida em que a sociedade utiliza, cada vez mais, de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, dos quais os cidadãos devem se apropriar. A aprendizagem em Matemática está ligada à compreensão, isto é, à apreensão do significado; aprender o significado de um objeto ou acontecimento pressupõe vê-lo em suas relações com outros objetos e acontecimentos. Recursos didáticos como jogos, livros, vídeos, calculadora, computadores e outros materiais têm um papel importante no processo de ensino aprendizagem. Contudo, eles precisam estar integrados a situações que levem ao exercício da análise e da reflexão, em última instância, a base da atividade matemática e a realidade social do educando [...] (In:portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf.)

De acordo com BRASIL (1997), as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Matemática estão distribuídas em três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva. A, abaixo os principais tópicos sobre o ensino da matemática como aparecem nas Matrizes Processuais:

- evidenciar aplicações dos conceitos matemáticos apreendidos, apresentando formas diversas: oral, gráfica, escrita, pictórica, etc;
- explorar computadores, calculadoras simples e/ou científicas levantando conjecturas e validando os resultados obtidos;
- desenvolver a capacidade de investigar, entender novas situações matemáticas e construir significados a partir delas; [o grifo é meu];
- desenvolver a capacidade de estimar, de prever resultados, de realizar aproximações e de apreciar a plausibilidade dos resultados em contexto e de resolução de problemas;
- observar, identificar, representar e utilizar conhecimentos geométricos, algébricos e aritméticos, estruturando apresentando relações com o uso de modelos matemáticos para compreender a realidade e agir sobre ela; [o grifo é meu];
- compreender a matemática como um processo e um corpo de conhecimentos resultados da criação humana, estabelecendo relação entre a história da Matemática e a evolução da humanidade.

Nos dois grifos que realizei durante a análise dos principais tópicos do Currículo Paulista e Matriz de Avaliação e Processos, evidente a necessidade de interação dos conteúdos de matemática administrados em sala de aula com a realidade dos educandos. No primeiro grifo: “[...] construir significados a partir delas”, assim como no segundo “[...] para compreender a realidade e agir sobre ela [...]” está implícito o papel da matemática na construção da cidadania e na responsabilidade que o professor, engajado com o ensino da matemática social, tem sobre a transformação da realidade local. Não é mais possível continuar administrando um currículo burocratizado que em nada poderá colaborar para a melhoria da qualidade de vida das populações de periferia e a conservação do meio ambiente, este é o ponto principal de minhas preocupações como educadora na rede pública de ensino de Mairiporã, local onde atuo, área de manancial do Sistema Cantareira, importante reserva de recursos hídricos para São Paulo, que hoje se encontra quase em estado de calamidade pública com relação ao abastecimento hídrico da população.

A educação, a partir da LDB de 1996, deve incluir a realidade e a necessidade das comunidades atendidas, por isto foram previstos na lei diversos artigos que sustentam a legalidade da participação de todos os segmentos envolvidos com a escola na construção do projeto pedagógico. E é na construção do projeto pedagógico participativo que se dará diversas equações a serem utilizadas em sala de aula para um ensino social da matemática. Com base no que o projeto pedagógico participativo estabelecer, o professor de matemática encontrará as justificativas para uma proposta diferenciada em sala de aula sem a interferência de gestores autoritários ou de redes burocratizadas que não se conectam com as reais necessidades de transformação das regiões onde estão instaladas.

Apesar do nome Projeto Político Pedagógico (PPP) remeter à ideia de um projeto, e projeto remeter à ideia de documento, é preciso compreender que o PPP é, antes de mais nada, a mais importante instância participativa colegiada da escola legalizada pela LDB de 1996. É a partir do PPP que se poderá garantir legalmente a mudança no padrão de como se administra a matemática, e demais disciplinas, em sala de aula. Isto se o Projeto Político Pedagógico for verdadeiramente construído com bases no que prevê a nova LDB.

O artigo de Rosária Albertina da Fonseca Costa, especialista em gestão democrática da educação e docente de matemática pela Universidade Federal de Tocantins traduz legalmente a situação:

[...] O PPP deve ser elaborado a partir da realidade escolar, utilizando a autonomia prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), fortalecendo a identidade da instituição. Tendo em vista que a escola é constituída de diferentes segmentos, o PPP cumprirá o seu papel sendo uma construção coletiva com o objetivo de melhorar a prática educativa. O Projeto Político Pedagógico vê a escola como um todo em sua perspectiva estratégica, não apenas em sua dimensão pedagógica. É uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a definir suas prioridades, convertê-las em metas educacionais e concretas, a decidir o que fazer para alcançar a aprendizagem, a medir se os resultados

foram atingidos e a avaliar o próprio desempenho. (COSTA, 2002).

Mas para isto há a necessidade de uma participação igualmente real das comunidades e não apenas uma participação igualmente burocratizada como ocorre hoje com os PPPs, os Conselhos, as Associações de Pais e Mestres (APM) e demais instâncias “participativas” das escolas. É na construção significativa e participativa real do projeto pedagógico escolar que se agregará todos os pontos de vista na construção do ensino da matemática numa perspectiva social. É neste espaço convergente de convivência democrática que se poderá construir o que FREIRE (1991, p. 36 e 37) definiu como “ [...] a cara da escola [...] ”.

As legislações estabelecem princípios e diretrizes necessários à construção de um projeto nacional participativo, mas, parafraseando Freire, as leis em si não garantem que as escolas amanheçam democratizadas e que a participação se instale em seu interior. Por isto, por mais que professores engajados no ensino social da matemática estejam atentos e lutando por espaço, sem a real participação da comunidade o currículo continuará burocratizado e distanciado dos alunos.

Abaixo cito novamente o artigo de COSTA (2002) para explicitar a necessidade de lutar pela matemática não apenas em sala de aula, mas, principalmente, nas instâncias participativas garantidas na LDB de 1996 que ainda pouco foram colocadas em prática:

[...] O Projeto Político Pedagógico representa um desafio importante na caminhada de uma escola que busca efetivamente uma educação de qualidade. Ela é um espaço em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há lugar para transformações, contradições, colaboração e criatividade. Uma escola autônoma, onde todos os educadores possam pensar, refletir e avaliar o processo de construção do conhecimento, que não deve ser tratado de forma dogmática e esvaziada de significado [...] (idem).

Há neste contexto uma complexidade e é nela que devemos nos ater, mas sem engessarmos as metas previstas para um ensino matemático transformador da realidade. Aliás, fazer do ensino da matemática um instrumento de transformação da realidade dos educandos na periferia da cidade onde leciono tem sido minha maior meta. Isto tem me deixado cada vez mais intrigada, fico imaginando se terei que passar a vida inteira em salas de aula ensinando algo sempre igual e que não colabora para a melhoria da condição dos grupos por mim atendidos. Uma matemática improdutiva, que não floresce nem ativa a essência do homem e não garante a preservação ambiental nem desta, nem das próximas gerações que estão por vir. Mesmo sabendo que o conhecimento da matemática é secular e indispensável, pois representa a alavanca de tecnologia, às vezes não vejo sentido no que venho conseguindo fazer na escola pública onde atuo. As obras de Paulo Freire e outros autores me trouxeram vários vislumbres sobre a conexão da matemática com a transformação, mas as dificuldades cotidianas num sistema burocratizado, muitas vezes engessam minha atuação e a de meus colegas. Creio que a pesquisa corrobora para melhorias e entendimento de dificuldades e mantém acesso a chama de colocar em prática um ensino conectado as necessidades dos educandos e da região onde se encontra a unidade escolar.

A MATEMÁTICA E A CONCEPÇÃO DE RELAÇÃO COM A LÍNGUA MATERNA

Nesta mesma perspectiva devemos pensar a relação entre a Matemática e a língua materna. Para SMOLE, CANDIDO & STANCANELLI:

[...] o conhecimento matemático tem sido trabalhado na escola de forma descontextualizada, isolada, como se fosse imutável e não se aplicasse a nenhuma outra área. Essa ideia equívoca cria um distanciamento entre a língua materna e a Matemática. Contudo, todos os dias nos jornais, nas revistas, na televisão e em outras situações comuns à vida das pessoas, usa-se uma linguagem mista. Parece mesmo que é a escola que se encarrega de estabelecer um distanciamento entre

estas duas formas de linguagem de tal modo que cria uma barreira, quase intransponível, entre elas [...] (SMOLE, CANDIDO & STANCANELLI, 1997, p. 13 14)

Pensar a Matemática como componente do processo de letramento não tem sido uma abordagem comum entre os professores, mas, sem dúvida, se assim fosse, a Matemática teria papel importante na consolidação dos processos de leitura e escrita nas séries iniciais do ensino fundamental. Está claro que ela tem suas especificidades quanto à linguagem e à escrita. Porém, é possível pensar um trabalho em Matemática de forma que possa propiciar a aprendizagem também na língua materna.

[...] organizar o trabalho em Matemática de modo a garantir a aproximação dessa área do conhecimento e da língua materna, além de ser uma proposta interdisciplinar favorece a valorização de diferentes habilidades que compõem a realidade complexa de qualquer sala de aula. (SMOLE & DINIZ, 2001, p. 29)

A Resolução de Problemas é um bom exemplo. Através de situações-problema, o aluno é levado a interpretar o enunciado da questão que lhe é proposta e a estruturar a situação que lhe é apresentada, a fazer transferências de conceitos para resolver novos problemas. Um problema matemático deve ser uma situação que demande uma sequência de ações e operações para obter o resultado. Ou seja, a solução não está disponível inicialmente, mas deve ser construída durante a resolução de problemas, nas situações da vida cotidiana, nas atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares.

Quem determinou que os problemas matemáticos devam ser elaborados somente pelo professor? De forma expressa, não se registra nenhuma orientação metodológica nesse sentido. Porém, é somente assim que os problemas são apresentados às crianças. Neste sentido segue uma contribuição de SMOLE (2001, p. 151):

[...] Seria importante que o professor permitisse que os alunos elaborassem seus textos de problemas partindo de situações comuns de suas vidas. Afinal, quando o aluno cria seus próprios problemas, ele precisa organizar tudo o que sabe e elaborar o texto, dando-lhe sentido e estrutura adequados para que possa comunicar o que pretende.

Prioritariamente, essa aproximação entre língua materna e Matemática por meio da Resolução de Problemas elevaria, de certa forma, a autoconfiança dos alunos em relação ao seu papel na aprendizagem tornando-os responsáveis por diferentes fases do processo de construção do conhecimento. Existe por parte dos professores de Matemática uma constante insatisfação com a falta de compreensão dos alunos em relação à leitura de enunciados dos problemas e, de maneira geral, a culpa recai sobre os professores de Língua Portuguesa. Entretanto, o educador, consciente de seu papel, em vez de apontar culpados poderia trabalhar para que as dificuldades fossem sanadas visto que elas têm origem, via de regra, na incompreensão dos próprios conceitos matemáticos. Além disso, no ensino fundamental parece-nos ser de responsabilidade de todos o desenvolvimento do hábito de leitura nos alunos. Com a Matemática não seria diferente. Vejamos:

[...] Para o professor, a produção de textos em Matemática auxilia a direcionar a comunicação entre todos os alunos da classe; a obter dados sobre os erros, as incompreensões, os hábitos e as crenças dos alunos; a perceber concepções de vários alunos sobre uma mesma ideia e obter evidências e indícios sobre o conhecimento dos alunos[...]. (SMOLE & DINIZ, 2001, p. 31)

O educador pode propor diversas atividades que estimulem a leitura e a produção de textos nas aulas de Matemática. Por exemplo, pedindo que façam o registro escrito das atividades no final das aulas, descrevendo-as, expondo suas percepções, reflexões, descobertas e dificuldades. A partir daí, o professor pode organizar a sala de forma que os alunos possam expor, por meio da leitura,

os textos elaborados. Desse modo, além, é claro, de trabalhar os conceitos matemáticos, a produção e leitura de textos, incentivando discussões e troca de opiniões entre os alunos, o professor facilita seu próprio trabalho, pois, a partir dos textos elaborados, consegue ter uma boa ideia do nível de compreensão dos alunos e suas maiores dificuldades, podendo assim, direcionar melhor sua prática.

[...] Além de organizador, o professor também é consultor nesse processo. Não mais aquele que expõe todo o conteúdo aos alunos, mas aquele que fornece as informações necessárias que o aluno tem condições de obter sozinho. Nessa função, faz explicações, oferece materiais, textos, etc.[...]. (BRASIL, 2000, p.40)

Da mesma forma que a resolução de problemas, a História da Matemática se apresenta como importante recurso para o trabalho com a língua materna e com os conceitos matemáticos. Promover atividades com textos da História da Matemática é envolver o aluno na escrita, na leitura e na interpretação. Para o conhecimento matemático, auxilia a criança a compreender que a Matemática é uma construção humana, um processo histórico construído a partir de necessidades de várias origens.

[...] A História da Matemática mostra que ela foi construída como resposta a perguntas provenientes de diferentes origens e contextos, motivadas por problemas de ordem prática (divisão de terras, cálculo de créditos) por problemas vinculados a outras ciências (Física, Astronomia), bem como por problemas relacionados a investigações internas à própria Matemática [...]. (BRASIL, 2000, p.42)

No entanto, somente a História da Matemática não é o bastante para uma aprendizagem significativa, afinal,

[...] os papéis que o conhecimento matemático desempenha nos diferentes contextos escolares da atualidade são totalmente diversos daqueles por ele

desempenhado no seio das comunidades científicas do passado, sendo conseqüentemente diversos os objetivos e a natureza dos processos interativos e intersubjetivos que se processavam/processam em um e outro desses contextos. (MIGUEL, 2001, p. 106)

Sendo assim, é importante que o professor não se limite ao contexto histórico, mas que faça transposições didáticas para situações que tenham significado para a criança, quando necessário. No que concerne à avaliação, o professor pode utilizar critérios que não se restrinjam somente ao desempenho dos alunos em provas objetivas, mas explorar os diversos recursos existentes para fazer Matemática, de forma que ofereçam oportunidades de avaliação quanto a atitudes como autonomia, participação, compreensão, clarezas nas respostas, envolvimento nos trabalhos em grupo, etc. A produção de textos em contexto matemático se torna, então, valioso instrumento para acompanhamento do processo de aprendizagem.

Ao nosso ver, as provas objetivas são importantes, mas não fundamentais; além disso, priorizar apenas exatidão de respostas e descartar o caminho percorrido pelo aluno na construção do conhecimento não nos parece muito significativo para a avaliação que, aliás, não tem como fim único determinar o que o aluno sabe ou não sabe, mas acompanhar seu desenvolvimento durante todo processo e oferecer meios para que o professor repense a atividade pedagógica.

Finalmente, convém salientar que a criança é extremamente influenciada por tudo que vê, ouve e sente. Assim sendo, devemos esclarecer que o ambiente social e familiar é fator determinante para um 'fazer Matemática' bem-sucedido. Desta forma, proporcionar um ambiente que, em vez de hostilizar, favoreça o pensamento matemático, é responsabilidade de todos os educadores e implica pensar na formação de um professor epistemologicamente curioso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muito se discute a concepção tradicionalista de ensino e sua ênfase em uma Matemática excessivamente abstrata, formal, mecanizada, expositiva e descontextualizada da realidade do educando. No entanto, ela constitui ainda a concepção adotada por boa parte dos professores, pais e pela sociedade de maneira geral, e domina, em grande parte, livros, programas e ações em sala de aula. Diante desta perspectiva, os alunos apresentam um bloqueio cada vez maior em relação ao conhecimento matemático. Valendo-se de argumentos que caracterizam a Matemática como ciência que trata de verdades infalíveis e imutáveis, a maioria dos professores mantém uma prática voltada somente à transmissão de conhecimentos, que pouco significado tem à criança. São poucos os que orientam sua prática de forma a apresentar a Matemática como ciência dinâmica para incorporação de novos conhecimentos, flexível e maleável às inter-relações entre os seus vários conceitos e os seus vários modos de representação e, também, permeável aos problemas nos vários outros campos científicos. Desta mesma forma, são raros os casos em que a metodologia utilizada pelos educadores ultrapassa as aulas expositivas. Aliás este não é somente o problema da disciplina de matemática, visto que a tendência se mantém em outras disciplinas, visto que é perceptível que todas as disciplinas sofrem pela ausência de um Projeto Político Pedagógico Participativo que possa oferecer subsídios da realidade para os educadores criarem seus projetos e intervenções pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais:

introdução. 3 ed. Brasília: MEC, vol 1, 1997.

_____. Currículo Paulista do Estado de São Paulo

_____. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC, 2002.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: matemática. Brasília: MEC, 1998.

BRAVO, J. A. F. & HUETE, J. C. S. O ensino da Matemática: fundamentos teóricos e

bases psicopedagógicas. Porto Alegre, Artmed, 2006.

BRUNER, J. S. O processo da educação. 3 ed. São Paulo: Nacional, 1972.

BRYANT, P. & NUNES, T. Crianças fazendo Matemática. Porto Alegre: Artmed, 1997.

COSTA, Rosária Albertina da Fonseca. Artigo. Projeto Político Pedagógico, uma construção coletiva; Pós graduada em Gestão Escolar pela Escola de Gestores (UFT), 2002.

FREIRE, P. A educação na cidade. São Paulo, Cortez, 1991.

_____. Educação e Mudança. São Paulo. 34 ed., Saraiva, 2011.

KAMII, C. Aritmética: Novas Perspectivas. Campinas: Papirus, 1986.

MEDEIROS, Robson André Barata de. Linguagens e aprendizagem da matemática na EJA: desafios, preconceito lingüístico e exclusão, 2010.

MIGUEL, A. Breve ensaio acerca da participação da história na apropriação do saber matemático. In: SISTO, F. F., DOBRÁNSKY, E. A. & MONTEIRO, A. (Orgs.).

Cotidiano escolar. Petrópolis, Vozes, 2001, p. 106/117.

PANIZZA, M. Ensinar Matemática na Educação Infantil e nas séries iniciais: análise e propostas. Porto Alegre, Artmed, 2006.

PONTE, João P. da.; BROCARD, Joana; OLIVEIRA, Hélia. Investigações matemáticas na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. Coordenaria de Estudos e Normas

Pedagógicas. Proposta Curricular para o ensino de Matemática: 1o grau. 4 ed. São

Paulo: SE/CENP, 1992.

SERRAZINA, L. A formação para o ensino da Matemática: perspectivas futuras.

Educação Matemática em Revista. São Paulo: SBEM SMOLE, K. C. S. & CANDIDO, P. T. Matemática e literatura infantil. Belo Horizonte: Lê, 1997.

SMOLE, K. C. S. & DINIZ, M. I. Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender Matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

www.brasilecola.com

ZUNINO, D. L. A Matemática na escola: aqui e agora. Porto Alegre: Artmed, 1996

UM PILAR ESSENCIAL NA INFÂNCIA: O BRINCAR

FERNANDA DOS SANTOS BEZERRA

Resumo

O brincar livre é essencial para o desenvolvimento infantil, abrangendo aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais. Este artigo explora a importância do brincar livre, seu desenvolvimento histórico, benefícios e desafios contemporâneos. Historicamente, o brincar livre sempre fez parte da infância, mas a urbanização e a tecnologia moderna limitaram essas oportunidades. Teorias educacionais, como as de Piaget, Vygotsky, Reggio Emilia e Gardner, reforçam a importância do brincar livre para o desenvolvimento integral das crianças. O brincar livre promove habilidades motoras, criatividade, resolução de problemas e competências sociais. Benefícios psicológicos incluem a redução do estresse e o aumento da resiliência emocional, enquanto os benefícios físicos incluem melhor saúde cardiovascular e prevenção da obesidade. No entanto, a urbanização, o uso excessivo de tecnologia e agendas lotadas apresentam desafios significativos. Este artigo apresenta estudos de caso em comunidades urbanas e escolas que ilustram os benefícios do brincar livre. Políticas públicas que promovem o brincar livre são cruciais para enfrentar esses desafios. Recomenda-se que pais criem ambientes que valorizem o brincar, limitando o uso de tecnologia e incentivando atividades ao ar livre, enquanto educadores devem integrar o brincar livre no currículo escolar. Conclui-se que promover o brincar livre é um investimento no futuro e no bem-estar das crianças, preparando-as para serem adultos saudáveis, criativos e resilientes. A sociedade deve trabalhar coletivamente para garantir que todas as crianças tenham tempo e espaço para brincar livremente, contribuindo para uma comunidade mais coesa e solidária.

Palavras-Chave: Brincar Livre; Desenvolvimento Infantil; Espaços Urbanos

INTRODUÇÃO

O brincar livre é uma atividade fundamental que transcende culturas e épocas, sendo um elemento inerente à infância. Ele permite que as crianças se engajem em atividades espontâneas, onde a imaginação, a criatividade e a liberdade de escolha predominam. Diferentemente das brincadeiras estruturadas, que possuem regras fixas e resultados esperados, o brincar livre valoriza o processo de brincar em si, proporcionando um espaço onde a exploração e a experimentação são encorajadas.

Pesquisas indicam que o brincar livre está associado a uma série de benefícios, incluindo o desenvolvimento motor fino e grosso, a melhoria das habilidades cognitivas, o fortalecimento das competências sociais e a promoção do bem-estar emocional. Além disso, o brincar livre permite que as crianças desenvolvam a autoconfiança, a resiliência e a capacidade de resolver problemas de maneira independente.

Por outro lado, a sociedade contemporânea enfrenta diversos desafios que ameaçam a prática do brincar livre. A urbanização crescente, o aumento do uso de tecnologias digitais e as agendas cada vez mais cheias das crianças são alguns dos fatores que têm limitado as oportunidades para o brincar livre. Diante desses desafios, é essencial que pais, educadores e formuladores de políticas trabalhem juntos para criar ambientes que incentivem e valorizem o brincar livre.

Este artigo explora a importância do brincar livre em profundidade, começando com uma revisão histórica, passando pelos benefícios e teorias educacionais associadas, até chegar aos desafios contemporâneos e estudos de caso que demonstram sua aplicação prática.

DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO BRINCAR LIVRE

ERA PRÉ-INDUSTRIAL

Antes da Revolução Industrial, as crianças tinham mais liberdade para explorar o mundo ao seu redor. As brincadeiras eram frequentemente realizadas ao ar livre, em campos, florestas e vilarejos. As crianças criavam seus próprios jogos e brinquedos utilizando materiais disponíveis na natureza, como paus, pedras e folhas. As brincadeiras eram colaborativas, com muitas crianças participando de jogos de faz de conta, onde a imaginação era o único limite.

REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E MUDANÇAS URBANAS

Com a chegada da Revolução Industrial no século XVIII, houve uma grande transformação na vida das pessoas. A migração para áreas urbanas e o surgimento de fábricas mudaram significativamente a estrutura familiar e a dinâmica da vida cotidiana. As crianças passaram a ter menos espaço para brincar livremente devido ao crescimento das cidades e à necessidade de trabalhar desde cedo para ajudar no sustento da família. O brincar passou a ser mais restrito e, muitas vezes, relegado a pequenos espaços urbanos.

SÉCULO XX: URBANIZAÇÃO E TECNOLOGIAS

No século XX, a urbanização se intensificou e, com ela, surgiram novas formas de entretenimento e brinquedos industrializados. As crianças começaram a passar mais tempo dentro de casa, especialmente com o advento da televisão

e, posteriormente, dos videogames. No entanto, nas décadas de 1960 e 1970, houve um movimento de volta ao brincar livre, com educadores e psicólogos infantis enfatizando a importância do brincar espontâneo para o desenvolvimento infantil.

MUDANÇAS RECENTES NO SÉCULO XXI

No século XXI, o brincar livre enfrenta novos desafios. A crescente dependência de dispositivos eletrônicos, o aumento da violência urbana e a superlotação das agendas das crianças com atividades extracurriculares limitam ainda mais as oportunidades para o brincar livre. Apesar disso, há um movimento crescente de conscientização sobre a importância do brincar livre, com iniciativas que buscam recuperar espaços urbanos para as crianças e promover ambientes que incentivem a exploração e a criatividade.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR LIVRE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

DESENVOLVIMENTO FÍSICO

O brincar livre é crucial para o desenvolvimento físico das crianças. Atividades como correr, pular, escalar e brincar de esconde-esconde ajudam a melhorar a coordenação motora, a força muscular e a resistência física. Além disso, o brincar ao ar livre expõe as crianças à luz solar, essencial para a síntese de vitamina D, que é importante para a saúde óssea.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O brincar livre estimula o desenvolvimento cognitivo das crianças de várias maneiras. Através da exploração e do jogo imaginativo, as crianças aprendem a resolver problemas, a pensar de forma criativa e a fazer conexões entre diferentes conceitos. Brincadeiras como construir com blocos ou brincar de faz de conta ajudam a desenvolver habilidades espaciais, matemáticas e de linguagem.

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

Brincar livremente permite que as crianças expressem suas emoções e

desenvolvam habilidades de autorregulação. Elas aprendem a lidar com frustrações, a experimentar diferentes papéis e a desenvolver a empatia ao interagir com outras crianças. O brincar também oferece uma válvula de escape para o estresse e a ansiedade, promovendo o bem-estar emocional.

DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Através do brincar livre, as crianças aprendem a negociar, a cooperar e a resolver conflitos. Brincadeiras em grupo incentivam a comunicação, a partilha e o respeito pelas regras e pelos sentimentos dos outros. Essas habilidades sociais são fundamentais para a formação de relacionamentos saudáveis ao longo da vida.

TEORIAS EDUCACIONAIS RELACIONADAS AO BRINCAR LIVRE

TEORIA DE JEAN PIAGET

Jean Piaget, um dos mais influentes teóricos do desenvolvimento infantil, enfatizou a importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo. Segundo Piaget, o brincar permite que as crianças assimilem novas informações e acomodem essas informações em suas estruturas cognitivas existentes. Ele identificou diferentes estágios de desenvolvimento, nos quais o brincar desempenha um papel central na aprendizagem e na construção do conhecimento.

TEORIA DE LEV VYGOTSKY

Lev Vygotsky destacou o papel do brincar no desenvolvimento social e cognitivo das crianças. Para Vygotsky, o brincar livre é uma forma de as crianças internalizarem e praticarem as normas sociais e culturais. Ele introduziu o conceito de "zona de desenvolvimento proximal", onde o brincar permite que as crianças realizem atividades que ainda não conseguem fazer sozinhas, mas podem realizar com a ajuda de outras crianças ou adultos.

ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA

A abordagem de Reggio Emilia, desenvolvida na Itália após a Segunda Guerra Mundial, coloca o brincar livre no centro do processo educativo. Essa

abordagem vê as crianças como construtoras ativas de seu próprio conhecimento, incentivando a exploração, a criatividade e a expressão através do brincar. Os educadores de Reggio Emilia criam ambientes ricos em estímulos, onde as crianças podem brincar livremente e seguir seus próprios interesses.

TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE HOWARD GARDNER

Howard Gardner, com sua teoria das inteligências múltiplas, argumenta que o brincar livre pode ajudar a desenvolver diferentes tipos de inteligência. Através do brincar, as crianças podem explorar a inteligência linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. O brincar livre oferece uma oportunidade para que as crianças desenvolvam uma ampla gama de habilidades e competências.

BENEFÍCIOS PSICOLÓGICOS E FÍSICOS DO BRINCAR LIVRE

BENEFÍCIOS PSICOLÓGICOS

O brincar livre promove a saúde mental das crianças, oferecendo um espaço seguro para a expressão emocional e a criatividade. Estudos mostram que crianças que brincam livremente têm níveis mais baixos de estresse e ansiedade e apresentam maior resiliência emocional. O brincar livre também contribui para o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima.

BENEFÍCIOS FÍSICOS

Além dos benefícios psicológicos, o brincar livre é essencial para a saúde física. A atividade física regular durante o brincar ajuda a prevenir a obesidade infantil e promove um estilo de vida ativo. Crianças que brincam ao ar livre têm melhor saúde cardiovascular e respiratória e desenvolvem hábitos saudáveis que podem durar a vida inteira.

CASOS DE ESTUDO E PESQUISAS CIENTÍFICAS

Diversos estudos têm demonstrado os benefícios do brincar livre. Pesquisas realizadas em diferentes partes do mundo mostram que crianças que têm mais oportunidades para brincar livremente têm melhor desempenho acadêmico, melhores habilidades sociais e maior bem-estar geral. Estudos de

caso específicos ilustram como o brincar livre pode ser implementado de maneira eficaz em diferentes contextos.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA O BRINCAR LIVRE

URBANIZAÇÃO E ESPAÇOS LIMITADOS

A urbanização crescente resulta em espaços limitados para o brincar livre. O processo de urbanização, que envolve a expansão das cidades e a densificação populacional, tem transformado a paisagem urbana de maneira que muitos ambientes antes destinados ao lazer e à recreação infantil foram substituídos por construções residenciais e comerciais. Este fenômeno tem implicado na redução significativa de áreas verdes e parques públicos, essenciais para o brincar livre.

Muitas áreas urbanas carecem de parques e espaços verdes onde as crianças possam brincar em segurança. A falta de planejamento urbano voltado para a criação e manutenção de espaços destinados ao lazer infantil contribui para a escassez de locais apropriados para o brincar livre. Em muitas cidades, terrenos que poderiam ser utilizados como playgrounds ou áreas de lazer são frequentemente convertidos em estacionamentos ou edifícios, refletindo uma priorização econômica sobre o bem-estar infantil.

Além disso, o aumento do tráfego e das preocupações com a segurança reduzem as oportunidades para que as crianças brinquem ao ar livre sem supervisão constante. O tráfego intenso em áreas urbanas representa um risco significativo, tornando as ruas e calçadas locais perigosos para as crianças brincarem. A preocupação com acidentes e a violência urbana também faz com que muitos pais prefiram manter seus filhos dentro de casa ou sob vigilância constante, restringindo ainda mais o brincar livre.

Outro fator é a percepção de segurança. Em muitas comunidades urbanas, a percepção de que o ambiente não é seguro devido a problemas como criminalidade e violência urbana faz com que os pais hesitem em deixar seus filhos brincarem livremente fora de casa. Esse medo é agravado pela mídia, que frequentemente destaca incidentes isolados de perigo, amplificando a sensação de insegurança.

A diminuição dos espaços verdes e seguros para brincar tem várias

consequências negativas. Crianças que não têm acesso a áreas ao ar livre podem sofrer de problemas de saúde como obesidade, devido à falta de atividade física. Além disso, a falta de contato com a natureza pode afetar negativamente o desenvolvimento cognitivo e emocional, já que brincadeiras ao ar livre são importantes para a criatividade, a capacidade de resolver problemas e a saúde mental.

Para mitigar esses desafios, é necessário um esforço concertado entre governos, urbanistas e comunidades para criar espaços que incentivem o brincar livre. Isso pode incluir a construção de parques infantis em novos projetos urbanos, a revitalização de áreas degradadas para transformá-las em espaços de lazer e a implementação de políticas públicas que priorizem o bem-estar infantil no planejamento urbano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos desafios contemporâneos, a importância do brincar livre no desenvolvimento infantil é inegável. O brincar livre oferece oportunidades valiosas para que as crianças explorem, experimentem e aprendam de maneira espontânea, desenvolvendo habilidades essenciais para a vida. No entanto, vários fatores, como a urbanização, o uso excessivo de tecnologia e as agendas lotadas, têm dificultado a prática do brincar livre. Esses desafios exigem uma resposta coordenada e comprometida de toda a sociedade.

É fundamental que a sociedade como um todo, incluindo pais, educadores e formuladores de políticas, se empenhe em preservar e promover essa prática essencial. Pais desempenham um papel crucial ao criar um ambiente doméstico que valorize o brincar livre, limitando o uso de tecnologias e encorajando atividades ao ar livre. Educadores, por sua vez, podem integrar o brincar livre no currículo escolar, reconhecendo que o aprendizado não acontece apenas através de métodos formais, mas também através do brincar e da interação social.

Formuladores de políticas têm a responsabilidade de criar condições propícias para o brincar livre. Isso pode incluir a construção e manutenção de parques e playgrounds seguros e acessíveis, bem como a implementação de políticas que incentivem a prática do brincar livre nas escolas e nas comunidades. Políticas públicas que reconhecem a importância do brincar livre

podem contribuir significativamente para a saúde e o bem-estar das crianças, promovendo um desenvolvimento equilibrado e saudável.

Ao garantir que as crianças tenham tempo e espaço para brincar livremente, estamos investindo no futuro e no bem-estar de nossas próximas gerações. O brincar livre não apenas contribui para o desenvolvimento físico e cognitivo, mas também para a saúde mental e emocional das crianças. Crianças que brincam livremente são mais felizes, saudáveis e bem ajustadas socialmente. Elas desenvolvem a criatividade, a resiliência e a capacidade de resolver problemas, habilidades que são fundamentais para enfrentar os desafios da vida adulta.

Além disso, o brincar livre promove a formação de vínculos sociais fortes, ensinando às crianças a importância da cooperação, do respeito e da empatia. Essas competências sociais são cruciais para a construção de uma sociedade mais justa e harmoniosa. Portanto, ao apoiar o brincar livre, estamos contribuindo para a formação de indivíduos mais completos e para a criação de uma comunidade mais coesa e solidária.

Em resumo, o brincar livre é uma peça fundamental no quebra-cabeça do desenvolvimento infantil. A sociedade deve reconhecer e valorizar sua importância, implementando medidas concretas para garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de brincar livremente. Isso requer um esforço conjunto de pais, educadores, formuladores de políticas e da comunidade em geral. Somente assim poderemos assegurar que nossas crianças cresçam em um ambiente que promova seu pleno desenvolvimento e bem-estar, preparando-as para serem adultos saudáveis, criativos e resilientes.

REFERÊNCIAS

- CAROLYN, Edwards. **As Cem Linguagens da Criança: Volume 1: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Editora Penso. 1ª edição, Porto Alegre, 2015.
- GARDNER, Howard. **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. Publisher Basic Books. 3ª edição, Nova York, 2011.
- GLEAVE, J., & Cole-Hamilton, I. (2012). **A World Without Play: A Literature**

Review on the Effects of a Lack of Play on Children's Lives. Play England, Londres, 2018.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação.** Editora LTC, 4ª edição, Barueri, 2010.

VYGOTSKY, Lev. Mind in Society: **The Development of Higher Psychological Processes.** Publisher Harvard University Press. 1ª edição, Cambridge, 1980.

SERÁ QUE SER PROFESSORA FAZ TIRAR DE LETRA SER MÃE?

SHERON MARA DOS SANTOS

RESUMO

Este artigo discute a minha profissão e a maternidade solo a partir da minha experiência — especialmente Com racismo sistêmico — varias mulheres que enfrentam a sobrecarga invisível do cuidado, do trabalho doméstico e da criação dos filhos. A partir da vivência da autora como mãe e professora, associada à coleta de relatos via formulário online, o texto investiga a romantização da maternidade, o racismo estrutural e a solidão materna. Questiona-se o fato de ser professora facilita o exercício da maternidade e se propõe a desconstrução do ideal de mãe forte, perfeita e incansável. Os dados coletados reforçam que o cuidado é um campo de resistência e que a escuta às mães é essencial na formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas mais justas.

Palavras-chave: maternidade negra; educação; racismo; solidão materna.

1. INTRODUÇÃO

A ideia deste artigo nasceu enquanto eu equilibrava duas jornadas: a de professora da Educação Infantil e a de mãe solo, negra, em uma sociedade que romantiza a resiliência feminina e ignora suas dores. Estava em meu segundo emprego, em uma escola particular, quando um dos pais comentou no portão: “Você está grávida? Parabéns! Vai tirar de letra, né? Você é professora!” Foi ali que percebi o abismo entre a expectativa social e a realidade de quem ensina e cuida — nas escolas e dentro de casa.

Sou educadora, com formação e vivência em sala de aula, mas ser mãe exigiu um aprendizado diferente. Não existe curso, nem estágio supervisionado. A

maternidade é um campo de descobertas diárias, onde meu filho é meu maior mestre. E sendo uma mulher negra, essa jornada vem marcada também pelo racismo estrutural, pela ausência de apoio institucional e pela cobrança de ser sempre forte — na escola e em casa.

Quando meu filho nasceu não tive ajuda do pai dele sai de casa e fui tentar ,as pessoas achavam fácil pois o fato de ter formação pedagógica me ajudaria a ser mãe como estavam erradas e durante a gravidez ,parto e criação me debatia toda hora com perguntas tipo E agora?

2. E AGORA, MÃE?

Quando me descobri mãe? Quando meu filho cresceu em mim, mas eu não me dei conta. A farra, a adolescência, a vida havia mudado. Comecei a enjoar, briguei com minha mãe e me mudei para a casa do progenitor (foi horrível).

Pegava quatro ônibus e tinha que me virar. Então, a mulher surgiu tardiamente, mas surgiu. Agora tinha uma vida sob minha responsabilidade. Ele dependia de mim. Parei de comprar coisas supérfluas, como bolachas, adesivos e brincos.

Conversava com minhas irmãs. Mudei muito. Apesar de sair de casa, tive uma ampla rede de apoio.

No dia do parto, estava assistindo Fórmula 1 e comecei a sentir dores pela manhã. Fui deixada sozinha, com dores intensas. Saí pela rua buscando o progenitor, que estava na garagem com amigos, brincando de montar carro. Houve uma briga, e fomos para a maternidade. Lá, avisaram que eu estava com três dedos de dilatação e fui deixada em um corredor escuro. As dores se intensificaram. Sozinha, com medo, com frio, eu chorava e clamava a Deus para que tudo terminasse. Ia e vinha do banheiro, uma das enfermeiras me trouxe o monitor cardíaco para ouvir o coração do meu bebê. O medo era imenso. Sabia que não poderia contar com o pai. A solidão da maternidade começa na gravidez.

Então, uma senhora negra com roupas brancas apareceu. Achei que fosse enfermeira. Levou-me ao chuveiro e disse: "Coloca água quente do chuveiro nas costas, bem quente, na base da coluna". Eu fiz. Em uma hora, minha dilatação foi para 10. A dor era tanta que gritei e segurei na grade da janela, que caiu, alertando o hospital. Vieram médicos e enfermeiras. Sentei-me na privada de dor, quando o tampão saiu e o sangue veio. Fiz força, o médico mandou parar. Estava com cara de sono, esperando que o bebê nascesse no dia seguinte.

Numa força que eu não sabia que tinha, ele veio. Pequeno, gritando, clarinho e

frágil. Quando a enfermeira o colocou entre meus seios, ele parou de chorar e eu o abracei com força.

Apesar da cena parecer um conto de fadas, era um conto de fatos. Nas noites seguintes, eu não dormia. Sabia quando ele tinha frio ou fome. Ia ao berçário (naquela época, bebês ficavam separados das mães). Uma noite, ele chorava. Voltei ao quarto, peguei o cobertor e pedi para que o enrolassem. Não acreditaram, mas fizeram. Ele parou de chorar.

Hoje, numa análise crítica, vejo que o que passei foi racismo. Desde o primeiro momento. Meu filho, uma criança negra, foi ignorado no berçário.

Tipos de racismo em hospitais:

- **Racismo Institucional:**

- Restrito acesso à saúde para a população negra.
- Tratamento diferenciado com base racial.
- Sub-representação de profissionais negros em cargos de liderança.
- Políticas que perpetuam desigualdades.
- Falta de empatia e compreensão cultural.

3. CAPÍTULO: DE CARA COM O RACISMO

Literalmente, dei de cara com o racismo. Trabalhava em uma escola particular que fechou. Fui para outra, indicada por minha irmã, e comecei como professora da tarde. Tinha menos de 20 anos. Era diversão, apesar dos desafios. Trabalhava com crianças de dois anos no mini-maternal. Um desafio. Logo se adaptaram a mim — menos uma. Vamos chamá-la de "Estrela".

Ela me dizia todos os dias: "Você não é minha tia, você é preta". Na época, usava-se "tia" para professoras. Ela não queria que eu a trocasse, tocasse ou alimentasse. Dizia que suas professoras eram as da tarde (nomes omitidos). Chorava, jogava roupas e objetos em mim.

Naquela época, os pais não eram chamados. A diretora intervinha, mas também era atacada. Usei a técnica de ignorar. Sofria. Até que o destino interveio: as professoras da tarde deixaram uma criança negra cair do escorregador e se trancaram na garagem. O menino chorava, o braço inchado. Os pais chegaram, ameaçaram processar a escola. Ele havia quebrado o cotovelo.

As professoras foram demitidas. Fui convidada a assumir a sala integralmente. Para tristeza da menina. Os pais do garoto machucado pediram que seu filho

fossem atendidos pela professora negra da manhã. Porque confiaram. Porque o garoto negligenciado pelas professoras é negro retinto.

Ótimo ponto de partida, Sheron! Bora construir esse capítulo com potência, mas com a estrutura alinhada ao tom acadêmico. Aqui vai uma sugestão de início, mantendo tua voz, tua força e dando a base teórica pro tema:

4. A VERDADE NÃO DITA: CRIANÇAS SÃO RACISTAS

Sim, crianças podem ser racistas. E digo isso sem medo de ser mal interpretada, porque eu senti na pele e ouvi com meus próprios ouvidos. Trabalhei com uma turma do mini-maternal — crianças de dois anos, recém-completando três — e fui alvo de insultos constantes vindos de uma delas. É difícil para muitos aceitarem essa afirmação, mas o racismo não nasce com a criança: ele é ensinado, absorvido e repetido com a naturalidade de quem ainda não entende o peso da violência que carrega nas palavras.

A menina, que aqui chamarei de “Estrela”, rejeitava meu toque, recusava que eu a alimentasse ou trocasse sua fralda, e dizia diariamente frases como: *“Você não é minha tia, você é preta”*. Na época, “tia” era o termo comum para professoras da Educação Infantil. Sua recusa vinha carregada de desprezo e repetição do que, certamente, ouvira em casa ou em ambientes próximos. Não se tratava de birra ou “coisa de criança”, mas da reprodução fiel de um sistema racista que já operava dentro dela.

A naturalidade com que essas crianças expressam atitudes discriminatórias é resultado direto do ambiente em que estão inseridas. Como afirma Nilma Lino Gomes (2017), “as crianças, desde muito cedo, aprendem as hierarquias raciais e os lugares de cada cor na sociedade”. Estrela apenas reproduzia, com a espontaneidade de sua pouca idade, o que já estava sendo transmitido a ela — mesmo que de forma silenciosa ou aparentemente inofensiva.

Minha presença, enquanto mulher negra e professora, incomodava não pela minha prática pedagógica, mas pelo corpo que eu habitava. É essa verdade que a sociedade evita encarar: o racismo é uma pedagogia social, e as crianças estão aprendendo.

5. O QUE AS PESQUISAS DIZEM? CRIANÇAS SÃO RACISTAS?

Começo dizendo com todas as letras: sim, crianças reproduzem o racismo. Eu senti isso na pele. Ouvi insultos quase diários de uma criança de dois anos, que completou três, e recusava qualquer cuidado vindo de mim — recusava meu toque, minha presença, minha voz. Dizia que “eu não era a tia dela porque era preta”. Esse tipo de situação não é exceção; infelizmente, é a regra em muitos espaços escolares onde o racismo não é enfrentado de forma clara e contínua.

Pesquisas confirmam que crianças muito pequenas já percebem diferenças raciais e são influenciadas pelas mensagens que recebem da família, da mídia, da escola e da sociedade. O famoso teste das bonecas (Clark & Clark, 1940), replicado diversas vezes ao longo das décadas, demonstra que meninas e meninos negros desde cedo internalizam valores racistas — associando a cor branca ao “bonito” e “bom”, e a cor preta ao “feio” e “ruim”.

Mais recentemente, a psicóloga Margaret Beale Spencer (2010), a pedido da CNN, conduziu um estudo com crianças americanas entre 4 e 9 anos e identificou que tanto brancas quanto negras apresentavam preconceitos raciais — reproduzindo o que absorvem do entorno. Isso evidencia que o racismo é aprendido, e não natural. Como reforça Nilma Lino Gomes, “o racismo educa, convence, molda; ensina a criança negra a se odiar e a branca a se ver como superior”.

Diante disso, é urgente que a educação infantil inclua práticas antirracistas de forma sistemática. Ignorar essas expressões precoces de preconceito é perpetuar a violência simbólica que compromete o desenvolvimento e a autoestima das crianças negras — além de validar, mesmo que silenciosamente, a reprodução do racismo entre as crianças brancas.

6. CAPÍTULO: PROPOSTA INDECENTE

Durante o segundo ano no cargo, antes de ter meu filho, uma das mães de alunos se aproximou de mim com uma proposta incomum. Ela dizia querer apresentar uma pessoa negra que pudesse ir para os Estados Unidos. No início, fiquei encantada. O casal dizia que eu era bonita e que me enviariam para os

EUA para me casar com um americano. Mostravam álbuns de casas luxuosas, homens sorridentes e outras mulheres que teriam tido a mesma sorte.

Levei essa história para minha mãe, que logo desconfiou. Pouco tempo depois, minha chefe me chamou para uma conversa séria: ela também não confiava naquele casal e me alertou sobre os riscos de continuar com essa relação.

Disse que eu poderia me dar mal.

Quando o casal voltou à escola, eu recusei a proposta. A reação deles foi imediata: foram até a direção dizer que eu batia na filha deles. Foi um golpe baixo. Minha chefe, com firmeza, ameaçou chamar a polícia. Na hora, eles disseram que só queriam que eu fosse demitida. Mas ao perceberem que seriam denunciados formalmente, simplesmente sumiram. E levaram a menina da escola.

Depois de tudo, as palavras daquela mulher ecoaram na minha cabeça: “Uma mulher negra deveria ir para os Estados Unidos e se vender.” Fiquei me sentindo um nada. Um produto. Um corpo em oferta. Um passaporte para outro tipo de exploração. Mas, como a vida sempre reserva surpresas, essa não seria a última vez em que eu teria de resistir.

7. CAPÍTULO: SER MÃE NA ESCOLA, MENINO PRETO NA VIDA

Ser mãe solo de um menino é pesado. Às vezes, eu me perdia. Trabalhei em uma escola particular que havia sido vendida. Uma das minhas alunas era uma menina negra, e o novo dono da escola era racista, machista e se achava o rei do mundo. Pior: era abusivo. Comprava mistura a menos para as refeições das crianças, colocava água no suco e tentou violentar minha irmã. Durante um passeio no shopping, ele abandonou meu filho e outra criança negra na praça de alimentação. Felizmente, o shopping os acolheu e nos avisou.

Eu já percebia atitudes suspeitas, mas naquela época ainda não existiam leis efetivas contra o racismo nem as plataformas digitais de denúncia. O máximo que tínhamos era o Orkut, e mesmo assim não havia onde denunciar. O pior é que você sofre e se culpa. Eu dizia para minha aluna que ela era a mais bonita daquela escola. Para meu filho, repetia que ele era maravilhoso e que ninguém poderia dizer o contrário.

Diziam que ser mãe de menino era mais fácil. Não é. Como explicar a ele sobre a vida, sobre os homens, as mulheres, o sexo? Com meus alunos, era simples:

números, letras, cores, conteúdos escolares. Mas criar um filho é diferente. Não podia usar as roupas que gostava: tops, minissaias... parecia errado. Educar é mais complexo, mais assustador. Estar em sala de aula me completa. Estar com meu filho, não romantizo. Nunca foi fácil. Mas é um aprendizado diário.

8: ERRANDO, ACERTANDO, TENTANDO DE NOVO E DE NOVO..

Minha mãe sempre foi severa, e eu não entendia o porquê. Parecia que eu estava sempre errada, mesmo quando não queria estar. Meu filho nasceu de um relacionamento difícil (e eu também não era fácil), e me tornei mãe em meio a cansaço, sono, exaustão e muito choro escondido.

Meu maior erro foi sair de casa, e voltei com um filho nos braços. Minha mãe e minha irmã me acolheram nesse retorno. Depois que a maternidade chega, o egoísmo precisa sair de cena. As bolachas, os perfumes, os adesivos e as bobagens perdem lugar para o leite, as fraldas, o cuidado. Ele precisava de mim inteira.

Minha mãe dizia: "Seu filho já é órfão de pai vivo, você precisa ser os dois." Parece cruel — e é. Enquanto o mundo romantizava, dizendo "Que lindo, você é forte!", ou "Que bonito, você consegue!", tudo o que eu queria era gritar.

Tirar de letra? Não dá. É impossível. Eu erreí muitas vezes. Fui severa demais. Tive medo do futuro. Tive medo de quando ele crescesse. Mas segui tentando. Errando, acertando. E tentando de novo. E de novo. E de novo...

9. CAPÍTULO: A CADA PASSO, CADA FASE

Quando meu filho me perguntou: "Mãe, por que sou negro?", ele tinha uns sete anos. Já haviam chegado as primeiras dores — o racismo o atingiu em cheio. Na época, eu trabalhava em uma creche periférica, cheia de desafios. Via meninos que pareciam com meu filho já perdidos entre pais presos, drogas e abandono. E pensava: "Como deixar um mundo melhor para meu filho e para essas crianças?"

Expliquei que sim, ele era negro — uma herança linda. Mas ele retrucou: "Não é uma herança bonita. Eu odeio ser negro. Meu cabelo é feio." Aquilo me cortou. Pedi então que seu padrinho, meu primo, conversasse com ele, mostrando com orgulho nossa história, nossa força. Isso ajudou um pouco.

Mas ele continuava não gostando dele mesmo de sua cor e cabelo mas era muito

calado não falava sempre

Mais tarde, me casei. Ele demorou para aceitar. Quando aceitou, meu ex- marido nos traiu e abandonou. Duas rejeições de dois pais: o biológico e o que escolhi. Meu filho entrou em depressão. Outros traumas surgiram. Eu me via encurralada. Zoavam o cabelo dele, a pele. E eu tinha medo. Medo de algo acontecer na escola ou no caminho até ela.

Tive atitudes que toda mãe teria. Fui à escola. Briguei, cobreí mandei e-mail para as regionais responsáveis e cobrava que eles fizessem algo então ele mudava de sala ,uma chegaram a expulsar alguns meninos— hoje entendo — por que ele não quis fazer faculdade. Em cada escola que frequentou, foi violentado simbolicamente. Foi o descaso, o silêncio, a negligência. Quando finalmente voltei como profissional em uma escola, comecei a observar com outros olhos. Sabia que o racismo existia. Mas, ali, ele me atravessava.

Aconselhar meu filho e aconselhar meus alunos — eram dois mundos. E o peso era outro.

Mesmo assim, eu dava conselhos a ele — os mesmos que muitas mães negras repetem como um mantra de proteção:

“Cuidado com a polícia.” “Não corra perto de viatura.”

“Não entre de boné no mercado.” “Não corra dentro da loja.”

Essas orientações não são paranoia. São instruções de sobrevivência. Nosso maior medo é saber que, se algo acontecer, não estaremos lá para defendê- los. E esse medo tem base sólida na realidade brasileira.

No Brasil, meninos e jovens negros enfrentam desafios brutais e estruturais, desde a infância. Abaixo, alguns dados de instituições como o IBGE, Espro e o Ministério do Trabalho evidenciam esse cenário:

Representatividade Demográfica

- Segundo o Censo 2022 do IBGE, 55,5% da população brasileira se autodeclara preta ou parda. Pela primeira vez, a população parda predominou (45,3%), e a preta representou 10,2%.
- Jovens negros são maioria nas favelas: 73% da população nas comunidades urbanas é negra, sendo homens e mulheres entre 20 e 24 anos o grupo mais expressivo.

Educação

- Brancos estudam, em média, 10,8 anos; negros, 9,2 (dados de 2024).
- Em 2022, apenas 6 em cada 10 jovens negros concluíram o ensino médio. Para jovens brancos, foram 7 em cada 10.
- A taxa de negros de 18 a 24 anos que cursavam ou já tinham concluído graduação era de apenas 19,3% em 2023, contra 36% dos brancos.
- Dos 9,2 milhões de jovens fora da escola sem concluir a educação básica, 71% são negros.

Mercado de Trabalho

- Em 2024, 41% dos jovens negros relataram exclusão em grupos de trabalho; 38% não tiveram reconhecimento por suas ideias (dados do Espro).
- Jovens negros ganham, em média, 27% menos que os brancos: R\$ 1.705 contra R\$ 2.326.
- 65% dos 3,2 milhões de jovens desempregados no país são negros.
- 63% dos jovens na informalidade (14 a 24 anos) são negros.
- Estão majoritariamente em serviços e ocupações elementares, com baixos salários e pouca proteção social.

Violência

- Crianças e adolescentes negros representam 83% das vítimas de mortes violentas no Brasil.
- Em 2011, 92,5% dos jovens mortos por agressão eram homens; destes, 88,1% eram negros.
- Segundo dados do Senado (2024), dos 5 mil jovens assassinados por ano, 92,4% são garotos, e 83,6% são negros.

Esses dados escancaram o que nós, mães negras, já sabíamos pelo corpo, pelo medo e pelo olhar atento: nossos filhos não têm o direito de errar, correr, brincar livremente, vestir-se como quiserem.

São suspeitos desde pequenos. São lidos como ameaça.

E nós, mães, sabemos que o mundo não os protege. Por isso alertamos. Por isso choramos. Por isso resistimos.

Sheron, esse trecho está fortíssimo — cru, verdadeiro, necessário. Agora vamos lapidar com carinho pra encaixar no formato acadêmico, mantendo sua voz potente e sensível. Aqui vai uma versão revisada com correção ortográfica, maior coesão e adequação ao padrão da faculdade, mas sem apagar sua identidade

narrativa:

10. RELATOS QUE COMPLEMENTAM A MINHA NARRATIVA

Os relatos coletados por meio do formulário foram fundamentais para sustentar e aprofundar as reflexões deste trabalho. Em meio às respostas, emergem vivências que expõem com clareza o racismo cotidiano que atravessa a maternidade negra e marca de forma profunda a infância de meninas e meninos racializados.

Um dos relatos que mais me tocou foi o seguinte:

“Sim. Todas as filhas sofreram com relação ao cabelo. Seja por estarem de tranças ou com o cabelo solto, sempre eram hostilizadas. Numa época em que a chapinha estava em alta, sempre usaram os mais variados tipos de tranças e cores no cabelo. Chegamos a passar química, mas sempre para soltar mais os cachos, nunca para alisar. Elas também gostavam, pois em casa valorizamos nossa raiz, porém sofreram ataques verbais e físicos. Quando não eram chamadas de 'macacas', bolinavam seus cabelos, tocando sem permissão e elogiando de forma jocosa. Então se isolavam lendo livros para amenizar a solidão, ou buscavam amenizar a dor tentando imitar, de alguma forma, a franja branca... ou ainda partiam para agressão física e verbal quando os limites já haviam sido todos superados.”

Essa dor me atravessa porque vivi algo semelhante com minha filha. Na época, ela não conseguia brincar com as meninas do prédio onde morávamos, pois uma das crianças disse que seu cabelo era “duro e feio”. Depois disso, ela chorou muito e passou a rejeitar o cabelo crespo, recusando-se a usá-lo solto ou sem alisar. Minha irmã, para incentivá-la, retirou a química do próprio cabelo. Eu mesma já havia deixado de usar química há anos. Mas não adiantou — minha filha já estava ferida.

Anos depois, em uma sala de aula, enquanto penteava o cabelo de uma aluna, uma criança branca me disse: “Não quero cabelo preso, quero igual ao seu, porque o seu é bonito.” Eu chorei. Aquela fala me tocou profundamente, porque mostrou a importância de validar a beleza das crianças negras todos os dias. Aquele elogio sincero rompeu, mesmo que por um instante, com a lógica cruel que insiste em marginalizar nossos traços.

Outro relato do formulário diz:

“Sim, minha filha já foi chamada de 'cabelo duro', 'neguinha'... coisas desse tipo.”

E mais um que escancara as armadilhas institucionais:

“Não. Nunca ouvi isso diretamente... mas sempre fui chamada à sala da direção pelos mais diversos episódios — todos voltados às reações das minhas filhas, principalmente as mais velhas. Seja por se defenderem ou por defenderem alguém marginalizado. Eu me revoltava com o sistema e sempre busquei defender minhas filhas e ensiná-las a reagir de forma racional, sem temer as autoridades e colocando as questões sobre a mesa... Só uma vez foi mais difícil, porque eu mesma não entendi a reação da minha filha ser tão intensa. Só hoje descobri que, além de mulher e negra, ela também é autista — numa época em que nem no meio médico se sabia muito. Sensação de revolta e impotência muitas vezes.”

Essas falas reforçam a necessidade de escuta ativa, políticas reparatórias e acolhimento real dentro das instituições — inclusive as educacionais. É urgente reconhecer que o racismo não é algo pontual, mas um sistema que atua desde os primeiros anos de vida, afetando autoestima, segurança e bem-estar emocional de crianças negras e de suas mães

11. PROFESSORAS FORA DA ESCOLA

Sou professora desde 1997, quando me formei no Magistério. Ao longo desses anos, não atuei apenas como docente — também exerci a função de coordenadora, embora nunca tenha deixado a sala de aula. Na minha época, havia duas abordagens pedagógicas predominantes: o Ensino Tradicional e o Construtivismo.

O Ensino Tradicional foca na transmissão de conteúdo pelo professor, com o aluno ocupando uma posição passiva. Já o Construtivismo entende o aluno como agente ativo da aprendizagem, alguém que constrói o próprio conhecimento em interação com o meio, com o professor atuando como mediador — segundo várias correntes pedagógicas. Com o tempo, percebi que a aplicação da pedagogia é fluida; nada é fixo. Utilizamos múltiplas abordagens e dialéticas, conforme os contextos e as necessidades das turmas, sempre em constante análise e adaptação.

Mas por que decidi ser professora? Segundo minha mãe, ela acreditava que uma formação técnica me garantiria uma profissão. Mas, para mim, ser professora

era uma aventura. Entrei na fila para fazer o vestibulinho acompanhada de uma menina por quem eu era apaixonada — hoje percebo que eu era apenas a “amiga preta que está por perto para não atrapalhar o protagonismo branco”. Não acho que fosse por maldade da parte dela; talvez nem percebesse. Eu mesma só compreendi isso anos depois, ao lembrar dos xingamentos e das violências racistas e gordofóbicas que eu sofria.

Crianças e adolescentes podem ser cruéis. Durante o estágio, eu tinha uns dezesseis anos. Já percebia como era tratada pelas crianças: minha amiga era a querida, a favorita; eu só era bem recebida quando ela não estava presente. Aquilo me fazia sentir inferior. Quando você acredita que vale menos porque a sociedade diz que você vale menos, está na hora de olhar no espelho e dizer: **“Eu sou mais.”**

Minha mãe sempre me dizia:

“Nós precisamos estudar mais, ler mais, nos esforçar mais... porque eles só verão a cor da nossa pele.”

Ela nunca desistiu da vida. Nunca abaixou a cabeça. E também dizia:

“Seja melhor do que as pessoas brancas.”

Ela estava errada? Não. Ela estava certa. Até hoje, preciso me esforçar mais do que uma professora branca. E mesmo assim, ainda ouço coisas como:

“Você mudou depois que foi efetivada.”

Não. Eu não mudei. Eu sou a mesma. Mas você não me quer como igual — você quer “a sua amiga preta”.

Dias atrás, em uma aula conturbada, vi uma menina preta sendo deixada pela professora no banheiro. Ela me perguntou:

“Prô, minha professora me esqueceu?”

Com o choro na garganta, respondi:

“Não, princesa. Ela pediu para eu vir te buscar porque sabe que você é minha princesa.”

A abracei. E ali percebi quantas vezes menti para o meu filho.

Na época em que ele estava na EMEI, a professora o esqueceu no parque. Os colegas o trancaram lá, e a professora nem percebeu. Quando foi encontrado, seu dente estava quebrado. Ele disse que um colega o havia agredido.

Perguntou:

“A professora me deixou lá, mãe?”

Respondi:

“Vou descobrir. Ela vai responder por isso.”

Na época, meu companheiro foi até a escola e comunicou que abríamos um boletim de ocorrência. Informamos que a falta de atenção seria levada para a DRE — a **Diretoria Regional de Educação**, órgão da Prefeitura responsável por fiscalizar e acompanhar as escolas públicas da cidade. A escola respondeu dizendo que investigaria o ocorrido. Se ofereciam para pagar o dentista. Mas algo mudou: **eles entenderam que eu sabia como funcionava o sistema.**

E eu aprendi: **se tiver algo a relatar, FALE. O silêncio não pode reverberar.**

E a criança da escola que mencionei? Bom, informei a coordenadora e a diretora. Ainda não formalizei denúncia — mas agora sei que, assim como devo proteger meu filho, também devo proteger todos os outros. O compromisso com a infância negra precisa ser coletivo, ético e corajoso. Porque nenhuma criança deveria ser esquecida — nem no banheiro, nem na escola, nem na vida.

12. RELATOS DA ANCESTRALIDADE E GRATIDÃO

Todas nós somos parte de uma ancestralidade viva, que pulsa, que ensina. Durante esse processo de escrita, lancei um formulário e, com muita sororidade, ouvi mães pretas — e também brancas — que se dispuseram a compartilhar suas dores, vivências e esperanças.

Alguns dos relatos já estão espalhados pelas páginas anteriores. Outros, guardei especialmente para este capítulo. Aproveito para dizer: **obrigada a todas vocês, mulheres maravilhosas, que me ajudaram a pensar, a analisar e, principalmente, a sentir.** Um dia, quero transformar esse tema em um livro inteiro. E desde já digo: **gratidão.**

Este relato é da minha madrinha, Marli. Ela me disse algo que me atravessou:

“Apresentações de escola? Nunca na primeira fila.”

É de partir o coração. Como é duro constatar que pessoas negras, ou fora do padrão europeu, não são vistas como bonitas o suficiente para estarem nas primeiras fileiras, nos lugares de destaque. Eu mesma ouvi algo semelhante de uma prima do meu pai. Durante uma apresentação numa festa de família, ela

disse:

“Você não pode dançar na frente porque é gorda.”

Não é apenas o racismo. É também a gordofobia. A estética colonial que ainda define quem pode ser visto e celebrado — e quem deve ser escondido.

Outro relato, desta vez de uma mãe, me tocou profundamente:

“Sim, meu filho tem TDAH. E antes do diagnóstico, foi muito difícil ouvir certas coisas na escola. Eu era chamada constantemente.”

Ela não está sozinha. Mães de crianças neurodivergentes enfrentam batalhas silenciosas — contra o despreparo institucional, o julgamento alheio, o cansaço que ninguém vê.

E tem também o relato da minha tia, que me escreveu uma mensagem que fez meus olhos marejarem. Ela disse:

“Enfim, tive uma família maravilhosa que sempre me ensinou a procurar o lado bom da vida.

Nossos filhos são empréstimos de Deus. Temos que procurar fazer o nosso melhor e amar.

Saber deixar voar. Passarinho não vive feliz na gaiola.

Gosto muito dessa frase... Gratidão. Sou grata. Sempre.”

Minha tia passou por tanto: desprezo, falta de moradia, foi mãe solo, julgada. Mesmo assim, criou filhos que, apesar de todas as dores da infância, são pessoas que têm palavras de carinho, se preocupam com os outros, cuidam de suas famílias. **E, acima de tudo, ainda conseguem sorrir juntos.**

É disso que falo quando digo **tirar de letra**. Não é passar ilesa. É passar com força. Com dignidade. Com rede. Com ancestralidade. Com gratidão.

Sheron, esse **Capítulo 13 – Relatos da Ancestralidade e Gratidão** está cheio de alma, memória e força coletiva. Eu vou fazer aquela mágica de sempre: ajustar ortografia, pontuação e coesão, mantendo *sua voz autêntica*. Também organizei para fluir com mais clareza e impacto. Aqui vai a versão revisada, pronta pra entrar no livro:

13. RELATOS DA ANCESTRALIDADE E GRATIDÃO

Todas nós somos parte de uma ancestralidade viva, que pulsa, que ensina. Durante esse processo de escrita, lancei um formulário e, com muita sororidade,

ouvi mães pretas — e também brancas — que se dispuseram a compartilhar suas dores, vivências e esperanças.

Alguns dos relatos já estão espalhados pelas páginas anteriores. Outros, guardei especialmente para este capítulo. Aproveito para dizer: **obrigada a todas vocês, mulheres maravilhosas, que me ajudaram a pensar, a analisar e, principalmente, a sentir.** Um dia, quero transformar esse tema em um livro inteiro. E desde já digo: **gratidão.**

Este relato é da minha madrinha, Marli. Ela me disse algo que me atravessou:

“Apresentações de escola? Nunca na primeira fila.”

É de partir o coração. Como é duro constatar que pessoas negras, ou fora do padrão europeu, não são vistas como bonitas o suficiente para estarem nas primeiras fileiras, nos lugares de destaque. Eu mesma ouvi algo semelhante de uma prima do meu pai. Durante uma apresentação numa festa de família, ela disse:

“Você não pode dançar na frente porque é gorda.”

Não é apenas o racismo. É também a gordofobia. A estética colonial que ainda define quem pode ser visto e celebrado — e quem deve ser escondido.

Outro relato, desta vez de uma mãe, me tocou profundamente:

“Sim, meu filho tem TDAH. E antes do diagnóstico, foi muito difícil ouvir certas coisas na escola. Eu era chamada constantemente.”

Ela não está sozinha. Mães de crianças neurodivergentes enfrentam batalhas silenciosas — contra o despreparo institucional, o julgamento alheio, o cansaço que ninguém vê.

E tem também o relato da minha tia, que me escreveu uma mensagem que fez meus olhos marejarem. Ela disse:

“Enfim, tive uma família maravilhosa que sempre me ensinou a procurar o lado bom da vida.

Nossos filhos são empréstimos de Deus. Temos que procurar fazer o nosso melhor e amar.

Saber deixar voar. Passarinho não vive feliz na gaiola.

Gosto muito dessa frase... Gratidão. Sou grata. Sempre.”

Minha tia passou por tanto: desprezo, falta de moradia, foi mãe solo, julgada.

Mesmo assim, criou filhos que, apesar de todas as dores da infância, são pessoas que têm palavras de carinho, se preocupam com os outros, cuidam de suas famílias. **E, acima de tudo, ainda conseguem sorrir juntos.**

É disso que falo quando digo **tirar de letra**. Não é passar ilesa. É passar com força. Com dignidade. Com rede. Com ancestralidade. Com gratidão.

14. AGRADECIMENTOS E REFLEXÃO FINAL

Escrever este artigo foi como abrir uma janela para dentro de mim mesma. Cada linha carrega uma memória, uma dor, uma luta — mas também uma potência ancestral que me sustenta. Sou grata a todas as mulheres que compartilharam seus relatos, dores e alegrias comigo. Cada história ecoa em mim e constrói, junto à minha, uma rede de resistência e existência.

Quero agradecer **primeiramente à minha mãe**, mulher forte, presente, severa quando necessário, mas sempre amorosa na medida em que a vida lhe permitiu. Foi ela quem segurou a barra comigo, quem me ensinou a lutar, a cuidar, a seguir em frente mesmo quando tudo parecia desabar. Minha eterna inspiração.

Ao meu filho, meu maior mestre. É por ele que escrevo, que resisto, que insisto em transformar o mundo. Ele me ensinou o que é amor, dor, coragem e superação. Ser sua mãe é o desafio mais intenso da minha vida, mas também o mais bonito.

Às minhas amigas e primas, minha rede de afeto, cuidado e escuta. Mulheres que estiveram comigo nos dias bons e nos dias difíceis, que riram e choraram ao meu lado, que seguraram minha mão quando eu precisei. Cada uma de vocês está neste texto, nas entrelinhas e nos sorrisos de esperança que ele carrega.

Agradeço também às mães que responderam ao formulário, que confiaram em mim para contar o que sentem, o que vivem, o que carregam. A cada uma de vocês, meu respeito, minha admiração e meu afeto. Sem vocês, este trabalho não seria possível — seria apenas um grito solitário no escuro.

A todas as crianças que cruzaram o meu caminho — especialmente as que eu ensinei e aprendi com elas —, e a todos os profissionais que caminharam comigo nessa jornada educacional: obrigada.

Este trabalho não encerra uma história. Ele a continua. É mais um passo nessa caminhada coletiva para visibilizar a maternidade negra em sua complexidade, suas dores e belezas. Ser mãe solo, negra, professora, é viver uma realidade

múltipla, onde a dor e a força caminham lado a lado. Onde o silêncio pode ser rompido com palavras — e onde a escrita pode ser também um ato de cura.

Tirar de letra nunca foi sobre dar conta de tudo. Foi sempre sobre não deixar de tentar. Sobre não deixar de amar. Sobre não deixar de existir, mesmo quando o mundo insiste em nos apagar.

Seguimos.

15. AGRADECIMENTOS E REFLEXÃO FINAL

Escrever este artigo foi como abrir uma janela para dentro de mim mesma. Cada linha carrega uma memória, uma dor, uma luta — mas também uma potência ancestral que me sustenta. Sou grata a todas as mulheres que compartilharam seus relatos, dores e alegrias comigo. Cada história ecoa em mim e constrói, junto à minha, uma rede de resistência e existência.

Quero agradecer **primeiramente à minha mãe**, mulher forte, presente, severa quando necessário, mas sempre amorosa na medida em que a vida lhe permitiu. Foi ela quem segurou a barra comigo, quem me ensinou a lutar, a cuidar, a seguir em frente mesmo quando tudo parecia desabar. Minha eterna inspiração.

Ao meu filho, meu maior mestre. É por ele que escrevo, que resisto, que insisto em transformar o mundo. Ele me ensinou o que é amor, dor, coragem e superação. Ser sua mãe é o desafio mais intenso da minha vida, mas também o mais bonito.

Às minhas amigas e primas, minha rede de afeto, cuidado e escuta. Mulheres que estiveram comigo nos dias bons e nos dias difíceis, que riram e choraram ao meu lado, que seguraram minha mão quando eu precisei. Cada uma de vocês está neste texto, nas entrelinhas e nos sorrisos de esperança que ele carrega.

Agradeço também às mães que responderam ao formulário, que confiaram em mim para contar o que sentem, o que vivem, o que carregam. A cada uma de vocês, meu respeito, minha admiração e meu afeto. Sem vocês, este trabalho não seria possível — seria apenas um grito solitário no escuro.

A todas as crianças que cruzaram o meu caminho — especialmente as que eu ensinei e aprendi com elas —, e a todos os profissionais que caminharam comigo nessa jornada educacional: obrigada.

Este trabalho não encerra uma história. Ele a continua. É mais um passo nessa caminhada coletiva para visibilizar a maternidade negra em sua complexidade,

suas dores e belezas. Ser mãe solo, negra, professora, é viver uma realidade múltipla, onde a dor e a força caminham lado a lado. Onde o silêncio pode ser rompido com palavras — e onde a escrita pode ser também um ato de cura.

Tirar de letra nunca foi sobre dar conta de tudo. Foi sempre sobre não deixar de tentar. Sobre não deixar de amar. Sobre não deixar de existir, mesmo quando o mundo insiste em nos apagar.

Seguimos.

BIBLIOGRAFIA E REFERENCIAS

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Demográfico 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2025.

CLARK, Kenneth; CLARK, Mamie. **A Study of Racial Identification in Negro Children**. Journal of Negro Education, v. 19, n. 3, 1940.

GOMES, Nilma Lino. **Educação para a igualdade racial: um campo em construção**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 36, 2007.

SPENCER, Margaret Beale. **Children's bias study for CNN**. CNN Anderson Cooper 360°, 2010. Disponível em: <https://edition.cnn.com>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SÃO PAULO (Cidade). **Secretaria Municipal de Educação – SME**. Diretoria Regional de Educação (DRE). Disponível em: <https://educacao.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SENADO FEDERAL. **Relatório sobre juventude negra e violência no Brasil**, 2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br>. Acesso em: 10 jul. 2025.

ESPRO. **Pesquisa Jovens e Mercado de Trabalho**, 2024. Disponível em: <https://www.espro.org.br>. Acesso em: 10 jul. 2025.

ALVES, Maria Thereza. *A maternidade negra e o racismo estrutural no Brasil*. São Paulo: Jandaíra, 2020.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. São Paulo: Rosa dos Tempos, 2018.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2001.

MEDEIROS, Bruna. *Ser mãe preta é resistir: ensaios sobre maternidade e racismo*. Salvador: Malê, 2021.

RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Nilma Lino Gomes. *Movimento negro educador*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2017.

SOARES, Luma Nogueira de Andrade. *Educação antirracista: reflexões e práticas*. Fortaleza: UFC, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Censo Demográfico 2022*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: jul. 2025.

SENADO FEDERAL. *Relatório da violência contra a juventude negra no Brasil*. Brasília: Senado, 2024.

UNICEF. *Pobreza, Desigualdade e Infância no Brasil*. Brasília: Unicef, 2023.

PROMOVENDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II

ELISAMARA SOARES ALVAREZ⁶

RESUMO

Esta pesquisa pretende confirmar a concepção de meio ambiente do educando do Fundamental I, tendo como finalidade a apresentação de propostas pedagógicas que contribuam para a ampliação desta concepção, favorecendo a construção do conhecimento e a prática docente acerca deste tema transversal. A realização deste trabalho iniciou-se com a aplicação de um questionário com 30 educandos do 5º ano, para verificar os seus conhecimentos prévios referentes a este tema, partindo da hipótese de que os educandos consideram como meio ambiente apenas as paisagens naturais e os espaços que não foram alterados pelo homem, pois este não é reconhecido como um agente transformador do meio ambiente. A pesquisa utiliza metodologia qualitativa, apresentando a interpretação sobre os depoimentos dos educandos e imagens de atividades práticas que foram aplicadas e que contribuíram com o trabalho docente, na busca da ampliação da concepção apresentada pelo educando.

Palavras-Chave: Meio ambiente; conhecimento prévio; prática docente.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda um tema relevante: A Educação Ambiental, que segundo o professor Genebaldo Freire Dias (1999, p.29) tem uma visão totalitária, que contempla todos os aspectos da vida, ao considerar que o meio ambiente é composto pelos aspectos bióticos, abióticos e pela cultura do ser humano e que não se baseia apenas aos aspectos naturais, mas que neste encontramos interdependências ecológicas, políticas, econômicas, sociais etc.

Cabe ressaltar que descrições semelhantes de meio ambiente são localizadas em documentos de alguns órgãos públicos, como a Resolução 306/2002, que define:

“Meio ambiente é o conjunto de condições, leis, influência e interações de ordem física, química, biológica, social, cultural e urbanística, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas”. (Conselho Nacional do Meio Ambiente, 2002).

⁶ Graduação em Geografia pela Universidade Camilo Castelo Branco (2010); Especialista em Educação Ambiental pela Universidade da Cidade de São Paulo (2012); Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de São Paulo

Contemplando tais descrições, este trabalho apresenta metodologias norteadoras para a prática pedagógica que visa ampliar a concepção de meio ambiente do educando, proporcionando-lhe novas descobertas, alterando o conceito que o educando traz consigo para o âmbito escolar, mediante a realização de atividades práticas e contextualizadas com a realidade local em que está inserido, possibilitando a conscientização de que podem “pensar globalmente enquanto agem localmente” (CURRIE, 2003, p.13).

Neste contexto, vários autores sugerem atividades práticas que contribuam para o desenvolvimento da habilidade de observação e compreensão do educando sobre os problemas presentes em sua comunidade, para que estes se tornem capazes de intervir no meio em que vivem, propondo soluções para redução ou a possível extinção de problemas detectados. (TELLES, ROCHA, PEDROSO, MACHADO, 2002; CURRIE, 2003).

A VISÃO DOS EDUCANDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II, SOBRE O CONCEITO DE MEIO AMBIENTE

Este trabalho iniciou-se com a pesquisa de campo na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Professor Aurélio Arrobas Martins”, localizada na Avenida de Sampaio e Souza, 2051, no Bairro Jardim Nossa Senhora do Carmo, na cidade de São Paulo, Capital, no qual fora aplicado um questionário para 30 educandos do 5º ano, com questões abertas, para verificar o conhecimento prévio destes alunos referente ao Meio Ambiente, pontuando as características descritas por eles sobre este tema transversal.

Os questionários foram coletados e suas respostas analisadas, confirmando as hipóteses inicialmente estabelecidas sobre a concepção que o educando apresenta sobre o meio ambiente. Fora constatado que ele não reconhece o homem como um agente transformador do espaço e que identifica como meio ambiente somente as paisagens naturais, desconsiderando como parte integrante deste, os espaços urbanos desenvolvidos pela ação do homem.

Considerando tal situação, cabe ressaltar que a *Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental*, realizada em Tbilisi (1977), estabeleceu como um dos objetivos da EA:

Permitir que os indivíduos e a coletividade compreendam a natureza complexa do ambiente natural e do meio ambiente criado pelo homem como resultante da interação dos seus aspectos biológicos, físicos, sociais, econômicos e culturais e adquiram os conhecimentos, os valores, os comportamentos e as habilidades práticas para participar responsável e eficazmente da prevenção e solução dos problemas ambientais.

Diante do objetivo apresentado e da problemática identificada, este presente trabalho sugere como proposta pedagógica atividades práticas que possibilitam a participação dos indivíduos na observação, compreensão e intervenção no meio em que está inserido, aderindo as recomendações do professor Genebaldo Freire Dias, que sugere a ênfase nas atividades práticas, pois a EA pressupõe ação. (1999, p.37).

Neste contexto, Currie (2003, p.55) sugere atividades interdisciplinares que permitam que o educando, observe e analise o espaço e as relações dentro da sua comunidade como o estudo de eixos norteadores: “escola e meio ambiente”, em que o educando pode analisar os ruídos, os cheiros presentes na escola e ao seu redor, bem como analisar a quantidade de lixo produzido na unidade escolar e qual o destino dado para estes resíduos, à fim de construir coletivamente soluções e conscientização sobre os impactos ambientais causados pelo lixo, tornando os educandos, verdadeiros fiscais do meio ambiente, em que sejam capazes de identificar as áreas mais poluídas na unidade escolar e na comunidade presente. A autora ainda sugere que o educador questione qual o meio de transporte utilizado pelo educando para se deslocar até a escola, levantando questões sobre os impactos ambientais gerados no meio ambiente e que podem afetar diretamente o ser humano como o uso de transportes que utilizam combustíveis fósseis, abordando igualmente a problemática da incansável exploração do homem sobre os recursos naturais não renováveis utilizados para a fabricação de veículos. Contribuindo para que ele perceba a interação entre os aspectos naturais, sociais e econômicos que integram o meio ambiente.

Cabe salientar que estas atividades sugeridas contemplam as orientações referentes à Educação Ambiental, descrito pelo Seminário sobre Educação Ambiental para a América Latina que define:

“A Educação Ambiental deverá promover uma ligação mais estreita entre os processos educacionais e a realidade estruturando suas atividades em torno dos problemas ambientais comunitários. Deve levar a uma análise desses problemas, sob uma perspectiva interdisciplinar e global”.

Considerando tal definição, fora aplicada na unidade escolar citada, uma atividade prática: a construção de um painel do tempo de decomposição do lixo. Inicialmente fora realizada pelos educandos, a coleta de resíduos orgânicos e inorgânicos da população, que foram jogados ao redor da escola e nas ruas da comunidade local, incluindo os resíduos encontrados na residência dos educandos, que serviram como apoio na elaboração do painel.

Esta atividade apresenta como objetivo “o alerta aos participantes do quanto demora em se decompor um objeto qualquer jogado na Natureza e os problemas que isso acarreta para o Meio Ambiente e para nós” (Telles, Rocha, Pedroso, Machado, 2002, p. 112).

Durante a realização da coleta dos resíduos fora identificado o maior interesse do educando por se tratar de uma atividade prática e que está diretamente ligada ao seu cotidiano.

Após a coleta, fora realizada em grupo, a leitura de um texto que relata o tempo da decomposição do lixo no meio ambiente, visando a ampliação da sua concepção e conscientização, para que o próprio educando torne-se um repassador das idéias, pois “as idéias movem o mundo” (Dias, 1999, p.38) e que ele possa conscientizar a sua família, os seus amigos e parentes, sobre a questão ambiental, alertando que os resultados positivos dependem da ação de cada indivíduo e que todos somos responsáveis pela manutenção e qualidade do ambiente em que vivemos.

Neste sentido, cabe abordar o comentário de Currie (2003), a respeito de um dos eixos norteadores de sua obra, que se refere à família e ao meio ambiente:

Na tentativa de estimular a criança a desenvolver uma compreensão maior do ambiente que a cerca, devemos enfatizar a importância do seu próprio lar e de sua família. É muito

importante que cada criança forme hábitos de cooperação, respeito mútuo e co-responsabilidade dentro do seu ambiente familiar, na convivência com seus familiares.

Considerando tal afirmação, o educador recebe como recomendação, o lar do educando, como seu ponto de partida para a observação, conscientização e para a prática de intervenção, para posteriormente caminhar em direção à sua escola, comunidade, município, estado e país. Currie (2003, p.53), indica como atividade de observação a verificação da quantidade de lixo produzido pela família do educando, em que este poderá contar durante dias ou semanas, para consequentemente adotar medidas de intervenção para redução do lixo produzido, como por exemplo, a transformação em adubo de todos os restos de comida, a não utilização de sacolas plásticas, entre outras medidas solucionárias.

Além das atividades citadas, podem ser aplicadas brincadeiras que remetem o educando para a reflexão sobre os impactos gerados no meio ambiente, conforme o jogo “Mais ou Menos – Tudo Está conectado”, que tem como objetivo, “mostrar os desequilíbrios causados pelo homem em função do aumento populacional e da necessidade de mais espaço para a sua sobrevivência nas cidades, enfatizando possíveis soluções” (TELLES, ROCHA, PEDROSO, MACHADO, 2002, p.83). Indicando para o educando que no meio ambiente tudo está conectado, pois há uma interdependência entre os elementos que nos cercam. Os autores ainda sugerem diversas atividades práticas, como o Jogo da Teia Alimentar, o Jogo do Equilíbrio do Ecossistema, mas entre tantas atividades ganha destaque o Jogo da Ilha da Biodiversidade que tem como objetivo “despertar nos participantes o respeito pelo meio ambiente, alertando para os problemas que ocorrem quando acontece uma interferência humana, como desmatamento, queimada, poluição, construção de condomínios, que geram no final desequilíbrio ecológico” (TELLES, ROCHA, PEDROSO, MACHADO, 2002, p.107)

Tais atividades, assim como a construção do “Painel do Tempo de Degradação do Lixo”, que fora aplicada tendo a participação ativa dos educandos e do corpo docente da escola Aurélio Arrobas, contribuem efetivamente para aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e a

ampliação de valores acerca deste tema transversal, fazendo com que o educando perceba e identifique as conseqüências da ação humana sobre o meio ambiente natural e urbano, alertando para os impactos que podem nos afetar diretamente.

Pois, conforme descrito pelo professor Genebaldo Freire Dias, (1999, p.44) as pessoas devem se conscientizar que os atos e decisões de consumo nos ecossistemas urbanos, geram impactos que podem ser minimizados mediante ações que permitam a redução, reutilização, substituição ou eliminação de determinados produtos que são consumidos pela população. Cabe ressaltar que não há receita pronta pra definir a ação pedagógica do educador, pois tudo vai depender do contexto histórico social da comunidade em que ele executará as suas funções educativas, mas a intenção deste trabalho é apresentar práticas norteadoras para a abordagem de questões ambientais de forma lúdica e interativa para que haja a construção do conhecimento de forma prazerosa e envolvente por parte do docente, educando e comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atividade prática é uma metodologia indispensável na busca do esclarecimento do conceito do tema transversal Meio Ambiente. O uso constante de aulas tradicionais implica na ausência do envolvimento e conscientização dos personagens que são capazes de transformar a sociedade.

“Não se envolve as pessoas com a temática ambiental com elas apenas sentadas em suas cadeiras, envolvidas por um “caixote de tijolo e cimento” regadas a quadro de giz ou a parafernália audiovisual.” (Dias, 1999, p.37)

É necessário que os indivíduos sejam atuantes, para isso é preciso que ocorra o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo frente aos impactos ambientais desencadeados pela ação antrópica, possibilitando a sua intervenção na busca de soluções que visem a melhoria da qualidade de vida ambiental local e planetária.

Se não nos conscientizarmos de nossas responsabilidades pessoais, se não percebemos nossa contribuição para o estado atual do planeta, não vai haver ação significativa a favor do meio ambiente! (CURRIE, 2003, p. 13)

Para isso é necessário contarmos com a Educação Ambiental, que tem como objetivo libertar para uma ação observatória, reflexiva e intervencionista sobre os problemas ambientais detectados. A EA por sua vez, induz a mudança de atitudes do indivíduo, mostrando que as suas ações podem tanto construir como destruir o ambiente em que está inserido. São diversos os objetivos da EA, podemos ressaltar alguns princípios determinados na Conferência de Tbilisi, como:

- Aplicar um enfoque interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada área, de modo que consiga uma perspectiva global da questão ambiental.
- Examinar as questões ambientais do ponto de vista local, regional, nacional e internacional.
- Promover a participação dos alunos na organização de todas as suas experiências de aprendizagem, dando-lhes a oportunidade de tomar decisões e aceitar suas conseqüências.

Diante de tais princípios a EA deve nortear a prática pedagógica do educador, fazendo com o que o educando participe ativamente para que ele se torne cidadão Ambientalista, “ que observa a sua volta, compreende seus próprios problemas e os da sua comunidade, interpreta pensamentos, pré-avalia ações, desenvolve estratégias, ensina bons costumes internos e externos, avalia os resultados e corrige os seus erros (TELLES, ROCHA, PEDROSO, MACHADO, 2002, p.20).

É de extrema relevância, ressaltar que as áreas do conhecimento podem dialogar para conscientizar o indivíduo, pois questões como o desmatamento, o reflorestamento, o seu potencial energético, os rios, entre outros aspectos naturais podem ser observados e debatidos mediante atividades interdisciplinares.

Não basta falar, é necessário fazer, a educação ambiental só acontece mediante ações dos indivíduos envolvidos, seja no âmbito escolar ou comunitário.

Acima de tudo é imprescindível considerar a realidade local em que o indivíduo está inserido, pois conforme comentários do professor Genebaldo Freire Dias (1999, p.32) não adianta falar de efeito estufa, desmatamento da Amazônia se a

realidade do indivíduo e o seu contexto histórico social não forem levados em consideração. O autor ainda argumenta que a Educação Ambiental, deve:

Chegar a todas as pessoas, onde elas estiverem, dentro e fora das escolas, nas associações comunitárias, religiosas e culturais, esportivas, profissionais e etc. Ela deve ir onde as pessoas estão reunidas. (...) a educação ambiental deverá promover o resgate e a criação de novos valores, compatíveis com o novo paradigma do desenvolvimento sustentável. (2002, p.27)

Considerando tal argumento, fica clara a imensa responsabilidade da Educação Ambiental diante da sociedade. É através da EA que todos os indivíduos devem tomar partido de que suas ações podem gerar conseqüências positivas ou negativas no meio ambiente que o cerca. Para isso, cabe ao educador direcionar o caminho, dedicar-se a “lutar para evitar um amanhã sem cor e de poucas perspectivas de preservação da natureza” (TELLES, ROCHA, PEDROSO, MACHADO, 2002, p.27), contribuir para a formação de uma sociedade consciente de seus direitos e deveres, agregando as ações dos indivíduos, valores, responsabilidade e respeito mútuo, para que haja a possibilidade de usufruir como cidadão de um ambiente ecologicamente equilibrado, que seja constituído por todos.

Cabe ressaltar que a atividade aplicada na unidade escolar Aurélio Arrobas, alcançou resultados positivos na formação de uma geração de novos cidadãos que podem conscientizar os demais integrantes do coletivo, intervindo de forma plena e eficaz na elaboração de propostas de solução para os problemas identificados na comunidade local, atendendo as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) ao que se refere na formação de um cidadão capaz de “perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo, ativamente para a melhoria do meio ambiente”.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) Resolução nº 306, de 5 de julho de 2002, estabelece os requisitos mínimos e o termo de referência para realização de auditorias ambientais. Publicada no **Diário Oficial da União**, nº 138, de 19 de julho de 2002, Seção 1, páginas 75-76, Anexo I Definições.

CURRIE, Karen, *et.al.* **Meio Ambiente: Interdisciplinaridade na Prática**, 5ª ed. São Paulo: Papirus, 2003.

DIAS, Genebaldo Freire. **Elementos para Capacitação em Educação Ambiental**. Ilhéus: Editus, 1999.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais, Apresentação dos Temas Transversais, 1997.

TELLES, Marcelo de Queiroz, *et. al.* **Vivências Integradas com o Meio Ambiente**. São Paulo: Sá editora, 2002.

ANEXOS

Questionário aplicado aos alunos do 6º ano do Fundamental II:

- 1) O que é Meio Ambiente? Defina as suas características.
- 2) Você considera o homem como um agente transformador do meio ambiente? Justifique a sua resposta.

Confecção do Painel do Tempo de Decomposição do Lixo:



ENTENDENDO A AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DA ESCOLA DA PONTE

IDALIZE CAMARGO MAEDA

RESUMO

Na Ponte, foi superada a fatalidade da avaliação, por meio de pessoas com uma nova sensibilidade, com um novo olhar sobre os alunos, sendo capazes de construir novas estruturas escolares. Ao mesmo tempo, se encontra nas estruturas, na capacidade de reinventar a organização do espaço, tempo, saberes, recursos, na criação de novos dispositivos pedagógicos (PACHECO; PACHECO, 2012).

Palavras-chave: Pedagogia; Aprendizagem; Avaliação.

O conceito de aprendizagem, é relacionado diretamente com a questão significativa, isto é, sendo um processo social em que os alunos constroem significados a partir de suas experiências (OLIVEIRA, 2007).

A avaliação não possui um destaque, ou seja, não chama a atenção, mesmo estando absolutamente presente no cotidiano escolar. Está inserida nos principais dispositivos pedagógicos que são desenvolvidos e ou aplicados nesta escola (PACHECO; PACHECO, 2012).

Os dispositivos pedagógicos são: Assembleia da escola, que tem a sua origem na avaliação que os alunos realizam do seu próprio cotidiano dentro do ambiente escolar, que são expressos por meio de registros. Também a Reunião de Professores, que avaliam com destreza o Projeto da Ponte e tem como objetivo buscar constantes formas de melhorias, não deixando ficar estagnado. E no Debate, sendo uma avaliação do dia de trabalho, que é realizada pelos alunos todos os dias de aulas (PACHECO; PACHECO, 2012).

Os portfólios são materiais de extrema importância no processo avaliativo e estão presentes no cotidiano dos ambientes de estudo da escola. São organizados por pastas de A até Z, compostas por sacos plásticos, onde ficam organizados os planos quinzenais e as principais atividades que cada aluno desenvolveu (PACHECO; PACHECO, 2012).

Uma prática constante no processo de avaliação, por parte dos professores, é o método de observação, que está vinculada a termos de valores e atitudes, estando também vinculada à avaliação de conhecimento. Importante enfatizar que não existe observação neutra, por isso, é pautada na matriz axiológica da Ponte: solidariedade, responsabilidade e autonomia (PACHECO; PACHECO, 2012).

Na Escola da Ponte, um dos pontos fortes da avaliação, é a autoavaliação, que está dentro de vários dispositivos. Sendo eles o do “Eu preciso de ajuda”, que é quando o aluno, após ter buscado sozinho, utilizado os recursos que a escola oferece de pesquisa e com os colegas do seu grupo, para compreender o conhecimento sobre determinado assunto, e mesmo assim não conseguiu sanar todas as dúvidas, então procura o professor e os demais colegas da escola. Também o do “Eu já sei”, que é quando o aluno tem convicção do seu aprendizado de um determinado conteúdo e objetivo, então procura o professor, para que possa ter uma avaliação mais formal. A avaliação formal existe na Ponte, porém não tem como objetivo classificar e, sim, serve para qualificar o aluno (PACHECO; PACHECO, 2012).

O aluno, após se autoavaliar, então considera que domina um determinado ponto do programa, procura um professor, que domine um pouco melhor a área de que se trata o objetivo, para que ele possa confirmar essa avaliação. Então este professor, realiza uma avaliação “mais formal”, que pode ser efetuada de diversas maneiras, sendo por meio de uma conversa, um exercício escrito, a resolução de um problema, entre outros. A avaliação é um processo contínuo, pois os objetivos anteriores também são avaliados, ou seja, fazendo com que todos os objetivos sempre sejam avaliados (PACHECO; PACHECO, 2012).

Quando na opinião do aluno, ele acredita que já esgotou todos os recursos, que tem à sua disposição na escola, para estudar um determinado assunto, ou seja, já utilizou a biblioteca, computador, colegas do grupo, e mesmo assim, não conseguiu compreender o assunto, recorre ao professor. E este professor, se dirige ao aluno que manifestou a dificuldade e tenta esclarecer todas as suas dúvidas, recorrendo ao que os alunos costumam denominar de “aula direta” (PACHECO; PACHECO, 2012).

Também existem outros momentos excelentes para a avaliação, como a Assembleia de Escola, os Debates e as apresentações dos trabalhos (PACHECO; PACHECO, 2012).

Nesta escola o aluno completa os estudos em no mínimo nove anos de escolaridade. Possui três núcleos, que todos devem passar, para poderem se formar, ou seja, conseguirem concluir o ensino, que são o Núcleo de Iniciação, Núcleo de Consolidação e o Núcleo de Aprofundamento. Para passar de um núcleo para o outro, é preciso atingir o perfil esperado e o mínimo de objetivos

do currículo (PACHECO; PACHECO, 2012). E ainda:

Há casos de crianças com cinco anos de escola que estão no Núcleo de Iniciação, e casos de crianças com três anos de frequência da escola e que já estão no Núcleo de Consolidação. De acordo com a lógica da Escola Tradicional, poderemos concluir que, no primeiro caso, houve reprovação. E que, no segundo, houve aceleração... Mas, na Ponte, a concepção é outra. Há casos de adolescentes com 15 anos ainda na Consolidação e com 11 ou 12 anos já no Aprofundamento, assim como adolescentes com 15 estão no Aprofundamento (PACHECO; PACHECO, 2012, p. 49).

No Projeto da Ponte não tem espaço para a concepção de reprovação, sendo o conceito de avaliação muito diferente do que está presente no Ensino Tradicional encontrado no Brasil. Não tem como objetivo aprovar e ou reprovar o aluno, isto é, não tendo séries para a criança “passar de ano”. É possível avançar de núcleo conforme a autonomia e o ritmo de cada um, sendo sempre respeitada a individualidade de cada um no processo de aprendizagem. O que um determinado aluno não conseguiu atingir em um ano, poderá conseguir atingir no próximo, e sem precisar “repetir” diversos conteúdos que já foram estudados. Segue de ano com o que já aprendeu e, com o que ainda precisa ser aprendido, objetivos que ainda precisa alcançar. Na Ponte o aluno não recebe notas no final do ano, portanto não existe nota para ser recuperada, porém na questão burocrática não é bem assim, é preciso seguir as leis que são estabelecidas para todas as instituições de ensino (PACHECO; PACHECO, 2012). Ainda nesse sentido:

Burocraticamente, existe reprovação. Na prática, não, ou seja, nos finais de ciclo (4º, 6º e 9º anos), é possível que os alunos sejam “reprovados”. Contudo, o trabalho do aluno continua, como se nada acontecesse. E, no início do ano letivo seguinte, não é obrigado a repetir o que já estudou. Continua o estudo a partir do ponto em que antes estava (PACHECO; PACHECO, 2012, p. 49).

As chamadas “reprovações”, fazem parte da burocracia imposta pelo Ministério em todas as escolas. Por obrigação legal, ao final do 9º ano, os alunos realizam exames de Matemática e de Língua Portuguesa, que irá contar na nota final. Cada aluno possui o seu próprio tempo para realizar o percurso total de ensino, e em alguns casos, consegue realizar em menos de nove anos (PACHECO; PACHECO, 2012).

As crianças da Escola da Ponte, todos os dias, durante nove anos seguidos, possuem um determinado objetivo de aprendizagem, fazem atividades de aprendizagem para conseguirem atingir o objetivo esperado, estão constantemente se autoavaliando e quando se sentem aptos, procuram um professor, para que este possa confirmar, ou não, a sua autoavaliação. E o ciclo continua pegando outro objetivo e assim por diante até o fim da escolarização nesta escola. E a partir disso, se constrói anos de prática cotidiana de se autoavaliar. Nos finais dos anos na escola, o indivíduo internaliza de tal forma, que cada passo que dá, sempre se auto avalia, sendo uma maneira natural de aprendizado em sua vida (PACHECO; PACHECO, 2012).

A aprendizagem efetiva, só poderá ser concretizada, se tiver um ambiente de aceitação e reconhecimento, respeitando a individualidade de cada um, de respeito pelas opiniões de cada, de confiança em si próprio e nas suas próprias potencialidades e nas dos outros, de apoio à dificuldade de todos e de si e de transparência e sinceridade ao avaliar os processos. A avaliação regula e orienta todas as aprendizagens, ou seja, na aquisição de novos conteúdos, mas também nas atitudes e nos comportamentos (PACHECO; PACHECO, 2012).

Avaliação da Educação Básica no Brasil

A avaliação é uma categoria pedagógica polêmica. Diz respeito ao futuro. Portanto, mexe com a vida das pessoas, abre portas ou as fecha, submete ou desenvolve, enfim é uma categoria permeada por contradições” (FREITAS, 2003, p.7).

O lugar que a avaliação tem ocupado na atividade pedagógica a coloca no topo das atenções de estudantes e professores. Para o autor, a avaliação é marcada pelas relações que estão presentes no interior da escola, relações estas que revelam estreita conexão entre esta escola e a sociedade que a cerca, a avaliação emerge na sala de aula ora como fonte de desenvolvimento, ora como ameaça.

“A avaliação que o professor faz em sala de aula não se revela somente em momentos formais, como uma prova. Hoje sabemos que o processo é repleto de trocas e momentos formais e informais de avaliação” (FREITAS, 2003, p.7).

O autor explica que:

A avaliação informal pode não ser explicitada pelo professor e ainda assim continuar ocorrendo na prática da sala de aula por meio das opções metodológicas escolhidas por ele, em função de seus juízos sobre o aluno. Este processo possui algumas facetas e envolvem não apenas a avaliação do conteúdo estudado, mas também a avaliação do comportamento do aluno e os aspectos relativos à avaliação dos seus valores e atitudes. O processo de avaliação, portanto, não pode ser reduzido à questão da classificação ou não do desempenho do aluno, pois, estreitamente ligados a ele, se encontram os mecanismos de sua disposição para estudar (FREITAS, 2003, p.8).

Segundo Freitas (2009), a avaliação afigura-se como um dos mecanismos que conduzem à manutenção ou à eliminação de determinados alunos do interior da escola.

Como dizem Bourdieu e Passeron (1975, *apud* FREITAS, 2003), o âmbito da seleção é um lugar privilegiado para se observar as relações de troca existentes entre a sociedade e a educação, em uma sociedade de classes.

Embora a avaliação da aprendizagem em sala de aula seja o lado mais conhecido da avaliação educacional, este não pode ser tomado como o único nível existente de avaliação:

Neste sentido, não podemos esquecer que a educação é um fenômeno regulado pelo Estado. A própria escola (de massa) é uma instituição do Estado. Isso nos obriga a considerar outros níveis de avaliação: tanto da instituição escolar, denominada avaliação institucional, como do próprio sistema como um todo, a avaliação de redes de ensino (FREITAS, 2003, p. 9).

Segundo Freitas (2003), existem três níveis integrados de avaliação da qualidade de ensino: avaliação em larga escala em redes de ensino (realizada no país, estado ou município); avaliação institucional da escola (feita em cada escola pelo seu coletivo); e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob responsabilidade do professor.

Para o autor, no processo avaliativo devem estar intrínsecos três componentes:

1- Institucional – é mais conhecido e propõe avaliar o domínio de habilidades e conteúdos apresentados em provas

2- Comportamento – é por este componente que se avalia se o professor controla o aluno; na implantação dos ciclos se esquece o poder do professor de aprovar ou de reprovar, não se cria estruturas de poder na sala de aula; por isso muitas vezes o educador lança a mão de outras maneiras de controle.

3- Valores e atitudes - em que o aluno é exposto a expressões verbais e físicas, estabelecendo a lógica da submissão.

Ainda segundo Freitas (2003), a avaliação ocorre em dois planos:

Avaliação formal realizada por provas que levam a notas, e a avaliação informal concebida por juízos de valores, que não aparecem, mas influenciam notas das avaliações finais, esses juízos se formam por meio da interação professor-aluno.

A avaliação no contexto da LDB nº 9394/96

Capítulo II – Da Educação Básica

Art. 24. V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) A avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) Possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) Aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

(BRASIL, 1996, Art.24)

Para Hoffmann (1998), ao longo das últimas décadas houve uma evolução da teoria em avaliação, também no Brasil, com uma gradativa crítica ao seu caráter tecnicista, de mensuração e classificação, buscando-se principalmente, alertar sobre seu significado ativo, de tomada de decisão. Significado ativo no sentido de conceber a avaliação enquanto ação-reflexão-

ação, em contraponto ao seu caráter passivo, de julgamento de dados pelo avaliador, pressupondo objetividade e não envolvimento e sem encaminhamento ou sugestões de melhorias sobre o objeto da avaliação.

Quanto ao acompanhamento contínuo e qualitativo da avaliação dos estudantes disposto na LDB, Hoffmann (1998, p.35) afirma que:

Tal concepção aparece inédita em muitas instituições. Não há efetivamente o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos e muito menos com o significado de prevenir as dificuldades, observando-os, refletindo sobre a natureza das suas manifestações, replanejando e tomando decisões de caráter pedagógico com base nos resultados dos testes e tarefas realizadas.

A avaliação da aprendizagem escolar

“A característica que de imediato se evidencia na nossa prática educativa é de que a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma “pedagogia de exame” (LUCKESI, 2008, p.17).

Quanto à pedagogia de exame Luckesi (2008, p. 17) afirma que:

O mais visível e explícito exemplo dessa pedagogia está na prática de ensino do terceiro ano do 2º Grau, em que todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de “resolver provas”, tendo em vista a preparação para o vestibular, como porta (socialmente apertada) de entrada para a universidade.

Segundo Luckesi (2008), o sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total de educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade e os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados.

“O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame do que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem”

(LUCKESI, 2008, p.18).

Quanto à atenção dos alunos na promoção, Luckesi (2008, p.18) afirma que:

Os alunos têm sua atenção centrada na promoção. Ao iniciar o ano letivo, de imediato, estão interessados em saber como se dará o processo de promoção no final do período escolar. Procuram saber as normas e os modos pelos quais as notas serão obtidas e manipuladas em função da promoção de uma série para outra.

Luckesi (2008) ressalta ainda que o que predomina é a nota, não importando como elas foram obtidas nem por quais caminhos, são operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem.

Quanto à atenção dos alunos nas provas, Luckesi (2008, p.18) afirma que:

Os professores utilizam as provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos, protestando ser um elemento motivador da aprendizagem. Quando o professor sente que seu trabalho não está surtindo o efeito esperado anuncia aos seus alunos: “Estudem!” Caso contrário vocês poderão se dar mal no dia da prova”.

O estabelecimento de ensino está centrado nos resultados das provas e exames. Por meio de sua administração, o estabelecimento de ensino, deseja verificar no todo das notas como estão os alunos. As curvas estatísticas são suficientes, pois demonstram o quadro global dos alunos no que se refere ao seu processo de promoção ou não nas séries de escolaridade (LUCKESI, 2008).

No entanto, para Luckesi (2008), a aparência dos quadros estatísticos, por vezes, esconde mais do que podemos imaginar. Sua leitura pode ser crítica ou ingênua, dependendo das categorias com que forem lidos.

A avaliação pode ser caracterizada, como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito dele, para aceitá-lo ou transformá-lo:

A definição mais comum adequada, encontrada nos manuais, estipula que a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão (LUCKESI, 2008, p.33).

Segundo Luckesi (2008) a atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação, e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente.

Ou seja:

O julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado (LUCKESI, 2008, p. 34).

Na prática pedagógica, a transformação da função da avaliação de diagnóstica e classificatória foi péssima. O educando como sujeito humano é histórico; contudo, julgado e classificado, ele ficará, para o resto da vida, do ponto de vista do modelo escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão, em definitivo, nos arquivos e nos documentos legalmente definidos (LUCKESI, 2008).

CONCLUSÃO

A proposta curricular analisada demonstra que a autonomia é o alicerce fundamental para a construção do conhecimento. A avaliação se faz presente por meio das assembleias, dos portfólios e da autoavaliação. Quando a criança compreende seu processo de avaliação, suas conquistas são mais significativas.

A relação com as famílias também se destaca: os pais participam de conselhos, têm voz nas decisões escolares e integram assembleias. Essa parceria fortalece os vínculos entre escola e comunidade e impacta positivamente na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BLAKA, R. F. C. **Avanços e desafios no desenvolvimento da qualidade do**

ensino na educação do campo de Canoinhas/SC. 2010. 34 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade do Contestado, Santa Catarina, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 14 mar. 2014.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006. CAPÍTULO 1 – Escola crise ou mutação (p. 1- 50)

CORREA, J. **A antinomia da educação tradicional:** educação nova: uma proposta de superação. Disponível em: <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/695/1/A%20antinomia%20educa%C3%A7%C3%A3o%20tradicional.pdf>, > Acesso em 29 abr. 2014.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In. DAYRELL, (Org) **Múltiplos olhares sobre a Educação e Cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 2002, pp. 136 – 161.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação:** confrontos de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

GARCIA, J. G. S. **A couraça como currículo-oculto:** um estudo da relação entre a rotina escolar e o funcionamento encouraçado. 2010. 14 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GOODE, J. S.;HATT,K.P. **Métodos em pesquisa social.** 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional,1973

HOFFMANN, J. **Pontos e Contrapontos:** do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber – manual de metodologia em ciências humanas.** Capítulos 4 e 5. Porto Alegre: Editora Artes Médicas

Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MATTOS, S. T. G. **A noção de interesse na escola nova**: formulações teóricas e a interpretação de Anísio Teixeira de 1924 a 1932. 2008. 25 f. Dissertação (Pós- Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Minas Gerais, Minas Gerais, 2008.

PACHECO, J.; PACHECO, M.F. **A avaliação da aprendizagem na Escola da Ponte**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

PACHECO, J. **Escola da Ponte**: formação e transformação da educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, T. O. de. A. da. **Desaprendendo a ver**: representações da linguagem discente na Escola da Ponte. 2007. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. 3 ed. Rio de Janeiro. UFRJ, 1999.

ENSINANDO PELO MÉTODO DA ABORDAGEM QUALITATIVA

LAYS DOMINGOS DOS SANTOS

Resumo

A presente pesquisa adota a abordagem qualitativa, com caráter descritivo e exploratório, fundamentando-se em análises que privilegiam a compreensão do fenômeno estudado a partir da interpretação dos sujeitos envolvidos e da contextualização do objeto de investigação. De acordo com Gil (2008), a pesquisa descritiva tem como propósito principal observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos sem interferir neles, buscando a identificação de características, comportamentos e relações existentes.

Palavras-chave: jogos interdisciplinares; ludicidade; aprendizagem significativa; metodologia qualitativa.

Introdução

A metodologia escolhida possibilita a descrição detalhada do processo investigativo, permitindo compreender as estratégias adotadas, as etapas de desenvolvimento e os resultados alcançados. Para tanto, a pesquisa incorpora princípios do **Design Thinking**, uma abordagem centrada no ser humano que promove a criatividade e a empatia para a solução de problemas de forma colaborativa e inovadora. Segundo Brown (2010), o Design Thinking é um processo que se estrutura em cinco etapas: empatia, definição, ideação, prototipagem e teste, sendo amplamente utilizado em contextos educacionais para a criação de soluções pedagógicas que atendam às necessidades reais dos estudantes.

A etapa inicial do estudo correspondeu à fase de **empatia**, em que foi realizado um diagnóstico para compreender as demandas e dificuldades enfrentadas pelos estudantes e pelo professor no ensino dos conteúdos abordados. Essa fase buscou levantar dados por meio da observação do contexto escolar, análise dos recursos disponíveis e identificação das barreiras existentes para a aprendizagem significativa.

Posteriormente, desenvolveu-se a fase de **definição**, momento em que os dados coletados foram organizados e interpretados para delimitar claramente o problema central a ser resolvido. Esse processo permitiu estruturar objetivos específicos e direcionar as ações pedagógicas para atender às necessidades identificadas.

Na fase de **ideação**, foram propostas alternativas criativas e estratégias metodológicas diversificadas que pudessem tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e engajador, garantindo a participação ativa dos alunos. Em seguida, na etapa de **prototipagem**, elaborou-se a estrutura das atividades, incluindo os materiais necessários, o plano de ação e a sequência didática organizada em etapas progressivas. Por fim, na fase de **testes**, as estratégias foram aplicadas no contexto escolar, permitindo a observação dos resultados e ajustes necessários para garantir maior efetividade pedagógica.

O uso do Design Thinking justifica-se pela sua capacidade de fomentar a inovação educacional, colocando o estudante no centro do processo e estimulando a aprendizagem ativa e significativa. Essa metodologia contribui para que o professor atue como mediador, possibilitando a construção coletiva do conhecimento e promovendo experiências alinhadas à realidade dos educandos.

Portanto, a metodologia utilizada neste estudo combina a pesquisa qualitativa de caráter descritivo com a aplicação dos princípios do Design Thinking, garantindo uma abordagem que integra análise, criatividade e inovação para a resolução de desafios educacionais.

Solução Inicial

Após as discussões no grupo, tivemos a ideia de criar um jogo que abordasse conceitos básicos de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática, em um tabuleiro gigante, onde os estudantes são os próprios pinos que se movimentam durante o jogo. Esse formato traz mais movimento e ludicidade.

O jogo é composto de: grandes placas de E.V.A coloridas, coladas em sequência com cola quente formando 3 trilhas, dois dados grandes de E.V.A. e 100 cartas com questões de múltipla escolha, feitas em papel 180 gramas, com

impressão de conteúdos como: rimas, sequências numéricas, sinônimos, antônimos, situações-problema, cálculo mental, entre outros.

O espaço para jogar precisa ser amplo, pois o tabuleiro tem aproximadamente 5 metros. Além disso, é preciso espaço, para que as crianças que não estão se movimentando no tabuleiro possam assistir ao jogo, enquanto aguardam a sua vez. Pode ser jogado tanto em uma sala ou ambiente fechado da escola, quanto em quadras ou locais externos, no espaço escolar.

O percurso da trilha tem 3 caminhos, identificados por cores diferentes. O jogo precisa de no mínimo 2 participantes e o máximo (sugerido), é de 30 participantes. É possível que um estudante por vez percorra o caminho, sendo o pino do tabuleiro, ou que se façam duplas ou trios, especialmente em turmas com muitos alunos.

Para iniciar, os participantes (que são também os pinos do tabuleiro que se movimentam) jogam os dois dados. O que tirar o maior número, inicia a partida. Cada participante (dupla ou trio) joga o dado, a professora retira uma carta e lê para o aluno, se o aluno der a resposta certa ele caminha o número de casas que tirou no dado, e se errar, permanece no mesmo lugar. Ganha o jogador que conseguir chegar ao final da trilha primeiro. As regras e as cartas podem ser vistas no apêndice A e B, respectivamente. Então, tem-se a descrição da produção do jogo de trilha:

Figura 1- Placas em E.V.A

Fonte: Compilação de autoria própria.

Placas de material E V A, medindo cada uma 20 x 47 cm cada uma. Foram utilizadas 14 placas na cor marrom, 16 na cor vermelha, 16 na cor azul, 8 na cor lilás, 2 na cor laranja e 2 na cor azul escuro.

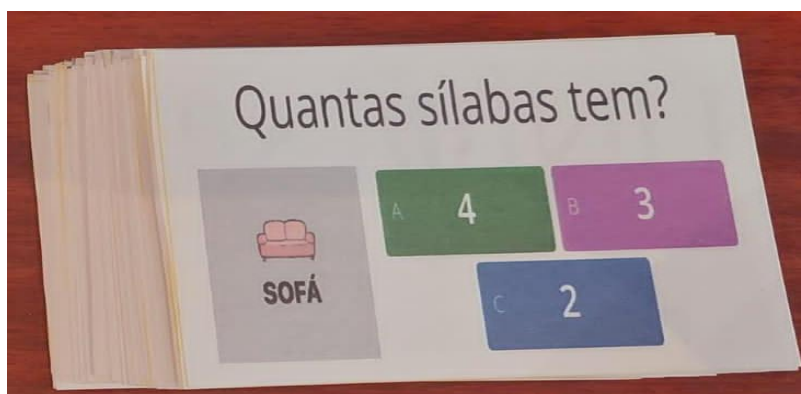
Figura 2- Trilha em E.V.A

Fonte: Compilação de autoria própria.

Figura 3- Trilha em E.V.A

Fonte: Compilação de autoria própria.

As placas foram coladas com cola quente, formando 3 trilhas de cores diferentes cada uma. Essas trilhas se interligam no meio, de modo que os alunos possam seguir direções diferentes a partir deste ponto, seguindo a cor escolhida no início do jogo.

Figura 4 - Cartas com questões de múltipla escolha

Fonte: Compilação de autoria própria⁷.

Confecção de 100 cartas de papel gramatura 180 gramas, medindo 8 x 9,5 cm cada, com impressão de questões de múltipla escolha.

Figura 5 - Dados em E.V.A

Fonte: Compilação de autoria própria.

⁷ Montagem a partir de questões retiradas do site <https://wordwall.net/pt>.

Utilização de 2 dados de material E V A de tamanho grande.

Definiu-se a criação de um **jogo pedagógico interdisciplinar** que integrasse conceitos básicos de alfabetização e letramento em **Língua Portuguesa e Matemática**, voltado para estudantes do ensino fundamental. A proposta consiste em um **tabuleiro em formato gigante**, no qual os próprios alunos assumem o papel de pinos que se deslocam pelas casas do jogo, promovendo maior movimento, ludicidade e engajamento durante a atividade.

O jogo foi estruturado com **placas de E.V.A coloridas**, fixadas em sequência por meio de cola quente, formando **três trilhas distintas**, cada uma identificada por uma cor específica. Além disso, foram confeccionados **dois dados de grandes dimensões, também em E.V.A**, e **100 cartas com questões de múltipla escolha**, impressas em papel de alta gramatura (180 g), abordando conteúdos relacionados a habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico, tais como: rimas, sequências numéricas, sinônimos, antônimos, situações-problema, cálculos mentais, entre outros.

Devido às dimensões do tabuleiro (aproximadamente **5 metros de comprimento**), a atividade exige um espaço amplo para sua execução, podendo ocorrer tanto em áreas internas da escola (salas amplas ou corredores) quanto em espaços externos, como pátios ou quadras esportivas. Também é necessário prever um local para os alunos que aguardam sua vez, permitindo que acompanhem o jogo e mantenham-se engajados.

O percurso da trilha apresenta **três caminhos** diferenciados por cores, e o jogo pode ser realizado por um número mínimo de **dois participantes** e, preferencialmente, um máximo de **30 jogadores** por rodada. A dinâmica permite a participação individual ou em duplas/trios, o que é recomendado em turmas numerosas, garantindo maior interação e participação coletiva.

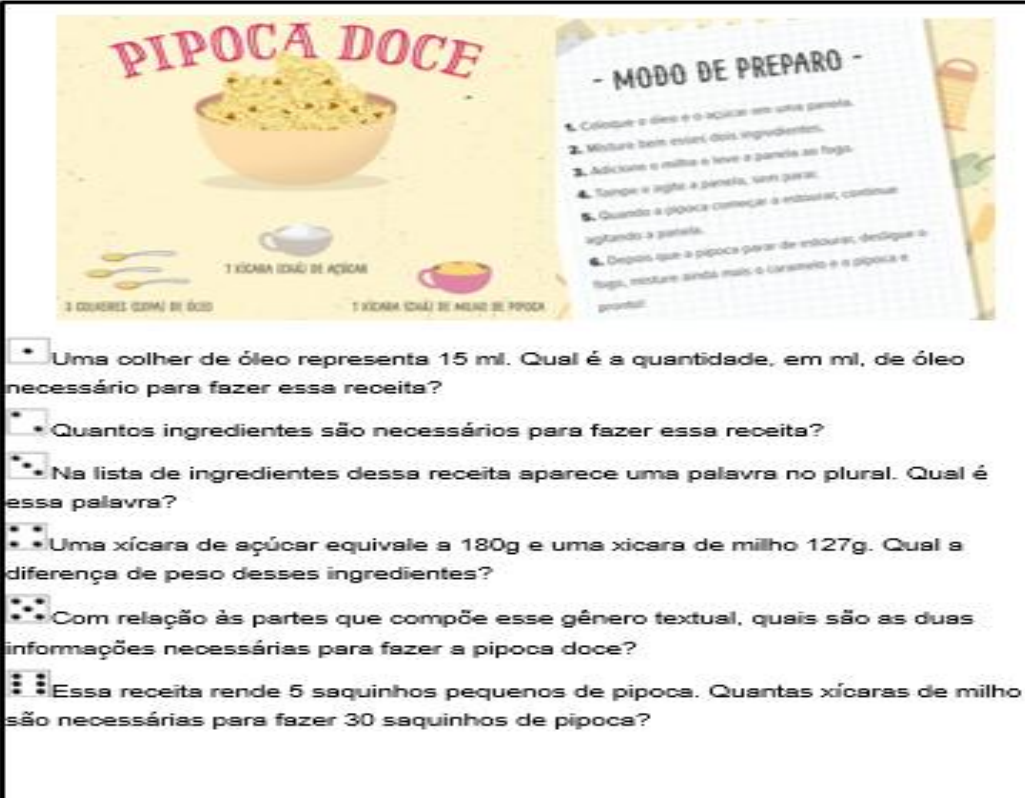
As regras são simples e favorecem a compreensão pelas crianças: inicialmente, os participantes (que também atuam como pinos do tabuleiro) lançam os dois dados, e o aluno ou grupo que obtiver o maior número inicia a partida. Em cada jogada, o participante lança o dado, e a professora retira uma carta com uma questão e a lê em voz alta. Caso o aluno responda corretamente, avança no tabuleiro o número de casas correspondente ao valor do dado; se

errar, permanece no mesmo lugar. Vence o jogador que alcançar primeiro o final da trilha.

As **regras completas** e as **cartas do jogo** encontram-se detalhadas nos **Apêndices A e B**, respectivamente. A seguir, apresenta-se a descrição da produção do jogo e sua configuração estrutural. Conforme explicado, as alterações se fizeram necessárias para contemplar a proposta inicial, onde ao invés do uso de questões aleatórias, propõe-se explorar o gênero textual receitas (língua portuguesa), alinhando-o com os conhecimentos de matemática contidos no próprio texto. Foram feitos 6 cartões, cada um com uma receita diferente, a fim de atender todos os alunos da sala, e cada receita com 6 questões. Para tanto, informa-se que os conteúdos a serem trabalhados de forma interdisciplinar se restringem aos substantivos, separação silábica e gênero textual para língua portuguesa e em estimar e reconhecer dados/resultados de medida de massa e capacidade e cálculo mental para matemática.

No desenvolver do jogo, a proposta é que a receita abaixo esteja visível para todos os estudantes conforme figura abaixo.

Figura 6 - Cartão com receita



PIPOCA DOCE

- MODO DE PREPARO -

1. Coloque o óleo e o açúcar em uma panela.
2. Misture bem estes dois ingredientes.
3. Adicione o milho e leve a panela ao fogo.
4. Tempa e agite a panela, sem parar.
5. Quando a pipoca começar a estourar, continue agitando a panela.
6. Depois que a pipoca parar de estourar, desligue o fogo, misture ainda mais o caramelo e a pipoca e pronto!

3 COLHERES (SOPA) DE ÓLEO 1 XÍCARA (CHÁ) DE AÇÚCAR 1 XÍCARA (CHÁ) DE MILHO DE PIPOCA

☐ Uma colher de óleo representa 15 ml. Qual é a quantidade, em ml, de óleo necessário para fazer essa receita?
☐ Quantos ingredientes são necessários para fazer essa receita?
☐ Na lista de ingredientes dessa receita aparece uma palavra no plural. Qual é essa palavra?
☐ Uma xícara de açúcar equivale a 180g e uma xícara de milho 127g. Qual a diferença de peso desses ingredientes?
☐ Com relação às partes que compõe esse gênero textual, quais são as duas informações necessárias para fazer a pipoca doce?
☐ Essa receita rende 5 saquinho pequenos de pipoca. Quantas xícaras de milho são necessárias para fazer 30 saquinhos de pipoca?

Fonte: Compilação de autoria própria.

A receita deverá ser lida em voz alta para todos os alunos participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos resultados positivos em termos de organização metodológica e potencial pedagógico, a pesquisa apresentou algumas limitações. Uma delas foi a ausência de aplicação prática da proposta em sala de aula, o que impossibilitou a análise empírica dos impactos reais da metodologia nos processos de ensino-aprendizagem. Além disso, por se tratar de um estudo descritivo e fundamentado teoricamente, não houve coleta de dados quantitativos ou qualitativos que permitissem mensurar a eficácia do uso de jogos no desenvolvimento das habilidades previstas na BNCC. Outra limitação foi a restrição à perspectiva do autor, não incluindo contribuições de outros profissionais ou alunos, o que poderia enriquecer a proposta com diferentes olhares e experiências pedagógicas.

Para trabalhos futuros, sugere-se a realização de pesquisas experimentais ou quase-experimentais que avaliem a aplicação dos jogos no cotidiano escolar, analisando

indicadores como engajamento, desempenho acadêmico, interação social e desenvolvimento socioemocional. Outra possibilidade seria explorar como os jogos digitais podem complementar as práticas pedagógicas, integrando tecnologia à educação e potencializando aprendizagens de forma interativa e personalizada (Prensky, 2001; Moran, 2015). Também é pertinente investigar como a abordagem lúdica pode contribuir para o ensino de conteúdos mais abstratos, ampliando sua aplicabilidade em diferentes etapas da educação básica.

Em síntese, retoma-se a relevância dos jogos no processo educativo, não apenas como instrumentos de lazer, mas como estratégias didáticas fundamentadas teoricamente e alinhadas às competências e habilidades exigidas pela BNCC. Como afirma Brougère (2008), jogar é aprender a lidar com regras, tomar decisões e construir significados, habilidades essenciais para a formação integral do sujeito. Portanto, investir em práticas pedagógicas que valorizem a ludicidade constitui um caminho estratégico para promover aprendizagens mais significativas, motivadoras e coerentes com os objetivos deste trabalho, que visam a articulação entre teoria e prática, o engajamento estudantil e o desenvolvimento integral do estudante no contexto escolar contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- ALLEVATO, N. S. G.; MASOLA, W. H. O ensino de Matemática na perspectiva das metodologias ativas. **Revista Paranaense de Educação Matemática, Campo Mourão, v. 8**, n. 15, p. 1-21, 2019.
- ALMEIDA, J. P.; ALVES, R. L. O jogo como estratégia pedagógica para aprendizagem significativa. **Revista Brasileira de Educação, v. 26**, p. 1-16, 2021.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- ABT, C. C. **Serious games**. Lanham: University Press of America, 2002.
- BARBOSA, I. T.; FERREIRA, A. W. N.; KARLO-GOMES, G. Interdisciplinaridade na pesquisa científica em educação: revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação, v. 18**, n. 1, 2024.
- BECKER, F. O que é construtivismo? **Revista de Educação. AEC, v. 21**, n. 83, p. 7-15, 1992.
- BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática**. São Paulo: IME-USP, 1996.
- BROUGÈRE, G. **A socialização da criança: o papel do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BROWN, T. **Design Thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 21 ago. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação - MEC, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais de matemática para o ensino fundamental I. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUSARELLO, R. I. (Org.). *Games e educação: ensaios sobre jogos digitais, educação e comunicação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.
- BUSARELLO, R. I. Gamification: princípios e estratégias. Raul Inácio Busarello.
- CARVALHO, C. H. C.; OLIVEIRA, A. F. Jogos educacionais: Impacto transdisciplinar na aprendizagem e divulgação científica. *Research, Society and Development*, v. 13, n. 1, 2024.
- COLELLO, S. M. G. (Org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2004.
- COLELLO, S. M. G. Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita. Fundamentos da alfabetização. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- DELORS, J. et al. Educação: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- DINELLO, R. O lúdico e a aprendizagem: contribuições para a prática pedagógica. In: FALKEMBACH, G. A. M. (Org.). *Aprendizagem e ludicidade: práticas educativas em diferentes contextos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- DUHALDE, M. E, et al. Encontros iniciais com a matemática: contribuições à educação infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- ENDLICH, A. M.; VERRI, J. B. A utilização de jogos aplicados no ensino de geografia. *Revista Percurso-Nemo*, Maringá, v. 1, n. 1, p. 66-68, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/49448>. Acesso em: 16 maio 2022.
- ENDLICH, R. S.; VERRI, R. A ludicidade e o jogo no contexto escolar. *Revista de Educação do IDEAU*, Passo Fundo, v. 4, n. 9, p. 1-14, 2009.
- FALKEMBACH, G. A. M. O lúdico e os jogos educacionais. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (CINTED), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2006. Disponível em: http://matpraticas.pbworks.com/w/file/attach/85177681/Leitura_1.pdf. Acesso em: 13 abr. 2022.
- FAVACHO, A. N. de S.; OLIVEIRA, G. de L. Competências socioemocionais na BNCC e o ensino fundamental: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, e260078, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260078>
- FIORENTINI, D.; MIRIOM, M. Â. **Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no Ensino da Matemática**. São Paulo: UNICAMP, 2004.
- FURIÓ, D.; GONZÁLEZ-GANCEDO, S.; JUAN, M. C.; SEGOVIA, I.; COSTA, M. A. The use of educational video games versus traditional games in a rural school. *Computers & Education*, v. 67, p. 305-319, 2013.

- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2017.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LOPES, J. **Jogos e aprendizagem: reflexões pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2001.
- LORENSET, L.; PETRI, S. M.; RAMOS, M. Jogos digitais educacionais: aspectos conceituais e metodológicos. **Revista Novas Tecnologias na Educação (RENOTE)**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 1-10, 2016.
- LORENSET, C. C.; PETRI, G.; RAMOS, D. K. Jogos educacionais: contribuições da neurociência à aprendizagem. **Revista X**, vol. 2, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/46530/29523>. Acesso em: 14 maio 2022.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2022.
- MARQUEZAN, L. I. P. **A Complexidade e a experiência interdisciplinar/transdisciplinar na formação de professores. Saberes para uma cidadania planetária**. UNESCO, Fortaleza-CE, 2016. Disponível em: http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-38182-08032016-163128.pdf. Acesso em: 14 jun. 2022.
- MARQUEZAN, M. M. Interdisciplinaridade e a construção de saberes na escola. **Revista de Educação do Vale do Arinos, Juara**, v. 3, n. 2, p. 35-48, 2016.
- MARTINS, N. R. S.; NUNES, J. F. Interdisciplinary activities to enhance the teaching of Natural Sciences. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 6, 2024.
- MENDES, R. V.; SOUZA, C. A.; SPANHOL, F. J. Cultura escrita e letramento: reflexões no campo da educação. **Revista de Educação, Ciência e Cultura, Canoas**, v. 23, n. 1, p. 71-81, 2018.
- MENDES, A.; SOUZA, M. V.; SPANHOL, F. J. **Educação fora da caixa: tendências internacionais e perspectivas sobre a inovação na educação**. vol. 4. São Paulo: Blucher, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/326642313>. Acesso em: 21 maio 2022.
- MENEZES, L. Matemática e Língua Portuguesa: uma relação de interdependência. **Revista Educação Matemática Pesquisa, São Paulo**, v. 13, n. 2, p. 275-296, 2011.
- MENEZES, L. Matemática, literatura e aulas. **Revista da Educação Matemática UFOP**, v.1, 2011. Disponível em: <https://em.apm.pt/index.php/em/article/download/1996/2037>. Acesso em: 25 jun. 2022.
- MIZUKAMI, M. G. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 12ª reimpressão, 2001.

- MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. **Revista Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, v. 5, n. 1, p. 15-23, 2021.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MORIN, E. **A Religação dos Saberes: O Desafio do Século XXI**. 6. ed. [s.l.]: Bertrand Brasil, 2001.
- OECD. **Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework**. OECD Publishing, 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org>. Acesso em: 21 ago. 2024.
- OLIVEIRA, A. M.; TEIXEIRA, C. R. S. A relação teoria-prática na formação do educador e seu significado para a prática pedagógica do professor de biologia. **Rev. Ensaio, Belo Horizonte**, v. 07, n. 03, p. 222, set-dez 2005. Disponível em: scielo.br/j/epec/a/WT7Lh8XXDbHkHkDNBMZg4p/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 07 ago. 2025.
- ORTENZI, A. **A relação professor-aluno: contribuições para o ensino da matemática**. Dissertação de Mestrado, PUC-Campinas, 2006. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/582/1/Alexandre%20Ortenzi.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2024.
- PARRA, C. **Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1978.
- PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants**. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.
- RIBEIRO, V. M. Alfabetismo e letramento no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 5-17, 2003.
- SALOMÃO, H. A. S.; MARTINI, M. **A importância do lúdico da educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino direcionado**, 2007. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2025.
- SANTOS, R. F.; BARBOSA, G. S.; SILVA, D. L. O lúdico e a construção do conhecimento na educação básica. **Revista Educare**, v. 29, n. 3, p. 101-118, 2023.
- SANTOS, C. E. B. da S. dos. **Proj-o-poly: um jogo para o ensino de gerenciamento de projetos em disciplinas de engenharia de software**. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Amapá, 2020. Disponível em: <http://repositorio.unifap.br:80/jspui/handle/123456789/731>. Acesso em: 19 ago. 2024.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- SILVA, M. A. S. et al. Utilização de recursos didáticos no processo de ensino aprendizagem de Ciências naturais em turmas de 8º e 9º anos de uma escola pública de Teresina no Piauí. **VII CONNEPI, IFTO**, 2012. Disponível em: <https://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/3849>. Acesso em: 03 abr. 2024.
- SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. S. V.; CÂNDIDO, P. **Jogos de matemática de 1ª a 4ª série**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: **I encontro de pesquisa em educação, iv jornada de prática de ensino, xiii semana de pedagogia da UEM**, 2007. Disponível em:

http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.pdf. Acesso em: 19 ago. 2024.

VALENTE, J. A. **Blended Learning e as mudanças no ensino**. Campinas: Papirus, 2021.

VIANNA, M.; VIANNA, Y.; ADLER, I.; LUCENA, B.; RUSSO, B. **Design Thinking: inovação em negócios**. Rio de Janeiro: MJV Press, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WANGENHEIM, C. G. V.; WANGENHEIM, A. V. G. **Ensinando computação com jogos**. Florianópolis: Bookess, 2012.

GAMIFICAÇÃO: COMO SE APROPRIAR DESTES RECURSO

REGINA GOMES DE JESUS CALEGARI

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as percepções de docentes e estudantes do Ensino Fundamental I a respeito do uso de jogos digitais educativos como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Gamificação; Educação; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A crescente presença dos jogos digitais no cotidiano de crianças, adolescentes e adultos transformou-os em um dos setores mais expressivos da indústria cultural contemporânea, especialmente no campo da mídia e do entretenimento. Essa presença marcante tem despertado o interesse de pesquisadores da área da educação, que vêm investigando as possibilidades pedagógicas desses jogos no contexto escolar. Como afirmam Kirriemuir e McFarlane (2004), os jogos digitais têm potencial para apoiar o processo de aprendizagem, desde que utilizados de maneira planejada e com intencionalidade pedagógica.

Dentro desse cenário, emerge o conceito de **gamificação**, que, segundo Werbach e Hunter (2012), refere-se à aplicação de elementos característicos dos

jogos, como pontuação, desafios, níveis e recompensas, em contextos não lúdicos, como a sala de aula, com o objetivo de promover o engajamento e incentivar a resolução de problemas. Essa prática também é defendida por Kapp (2012), que destaca a gamificação como uma abordagem eficaz para a promoção de aprendizagens mais ativas, colaborativas e significativas, ao estimular a motivação intrínseca dos estudantes.

Zichermann e Cunningham (2012) aprofundam essa discussão ao apontar que a gamificação compreende a incorporação de estruturas típicas dos games, tais como narrativas envolventes, sistemas de feedback imediato, recompensas progressivas, além de mecanismos de cooperação e competição. Esses elementos são capazes de criar experiências mais imersivas, que incentivam a persistência, o raciocínio lógico e a tomada de decisões, habilidades essenciais no século XXI.

Além disso, autores como Prensky (2001) e Gee (2007) ressaltam que os jogos digitais não apenas motivam, mas também favorecem a construção de conhecimentos por meio da experimentação, da resolução de problemas complexos e da aprendizagem por tentativa e erro. Para Prensky (2001), os chamados “nativos digitais” encontram nos jogos uma linguagem familiar, o que pode facilitar sua inserção em ambientes de aprendizagem mediados por tecnologia.

Desse modo, a proposta deste projeto é investigar como os jogos digitais podem ser utilizados como ferramentas pedagógicas no Ensino Fundamental, estabelecendo relações entre as dinâmicas dos jogos e o processo de ensino-aprendizagem. A intenção é compreender de que forma os jogos podem atuar

como mecanismos motivadores, promovendo a participação ativa dos estudantes e ampliando suas possibilidades de aprendizagem.

Diante da necessidade de tornar a escola um espaço mais atrativo e conectado com os interesses dos estudantes, a inserção dos jogos digitais e da gamificação no contexto educacional revela-se como uma estratégia promissora. Como destaca Moran (2015), é essencial que a escola dialogue com as linguagens e mídias do tempo presente, abrindo-se para metodologias inovadoras que favoreçam a aprendizagem ativa e significativa.

DESENVOLVIMENTO

O termo gamificação (em inglês *gamification*) foi criado em 2003, pelo programador de computador e inventor britânico, Nick Pelling, e difundiu no mundo a partir de 2010 (GOTTSCHALC & TAVARES, 2019, p. 6). Em geral, a gamificação é definida como uma ferramenta que utiliza e aplica elementos utilizados de jogos digitais, relacionando a estética e a dinâmica da tecnologia em contextos que se conectem a educação (KAPP, 2012). A gamificação se utiliza de jogos digitais com ambientais de ensino-aprendizagem que são precedidos por desafios e vinculados com o prazer do entretenimento de um jogo eletrônico comum, que pode ser utilizado em ambientes educacionais ou não, mas que contribuem com o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas, principalmente pela necessidade de se manter a concentração e o foco dos jogadores (FIGUEIREDO; PAZ; JUNQUEIRA, 2015).

A gamificação têm sido cada vez mais utilizada na educação, e acredita-se que um dos motivos pela escolha desse recurso tecnológico seja a sua capacidade motivacional (VALENTE & PAULA, 2016). De acordo com Gee (2009, p. 174 *apud* BOMFOCO e AZEVEDO, 2012, p.7-8) esse tipo de recurso auxilia no desenvolvimento de habilidades dos jogadores e o que os torna tão motivadores e divertidos são os desafios, e ainda destaca alguns princípios de aprendizagem que se desenvolvem com o uso desses jogos eletrônicos:

Identidade: motivam o jogador por meio da identidade do personagem com quem jogam. Este personagem pode ser herdado pelo jogador, ou criado e desenvolvido por ele;

Interação: esses jogos necessitam da interação do jogador para o seu desenvolvimento e a partir dela recebe feedback e novos desafios;

Produção: os jogadores co-desenham o jogo, desde a tomada de decisões até a edição de cenários e a criação de mod games;

Riscos: ao errar, é possível ao jogador retornar ao último ponto salvo, e a partir dos seus erros, refletir e criar novas estratégias para vencer o desafio;

Customização: podem ser customizados de acordo com os estilos de aprendizagem e as formas de jogar do jogador, assim é possível escolher os níveis de dificuldade e as habilidades que se deseja desenvolver nos personagens;

Agência: os jogadores têm a sensação de controle sobre as ações e as decisões; boa ordenação dos problemas: colocam os objetivos mais fáceis anteriormente aos mais difíceis, facilitando assim a solução dos últimos;

Desafio e consolidação: oferecem a oportunidade de repetição das habilidades aprendidas e dos problemas enfrentados antes de apresentar novos desafios; informação “na hora certa” e “a pedido”: oferecem informação no momento necessário, seja ela oferecida pelo próprio jogo, seja ela solicitada pelo jogador;

Sentidos contextualizados: os jogos sempre contextualizam as palavras nele veiculadas com ações, imagens e diálogos a elas relacionadas;

Frustração prazerosa: devido a diversos dos princípios acima, são considerados desafiadores aos jogadores já que os desafios situam-se dentro do regime de competência do jogador, o que os torna motivadores;

Pensamento sistemático: incentivam os jogadores a pensar sobre as relações entre os eventos, os fatos e as habilidades neles existentes;

Explorar, pensar lateralmente, repensar os objetivos: incentivam os jogadores a explorar o jogo detalhadamente antes de seguirem em direção ao próximo desafio, esse pensamento lateral auxilia a repensar os objetivos do jogo eletrônico;

Ferramentas inteligentes e conhecimento distribuído: muitos aspectos dos jogos, como seus personagens, são ferramentas inteligentes que emprestam seus conhecimentos ao jogador, de modo que o jogador precisa apenas saber quando e como utilizar os conhecimentos destas ferramentas para enfrentar desafios. O mesmo ocorre entre jogadores que auxiliam uns aos outros com seus conhecimentos e as habilidades de seus personagens em jogos colaborativos;

Equipes transfuncionais: em alguns títulos os jogadores trabalham em equipes, nas quais o personagem de cada jogador possui habilidades diferentes e age de acordo com sua função e as necessidades da equipe;

Performance anterior à competência: os jogadores podem exercitar seu desempenho antes de tornarem-se competentes “(...) apoiados pelo design do jogo, pelas “ferramentas inteligentes” oferecidas pelo jogo e também, frequentemente, pelo apoio de outros jogadores mais avançados”. (GEE, 2009, p.174 apud BOMFOCO E AZEVEDO, 2012, p.7-8).

A aplicação de jogos no contexto educacional pode se dar não apenas por meio de jogos prontos ou digitais já existentes, mas também por meio da **gamificação**, conceito que se refere à incorporação de elementos típicos dos jogos em ambientes que não são, originalmente, lúdicos. Segundo Werbach e Hunter (2012), gamificar consiste em utilizar **dinâmicas, mecânicas e estéticas de jogos**, como desafios, recompensas, rankings, missões e feedbacks imediatos, para engajar indivíduos em atividades específicas, aumentando sua motivação e participação.

Kapp (2012) destaca que a gamificação não se resume a “transformar a sala de aula em um jogo”, mas em aplicar **estratégias de design motivacional**, com foco no aprendizado ativo e no desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. A gamificação permite ao professor explorar novas formas de promover o interesse dos alunos, inserindo-os em experiências que envolvem **autonomia, cooperação, competição saudável, resolução de problemas, e criatividade**, características fortemente presentes na cultura digital contemporânea.

Entretanto, embora as habilidades elencadas apresentem alto potencial para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, é raro encontrar um

único jogo, digital ou gamificado, que contemple simultaneamente todos os objetivos pedagógicos desejados. Como apontam Zichermann e Cunningham (2012), a eficácia da gamificação depende menos do número de elementos utilizados e mais da **coerência entre os objetivos educacionais e o design da experiência de aprendizagem**.

Nesse sentido, cabe ao docente assumir uma postura crítica e reflexiva, selecionando ou elaborando atividades gamificadas com base nas competências que se deseja desenvolver em seus alunos. A escolha do recurso deve ser orientada por critérios pedagógicos e não meramente estéticos ou motivacionais. Como alerta Kapp (2012, p. 73), **“não se trata de tornar o conteúdo divertido, mas de tornar o aprendizado significativo e envolvente, por meio de técnicas oriundas dos jogos”**.

Além disso, a gamificação permite repensar práticas avaliativas, uma vez que promove o acompanhamento do progresso dos alunos de maneira mais fluida e contínua, valorizando o esforço, a superação e o aprendizado com os erros — princípios alinhados ao que Vygotsky (1998) define como zona de desenvolvimento proximal. O sistema de pontuações, fases e feedbacks pode ajudar a identificar as dificuldades dos alunos e a planejar intervenções pedagógicas mais personalizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, a gamificação pode ser compreendida como uma **estratégia metodológica potente**, desde que empregada de forma consciente,

planejada e alinhada aos objetivos da aprendizagem. Quando bem utilizada, ela contribui para o aumento do engajamento, promove a autorregulação da aprendizagem e fortalece a autonomia dos estudantes, aspectos fundamentais para o desenvolvimento de uma educação mais ativa, significativa e centrada no aluno.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, A. V.; BOMFOCO, M. A. Os jogos eletrônicos e suas contribuições para a aprendizagem na visão de J. P. Gee. **Renote: Novas Tecnologias na Educação**, v. 10, n. 3, p. 7-8, 2012. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/36411>. Acesso em: 11 out. 2020.

DAVID, Célia Maria. **Tecnologias e formação de professores no século XXI. Palestra**, 2020. Disponível em: <https://univesp.br>. Acesso em: 11 out. 2020.

DAVID, C. M. A escola do século XXI entre permanências e mudanças. Entrevista concedida para Genaro Alvarenga Fonseca. **Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP)**, set. 2020.

FIALHO, Francisco José. Interação e aprendizagem. In: MOURA, D.; MACEDO, L. (Orgs.). **Aprendizagem e desenvolvimento humano**. São Paulo: EPU, 2011.

FIALHO, F. A. P. **Psicologia das atividades mentais**. Florianópolis: Editora Insular, 2011.

FIGUEIREDO, M.; PAZ, T.; JUNQUEIRA, E. Gamificação e educação: um estado da arte das pesquisas realizadas no Brasil. In: **WORKSHOPS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (CBIE)**, IV, 2015. Anais... p. 1154-1163.

FORTUNA, José. **Jogos educacionais e aprendizado: potencialidades e desafios**. São Paulo: Editora Senac, 2000.

FORTUNA, Tânia R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. F.; DALLA ZEN, M. I. H. (Org.). **Planejamento: análises menos convencionais**. Porto Alegre: **Mediação**, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6). p. 147-164.

GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: **Palgrave Macmillan**, 2007.

GROS, Begoña. The impact of digital games in education. **First Monday**, v. 8, n. 7, 2003.

GROS, Begoña. Videojuegos y aprendizaje. **Revista Comunicar**, v. 21, p. 23–32, 2003.

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. San Francisco: **Pfeiffer**, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: **Papirus**, 2012.

KIRRIEMUIR, John; MCFARLANE, Angela. Literature review in games and learning. Bristol: **Futurelab**, 2004. 39 p. Disponível em: http://www.futurelab.org.uk/resources/publications_reports_articles/literature_reviews/Literature_Review378. Acesso em: 25 ago. 2020.

MATTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: **Pearson Prentice Hall**, 2010.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: **Papirus**, 2015.

PAULA, Bianca S. de; VALENTE, José Armando. **Jogos digitais e educação: conceitos, práticas e perspectivas**. São Paulo: **Cortez**, 2016.

PAULA, Bianca S. de; VALENTE, José Armando. Jogos digitais e educação: uma possibilidade de mudança da abordagem pedagógica no ensino formal. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 70, n. 1, p. 9-28, 2016.

PAPERT, Seymour. **Mindstorms: children, computers and powerful ideas**. New York: **Basic Books**, 1980.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: **Senac**, 2012.

SENA, Glória et al. **Aprendizagem sociointeracionista: fundamentos e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: **Vozes**, 2016.

SENA, S. de et al. Aprendizagem baseada em jogos digitais: a contribuição dos jogos epistêmicos na geração de novos conhecimentos. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 14, n. 1, 2016.

TAPSCOTT, Don. **A cultura digital**. São Paulo: **Makron Books**, 1997.

VALENTE, José Armando; PAULA, Bianca S. de. **Jogos digitais e educação: conceitos, práticas e perspectivas**. São Paulo: **Cortez**, 2016.

A NECESSIDADE DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

ANDRESSA RAMOS VICHATO IEVENES

RESUMO

Muitos profissionais da educação entendem que o planejamento nada mais é do que apenas mais uma exigência da gestão escolar sem nenhuma qualidade e que não interfere direta ou indiretamente nos momentos de ensino e aprendizagem. Isso acaba por prejudicar o desenvolvimento dos alunos em relação ao seu direcionamento pós-escolar. O planejamento está presente em quase todas as nossas ações, pois ele norteia a realização das atividades sendo essencial em diferentes setores da vida social, tornando-se imprescindível também na atividade docente.

Palavras-chave: Planejamento; Escola; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Entendemos que o planejamento estratégico é de extrema importância para que a realização e execução do plano inicial sejam feitos de forma adequada, sem necessidade de improvisações e com maior probabilidade de excelência.

O planejamento de aula é de fundamental importância para que se atinja êxito no processo ensino-aprendizagem. A sua ausência pode ter como consequência, aulas monótonas e desorganizadas, desencadeando o desinteresse dos alunos pelo conteúdo e tornando as aulas desestimulantes. Muitos professores optam por aulas improvisadas, o que é extremamente prejudicial no ambiente de sala de aula, pois muitas vezes as atividades são desenvolvidas de forma desorganizada, não havendo assim, compatibilidade com o tempo disponível. Portanto, o bom planejamento das aulas aliado à

utilização de novas metodologias (filmes, mapas, poesias, músicas, computador, jogos, aulas práticas, atividades dinâmicas, etc.) contribui para a realização de aulas satisfatórias em que os estudantes e professores se sintam estimulados, tornando o conteúdo mais agradável com vistas a facilitar a compreensão.

DESENVOLVIMENTO

A estratégia de uma organização é parte fundamental para seu sucesso, haja vista que, por seu intermédio, são formuladas as ações mais importantes a serem executadas para atingir as metas, objetivos e desafios propostos (OLIVEIRA, 1999). Na estratégia de uma organização deve estar descrito como concretizar as metas e objetivos definidos, levando em consideração todos os valores pessoais e sociais que constituem a empresa, orientando a alocação e o emprego dos recursos humanos e financeiros e criando uma vantagem de mercado sustentável, ou seja, o diferencial competitivo da organização (TIFFANY; PETERSON, 1998).

O planejamento estratégico no âmbito escolar surgiu na segunda metade da década de 90 do século passado, o MEC intensificou a utilização do planejamento estratégico ao elaborar o seu “Planejamento político- estratégico: 1995/1998.” direcionado as instituições federais ligadas ao MEC.

Conforme diz Mintzberg (2004): “planejamento é pensar no futuro, simplesmente levar o futuro em consideração, planejamento é ação traçada antecipadamente. Planejamento não é controlar o futuro, mas agir sobre ele. Planejamento é o projeto de um futuro desejado e de maneiras efetivas de realizá-lo. Planejamento é tomada de decisão integrada, é uma estrutura de decisão integrada, Planejamento é um procedimento formal para produzir um resultado articulado, na forma de um sistema integrado de decisões, é sua ênfase na formalização, a sistematização do fenômeno ao qual se pretende aplicar o planejamento”.

Entre os elementos que devem compor um plano de aula estão:

- Clareza e objetividade;

- Atualização do plano periodicamente;
- Conhecimento dos recursos disponíveis da escola;
- Noção do conhecimento que os alunos já possuem sobre o conteúdo abordado;
- Articulação entre a teoria e a prática;
- Utilização de metodologias diversificadas, inovadoras e que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem;
- Sistematização das atividades com o tempo;
- Flexibilidade frente a situações imprevistas;
- Realização de pesquisas buscando diferentes referências, como revistas, jornais, filmes entre outros;
- Elaboração de aulas de acordo com a realidade sociocultural dos estudantes.

De acordo com Libâneo “*o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino*”. Portanto, o planejamento de aula é um instrumento essencial para o professor elaborar sua metodologia conforme o objetivo a ser alcançado, tendo que ser criteriosamente adequado para as diferentes turmas, havendo flexibilidade caso necessite de alterações.

Existem alguns desafios nos dias atuais para se realizar um bom planejamento estratégico. Os maiores problemas podem variar de acordo com a região e as necessidades específicas da comunidade escolar. Alguns desafios comuns são:

1. Falta de recursos financeiros: muitas escolas enfrentam dificuldades para obter recursos financeiros suficientes para implementar o planejamento pedagógico de forma eficaz e a falta dos recursos financeiros pode influenciar na falta de material para produção de determinadas aulas e exercícios.

2. Falta de união entre colegas de trabalho: às vezes, professores e administradores não trabalham de forma colaborativa, o que pode dificultar a implementação do planejamento pedagógico.
3. Falta de clareza sobre os objetivos: se os mesmos não forem claramente definidos, pode ser difícil planejar as atividades pedagógicas e avaliar se elas estão alcançando esses objetivos.
4. Falta de flexibilidade tanto de horário, quanto de aptidão ou até mesmo de empatia: muitas vezes o planejamento pedagógico é rígido e não permite adaptação às necessidades específicas de cada grupo de alunos.
5. Falta de treinamento e capacitação para professores: sem treinamento e capacitação adequados, os professores podem não estar habilitados para implementar o planejamento pedagógico de forma eficaz.
6. Falta de tecnologia e recursos: A falta de acesso à tecnologia e recursos pedagógicos pode tornar difícil para os professores aplicar metodologias inovadoras e adaptadas ao ensino à distância ou híbrido.

Existem algumas falhas a serem contornadas e para isso é fundamental que o coordenador possa formar uma equipe de maneira a reunir professores, administradores e outros membros da comunidade escolar para trabalharem em conjunto e desenvolver um plano estratégico para todo o ano letivo, que possa impactar positivamente a relação dos estudantes com a formação dos saberes. Outro ponto indispensável em qualquer planejamento de ano letivo diz respeito a estabelecer objetivos claros junto à comunidade escolar. Por meio deles, é possível, então, definir objetivos educacionais claros e medíveis, que são fundamentais para o sucesso do planejamento pedagógico.

Envolver a comunidade também se faz necessário para que todos possam, de forma conjunta, trabalhar em prol da educação das crianças ou dos adolescentes.

Por conta disso, convocar pais, alunos e outros membros da comunidade para participar do processo de planejamento estratégico pode ajudar a garantir que as necessidades da comunidade sejam atendidas. Esse ponto é de extrema importância, pois ainda existem membros da gestão escolar que não gostam

de envolver as famílias e a comunidade na escola o que é um erro e faz com que o planejamento estratégico possa ser prejudicado.

Fazer o monitoramento e a avaliação dos seus alunos de forma clara, objetiva e, por meio disso, monitorar e avaliar regularmente o progresso em relação às metas estabelecidas permitirá identificar e corrigir problemas e garantir o sucesso do plano.

Segundo Veiga, in.Lopes: Na prática pedagógica atual o processo de planejamento do ensino tem sido objeto de constantes indagações quanto a sua validade como efetivo instrumento de melhoria qualitativa do trabalho do professor. As razões de tais indagações são múltiplas e se apresentam em níveis diferentes na prática docente. (VEIGA, 1991, P. 41)

Desta forma entendemos que quanto maior o grau de complexidade de uma sociedade, como a atual, maior a necessidade de se planejar, principalmente em relação aos aspectos da educação e na sociedade em que vivemos hoje, o planejamento tem se tornado algo indispensável e importantíssimo.

De acordo com Martins e Pieranti:

Muitas pessoas vêem planejamento como uma questão de fazer planos, delegar responsabilidades, se necessário passar leis e determinar o orçamento. No Brasil, especialmente em nível federal, o planejamento ainda é visto como uma coisa quase estritamente tecnicista, dominada por economistas e burocratas. Eles assumem que, uma vez tendo o “plano certo”, a implementação sairá automaticamente. Porém, a realidade tem sido diferente: muitos projetos, programas e políticas falham na implementação como planejado ou têm impactos negativos inesperados.

(MARTINS E PIERANTI, 2006, p. 188)

Apesar da melhora no nível de investimentos em educação no Brasil, o Brasil continua entre os últimos do ranking dos testes de avaliação do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Na avaliação da organização, isso ocorre porque houve maior acesso à educação no país, com a inclusão no sistema de ensino de alunos desfavorecidos e com atrasos de aprendizagem, o que acaba puxando o desempenho geral dos estudantes brasileiros para baixo. No Brasil não faltam experiências positivas e inovadoras de como melhorar a qualidade da educação com recursos limitados. Inovações na gestão escolar no estado do Ceará demonstraram como melhorar significativamente os resultados de aprendizagem por meio de incentivos ao desempenho. No Ceará, a distribuição da receita tributária estadual (o ICMS) é baseada no índice de qualidade da educação de cada município. O Ceará também realizou intervenções na aprendizagem dos alunos, tais como o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e introduziu o fornecimento aos professores de materiais de ensino e alfabetização pré-elaborados. No Amazonas, os professores são avaliados pouco tempo após a sua contratação, e somente os melhores são mantidos. Um curso online obrigatório de duas horas e uma avaliação final é requisito para todos os professores durante seu estágio probatório. Os estados do Rio de Janeiro e Pernambuco introduziram um bônus para os professores e funcionários com base no desempenho das escolas. O Rio de Janeiro também eliminou a nomeação política de coordenadores regionais e diretores de escolas, além de introduzir uma avaliação de desempenho anual para diretores escolares e regionais, e reuniões regulares para disseminar os resultados e dar destaque às escolas com desempenho melhor. Todas essas experiências se mostraram custo efetivas, não somente melhorando o desempenho dos alunos, mas também aumentando a eficiência do gasto público em educação, e tudo isso só é válido de acordo com o planejamento estratégico de cada região.

Expandir e compartilhar experiências positivas de gestão escolar que demonstraram bons resultados em vários estados e municípios do país. Alguns bons exemplos de intervenções que poderiam ser replicadas são: a nomeação dos diretores escolares com base em seu desempenho e experiência (e não por indicações políticas); através de concurso, o pagamento de bônus aos

professores e funcionários com base no desempenho das escolas; a adaptação das políticas estaduais a necessidades locais específicas; o compartilhamento de experiências e melhores práticas; e o destaque às escolas com desempenho melhor.

O Brasil tem desafios gigantescos para acertar o seu Ensino Superior. Há ilhas de excelência aqui e ali – mas são ilhas nas quais as instituições, professores e pesquisadores pagam um preço alto para não sucumbir à mediocridade generalizada. O progresso de uma nação depende em grande parte da quantidade e da qualidade de suas elites, e isso está diretamente relacionado à qualidade do Ensino Superior.

Os adultos com educação universitária também são menos propensos a sofrer de depressão do que aqueles que não chegaram ao ensino superior. Os jovens adultos estão cada vez mais dispostos a obter uma educação no Brasil que aumente suas habilidades, ao invés de entrar no mercado de trabalho diretamente após a conclusão do ensino obrigatório. Entre 2000 e 2016, o percentual de jovens de 20 a 24 anos que continuaram a estudar aumentou 10%, em comparação com uma diminuição de 9% daqueles que trabalham.

O Planejamento Estratégico mostra a sua importância em nossos estudos e fica evidente que para sua execução há a necessidade de clareza em relação aos objetivos para poder traçar estratégias eficazes para a sua elaboração e posteriormente na sua aplicação.

CONCLUSÃO

Segundo estudos conclui-se que o planejamento é a alma das assertivas nas Políticas Públicas Educacionais.

Também, fica claro a importância do setor administrativo ou do líder para que o planejamento se efetive realmente.

Os resultados alcançados pela Secretaria Municipal de Educação ao longo destes três anos com a aplicação do Planejamento Estratégico da Secretaria –

PES nos dão conta de que o planejamento estratégico, aliado ao pensamento estratégico, conduz à gestão estratégica, fundamento de uma organização efetiva. A disseminação da ideia deve contaminar todos os agentes envolvidos, principalmente, porque a educação pública de qualidade deve ser uma condição fundamental para o desenvolvimento humano. Não nos devemos esquecer de que as escolas e as Secretarias Municipais de Educação fazem parte de um sistema estadual e nacional de educação pública, o que requer uma reflexão permanente quanto às intenções e práticas daqueles que são responsáveis por estes processos. Requer, acima de tudo, que o Poder Público local reconheça as necessidades educacionais e as grandes demandas sociais.

Fica claro e evidente segundo este artigo que todos os envolvidos na educação devem se atentar a desenvolver, organizar e executar seu planejamento estratégico de acordo com as especificações do ambiente onde se localiza a escola, da faixa etárias em que os estudantes se encontram, da disciplina envolvida, da interdisciplinaridade, e de outros aspectos fundamentais. A falta de planejamento pode ocasionar em diversos problemas tais como: aulas monótonas ou falta de interesse dos alunos naquele respectivo assunto. Os envolvidos na educação devem ter em mente que o planejamento estratégico não é somente mais uma das futilidades exigidas sem nexos ou importância e sim algo de extrema relevância e que pode e deve auxiliar seu dia a dia dentro e fora de sala de aula, além de melhorar o processo ensino-aprendizagem para crianças e jovens.

REFERÊNCIAS

- ALVES JÚNIOR, Leopoldo Jorge; VIEIRA, Maria de Nazaré Ramos. Entrevista concedida pelo Chefe do Departamento de Desenvolvimento e Avaliação de Sistema da FAE. Brasília, 17 set. 1996.
- ANSOFF, H. Igor. Implantando a administração estratégica. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1993. 103 BASTOS, Luis Eduardo Paschoal et. al. Organizações públicas brasileiras: a busca da eficiência, da eficácia ou

- da efetividade? Revista de administração pública, Rio de Janeiro, v. 27, n. 4, p. 142-146, out./dez. 1993.
- BATISTA, Eliezer. Planejamento estratégico. Problemas Brasileiros, v. 30, n. 298, p. 1-28, jul./ago. 1993.
 - CHIAVENATO, Idalberto. Introdução à teoria geral da administração. 4ª ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1993.
 - CAMPOS, Fernando. Entrevista concedida pelo Diretor do Departamento de Pesquisa da Embrapa. Brasília, 15 ago. 1996
 - CONTADOR, José Celso. Recomendações sobre o processo de planejamento estratégico. Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 03, p. 40-48, mai./jun. 1995.
 - DRUCKER, Peter Ferdinand. Administrando em tempos de grandes mudanças. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1995.
 - ECCLES, Robert G.; NOHRIA, Nitin;
 - FISCHMANN, Adalberto Américo; ALMEIDA, Martinho Isnard Ribeiro de. Planejamento estratégico na prática. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.
 - FLORES, Mário Cesar. O novo modelo e o planejamento estratégico. Fórum Nacional: as bases do desenvolvimento moderno. In Desenvolvimento, tecnologia e governabilidade. São Paulo: Nobel, 1994.
 - FURLAN, José Davi. Como elaborar e implementar o planejamento estratégico de sistemas de informação. São Paulo: McGraw-Hill, 1991 104.
 - GONDIM, Linda Maria de Pontes. A prática de planejamento dentro das burocracias públicas: um novo enfoque dos papéis desempenhados pelos planejadores. Revista de administração pública, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 57-72, abr./jun. 1991.
 - GRAHAM, Cole Blease; HAYS, Steven W. Para administrar a organização pública. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994.
 - HANNA, Nagy. Planejamento estratégico e administração da mudança. Finanças & Desenvolvimento, v. 7, n. 1, p. 30-33, março 1987.
 - KOTTER, John P.; SCHLESINGER, Leonard A. A escolha de estratégias para mudanças. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

- LIMA, Paulo Daniel Barreto. A inserção do planejamento estratégico situacional no contexto da administração estratégica. Brasília: Centro de Estudos Estratégicos da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, 1995. LODI, João Bosco. O mito do planejamento estratégico. Folha de S. Paulo, 24 jun. 1995.
- MATOS, Francisco Gomes de. Estratégia de empresa. 2ª ed. São Paulo: Makron Books, 1993.
- MATUS, Carlos. Política, planejamento & governo. Brasília: Ipea, 1993.
- MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. Introdução à administração. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- MINTZBERG, Henry. A queda e a ascensão do planejamento estratégico. Exame, São Paulo, n. 19, p. 70-72, set. 1994.
- MOTTA, Paulo Roberto. Planejamento estratégico em organizações sem fins lucrativos: considerações sobre dificuldades gerenciais. Revista de administração pública, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 7-21, jul./set. 1979.
- MOURÃO, Júlio Olímpio Fusaro. A integração competitiva e o planejamento estratégico no sistema BNDES. Revista do BNDES, v. 1, n. 2, p. 3-26, dez. 1994.
- OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- OSBORNE, David; GAEBLER, Ted. Reinventando o governo: como o espírito empreendedor está transformando o setor público. Brasília: MH Comunicação, 1994.
- PARSON, Mary Jean; CULLIGAN, Matthew J. Planejamento: de volta às origens. 2ª ed. São Paulo: Best Seller, 1988.
- PONTES, Henrique José Libânio. Administração estratégica nas empresas estatais. Brasília, 1992. Dissertação (Mestrado em administração pública) - Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade de Brasília.
- RASMUSSEN, U. W. Manual da Metodologia do planejamento estratégico: uma ferramenta científica de transição empresarial do presente para o futuro adotada para o âmbito operacional brasileiro. São Paulo, 1990. 105

- TAVARES, Mauro Calixta. Planejamento Estratégico: a opção entre sucesso e fracasso empresarial. São Paulo: Harbra, 1991.
- TEIXEIRA, Hélio Janny; SANTANA, Solange Maria. Remodelando a gestão pública: uma revisão dos princípios e sistemas de planejamento, controle e avaliação de desempenho. São Paulo: Edgard Blücher Ltda., 1995.
- VASCONCELLOS FILHO, Paulo de. Planejamento estratégico: formulação, implantação e controle. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1982.
- VASCONCELLOS FILHO, Paulo de; FERNANDES, Marcos Antônio da Cunha. Planejamento estratégico: vantagens e limitações. Fundação JP, v. 9, n. 12, p. 880-896, dez. 1979.
- VIANNA, Sérgio. Chefe do Setor de Planejamento Estratégico do Inmetro. Rio de Janeiro, 6 set. 1996.

A LITERATURA INFANTIL TRABALHADA ATRAVÉS DO LÚDICO GARANTE UM APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

CRISTIANE FERNANDES DE AGUILAR

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

(Paulo Freire, 1996 – Pedagogia da Autonomia)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as práticas pedagógicas voltadas à superação das dificuldades de aprendizagem por meio do uso da literatura infantil e das atividades lúdicas. A pesquisa destaca que a criança aprende de forma mais significativa quando é envolvida em experiências prazerosas, criativas e mediadas pelo brincar. O papel do professor é essencial nesse processo, pois ele atua como mediador do conhecimento, promovendo o interesse pela leitura e estimulando a imaginação e a expressão das crianças. Evidencia-se, ainda, que a família exerce um papel fundamental na formação de bons leitores, ao incentivar o contato com livros e histórias desde a infância. Assim, a literatura infantil, aliada a práticas pedagógicas lúdicas, contribui para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de aprendizagens duradouras.

Palavras-chave: PEDAGOGIA; LÚDICO; LITERATURA INFANTIL; APRENDIZAGEM.

INTRODUÇÃO

Tudo o que antes se aprendia por meio da oralidade e das narrativas

contadas, hoje é ampliado pela leitura e pelo acesso à literatura. Com a passagem da literatura tradicional para formas mais experimentais e interativas, a criança desenvolveu uma nova consciência de linguagem, capaz de despertar sua imaginação e seus próprios modos de compreender o mundo.

A Pedagogia, nesse contexto, assume papel essencial ao propor práticas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, articulando o prazer de ler com o ato de aprender. O trabalho pedagógico busca compreender as diferentes formas de aprender e criar caminhos para que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento de maneira significativa.

A literatura infantil, quando explorada de forma lúdica, contribui para esse processo, pois estimula a curiosidade, a sensibilidade e o pensamento crítico. Assim, o professor torna-se mediador entre o texto literário e o leitor em formação, promovendo aprendizagens que ultrapassam o campo cognitivo e alcançam o emocional, o social e o cultural.

REVISÃO DA LITERATURA

O Perfazer da Narrativa Contemporânea Anos 20-Intencionais Pedagógica

Desde os primórdios, a literatura era vista apenas como pedagogia e não como literatura. A criança era vista como um adulto em miniatura.

Foi preciso esperar a geração modernista de 1920, para que o simbolismo e o parnasianismo fossem vigorosamente combatidos, cedendo espaço a produções literárias mais criativas, como Monteiro Lobato (1921) que rejeitando os modistas conseguiu destacar-se neste período; expressando uma visão crítica dos problemas brasileiros. A literatura de Lobato não era feita para adormecer o leitor e sim para despertá-lo para reflexão de problemas que atingiam profundamente a sociedade brasileira.

Monteiro Lobato se preocupava em mostrar o estado de abatimento físico e miséria cultural do camponês brasileiro, criando o personagem Jeca-Tatu (literatura para adultos).



Em 1921 Monteiro Lobato publica “Narizinho Arrebitado” se preocupando com a literatura infantil vendo a necessidade de se escrever histórias para crianças numa linguagem que as interesse. A partir daí começa a despontar autores novos como: Tales de Andrade, Francisco Marins, Maria José Dupré, Lúcia Machado de Almeida e outros.

“A literatura então passa da literatura representativa, para a inventiva, do tradicional para o experimental; ocorre então uma nova consciência de linguagem. A literatura para crianças vai se fortalecendo mais ainda a partir dos anos 40. Entre estes dois limites cronológicos, 1920-1945, toma corpo a produção literária para crianças, aumentando o número de obras, o volume das edições, bem como o interesse das editoras, algumas delas, como a Melhoramento e a Editora do Brasil, dedicadas quase que exclusivamente, ente ao mercado constituído pela infância. Dez anos depois de seu primeiro empreendimento literário na área da literatura infantil, Lobato remodela a história original de Narizinho e a reúne a algumas outras que escrevera até então, incorporam-se á literatura infantil escritores modernistas que começavam a se salientar.” (Lajolo & Zilberman, 1987)

Com isso, romancistas e críticos de 30 compartilham a evolução da literatura infantil brasileira, embora de modo diferenciado. Alguns recorrem ao folclore às histórias populares como o autor José Lins do Rego com as histórias da velha Totônia (1936). Já nos dias atuais os autores fazem uso do folclore brasileiro para introduzir o lúdico na aprendizagem, alguns pedagogos observam que a criança aprende mais quando se usa o lúdico e o folclore brasileiro e riquíssimo nesse sentido, como podemos comprovar nas obras de Monteiro Lobato.

METODOLOGIA

Literatura Infantil, um Instrumento na Aprendizagem.

O ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, segundo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 2000, p.15), devem garantir a todos os alunos “o acesso aos saberes linguísticos necessários para os exercícios da cidadania. Os próprios PCNs, enfatizam a competência leitora através de junção de sintagmas.

A Literatura Infantil utilizada como ferramenta para garantir a aprendizagem pode ser utilizada de três maneiras: (a) leitura individual, (b) leitura em pequenos grupos e (c) leitura coletiva. Sendo que a literatura nem sempre foi reconhecida como tal, uma vez que é um dos bens culturais mais divulgados na escola, mas nem sempre foi assim.

Contudo a literatura pode vir a ser um patrimônio pedagógico valioso, segundo Faria (1999), tanto por ser instrumento de apoio para o professor e aluno sempre tendo como base os PCNs, mas que tenha sentido para a aprendizagem e assim enriquecer o repertório do aluno.

Nesse sentido ligamos a Leitura de imagem à prática de narrativas infantis, valorizando o texto não-verbal, uma vez que a criação já traz dentro de si uma leitura de mundo, cabe ao professor resgatar o repertório literário do aluno e assim utilizar todas essas imagens desde as séries iniciais. Faria (1999) comenta a importância da leitura da imagem na escola, por ela ser básica para a leitura de narrativas infantis e porque prepara a criança para a leitura crítica da TV, vídeo e cinema.

A Importância da Leitura e do Ensino

Ao discorrer sobre a importância do ato de ler, Freire (1995) recupera momentos diversos por ele vivenciados, desde sua infância até a vida adulta, a fim de reconstituir experiências de leitura. Leitura do chão pelo qual engatinhava da casa onde vivia das árvores em que brincava, enfim, leituras de seu mundo, realizadas antes da leitura da palavra.

O autor explana sobre a relevância de considerarmos nossa vivência/formação social e cognitiva como condição para a leitura da palavra. O ato de ler, assim, é um processo crítico, para o qual nos valem o constante movimento da leitura do mundo para a leitura da palavra e desta para aquele. O ato de ler abrange muito mais do que códigos linguísticos, engloba nossas experimentações, tudo o que nos fez e constituiu o que somos e representamos, todas aquelas leituras e releituras de imagens, sons, toques, gostos e paladares, entre outros. Destarte, informações não-visuais como estas são essenciais e precedem a visualização e leitura de informações visuais. Esta compreensão faz-se fundamental para a leitura significativa e crítica, seja de textos verbais ou textos não-verbais.

A leitura sensorial não é uma leitura elaborada, ela começa cedo, quando ainda somos crianças, e se configura como uma resposta imediata às demandas e ofertas que o mundo nos apresenta, sendo intrínseca às primeiras escolhas e revelações. Nossos cinco sentidos podem ser assinalados como os referenciais mais elementares do ato de ler.

“Embora a aparente gratuidade de seu aspecto lúdico, o jogo com e das imagens e cores, dos materiais, dos sons, dos cheiros e dos gostos incita o prazer, a busca do que agrada e a descoberta e rejeição do desagradável aos sentidos. E através dessa leitura vamos nos revelando também para nós mesmos.” (MARTINS, 1993, p.40-41)

A literatura infantil tem por tarefa, na sociedade em transformação, servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio do leitor com o livro, seja no diálogo ou nas atividades literárias pela escola.

“A literatura infantil, nesta medida, é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. Com efeito, ela dá conta de *uma* tarefa a que está voltada toda a cultura - a de conhecimento do mundo e do ser”. (ZILBERMAN & LAJOLO, 1985, p.25)

A escola é de suma importância para a literatura infantil, porque é o agente ideal para a formação cultural do indivíduo. Ela é o espaço privilegiado onde deverão ser lançados desafios que abrirão caminhos na mente humana rumo à aprendizagem. O estudo literário transmitido na escola é, de maneira geral, e em comparação com qualquer outro, o mais completo no estímulo do

exercício da mente, na percepção do real, na consciência do mundo, no próprio estudo e conhecimento da língua e expressão verbal.

Contudo, pode-se dizer que a escola tem como objetivo principal contribuir para a formação de indivíduos conscientes, em busca da sua autorrealização durante sua existência.

O primeiro contato com a história infantil é um caminho aberto para novas descobertas e o início da aprendizagem tanto para a criança, como para o educador terapeuta que o acompanha. O ato de ouvir histórias possibilita à criança um contato direto com o mundo da fantasia, com o imaginário, através do qual ela poderá extravasar emoções importantes como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade. E tantas outras que a narrativa promover por intermédio dos personagens e sua vivência, sua personificação pelo ouvinte. Este irá se colocar no lugar do personagem com que melhor se identificar. Os personagens, geralmente, possuem características reais e ou idealistas, que, com facilidade, levam a criança a pensar no universo do texto, para cabe ao professor incentivá-la juntamente com a equipe pedagógica.

O Aprendizado da Leitura de Mundo e da Leitura Escrita

Considerando a importância da Literatura Infantil na formação do indivíduo e no desenvolvimento da aprendizagem durante a infância, ressalta-se a diferenciação entre ela ser utilizada como instrumento de desenvolvimento da aprendizagem e como aparato para alfabetização, pois este último é o modo mais habitual trabalhado na escola.

Portanto, a literatura infantil é uma ferramenta fundamental na constituição do leitor. Mas quando utilizada de forma maçante e com um único intuito de alfabetizar, pode provocar sérios danos à formação do indivíduo e a sua capacidade de interpretação seja literária ou da leitura de mundo.

Considerando o sentido amplo da literatura, definido por Antônio Cândido em sua obra, *Direito Humanos e Literatura*, se expressa à literatura como uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita, o que a torna um

direito e fator indispensável da humanização; assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho. Pode não haver equilíbrio social, sem a literatura.

O conhecimento das diversidades sociais e culturais; são de suma importância na modelagem do indivíduo, as quais ele pode adquirir em contato com a literatura Infantil. Cada sociedade cria suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com seus impulsos, suas crenças, suas normas e as expressa nas diversas formas da literatura.

Assim como a literatura também tem um papel formador de personalidade, de forma negativa ou positiva, no indivíduo; ela pode ser o retrato da sociedade, como pode servir de modelo para a construção da mentalidade de uma nova sociedade.

A partir desse sentido da Literatura relevemos a sua significância e influencia na infância do indivíduo. A infância se caracteriza por ser o momento fundamental e primordial da aquisição da formação de conceitos e a literatura infantil um instrumento importante, sendo desse modo um meio de emancipação da manipulação da sociedade.

À medida que são oferecidos ao homem, padrões de interpretação, ele constrói seu meio ambiente e também sua formação conceitual. As diferentes manifestações culturais constituem-se em padrões de interpretação, destacando-se entre elas a literatura. A obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o através do ponto de vista do narrador ou do poeta. Assim como leitor também pode dar outro sentido a partir do conhecimento já acumulado ou de seu imaginário.

Desde a mais tenra idade começa o nosso processo de leitura. A partir de nossos primeiros contatos com o mundo começamos a interagir com ele e com os seres que o habitam. Desta forma, o indivíduo começa a dar significado e a compreender o que o cerca. Vê-se então que esse processo de aprendizado se dá de forma natural, em interação com o mundo. Ele se dá em sociedade, na relação entre os indivíduos. Apesar de ser natural não é um processo fácil, mas sim complexo e exigente.

O aprender a ler se dá por força individual da pessoa, contudo com a orientação de demais pessoas com as quais convive: Para fazer a leitura é

necessário conhecimento da língua, bem como de um sistema de relações interpessoais e com as diversas áreas do conhecimento humano.

O aprendizado da leitura se dá a partir das experiências pessoais, devemos, entretanto, ir além deste contexto individual.

A curiosidade é impulsionada do processo de aprendizado, vindo a se transformar em necessidade e esforço para “alimentar” o imaginário, desvelar os mistérios do mundo e permitir ao leitor desenvolver um autoconhecimento através de como e o que lê. O processo de leitura acontece, coletando experiências na medida em que se organizam os conhecimentos adquiridos, se estabelece as inter-relações entre essas experiências e no processo de resolução dos problemas que se nos apresentam. “A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela.” (FREIRE, 1982).

Desta forma, quanto mais o indivíduo lê sua própria realidade, assim como de outros e as interpretar pode aprimorar o processo da leitura escrita, a qual exige dedicação e exercícios individuais. É através da leitura escrita que ele irá conhecer novas realidade e culturas, somando esse conhecimento aos já adquiridos pela leitura de mundo, ele se capacitará e libertar-se-á das ignorâncias infundidas em sua mente pelos aparelhos ideológicos, e que muitas vezes levam a crer na sua incapacidade de pensar.

Portanto, é essencial e necessário que o processo de leitura ocorra desde a infância e se torne contínuo pela vida de cada indivíduo. Que este se desenvolva em todos os sentidos, seja ele social, político, intelectual; através da palavra escrita e da leitura da realidade de mundo.

A respeito da função do (a) professor (a) assim como das disciplinas nas séries iniciais, destaca-se que escola deve principalmente formar leitores. Nesse sentido leitores, a escola tem falhado; ao não conseguir transmitir ao aluno o lado da leitura que envolve, encanta, traz satisfação, prazer e gratificação.

Essa falha contradiz as propostas pedagógicas em alta; que apresentam uma educação transformadora e criativa; tal falha deve se a realidade presente no cotidiano escolar; em alguns casos o professor recebeu uma formação que não prioriza ou valoriza o uso da literatura e a tem apenas como uma atividade

decorativa no ensino, outros sabem de sua importância, mas não tem recursos e incentivos na escola para desenvolver um trabalho com os alunos.

Para que tais propostas pedagógicas tenham êxito; é necessário que investimento da escola e do professor, em formar leitores e para tal faz se necessário trilhar o caminho do caráter lúdico da literatura infantil. Para que este contribua ao desenvolvimento do indivíduo em todos os seus sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa, observou-se que o ato de contar e ler histórias não deve ser compreendido apenas como uma atividade recreativa, mas sim como uma poderosa estratégia pedagógica. A leitura literária possibilita que a criança compreenda o mundo à sua volta, expresse sentimentos e ideias, e desenvolva a linguagem oral e escrita de forma prazerosa. Dessa maneira, o professor deixa de ser mero transmissor de conhecimento e se torna um mediador que cria condições para que o estudante construa o próprio saber, conforme defende Paulo Freire (1996).

Além disso, as práticas que envolvem dramatizações, fantoches, reconto oral e encenações ampliam o alcance da literatura infantil no contexto escolar, tornando o processo de ensino mais envolvente, dinâmico e inclusivo. Tais estratégias contribuem não apenas para a aprendizagem cognitiva, mas também para o desenvolvimento emocional, social e simbólico das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Thales de (1919). *Saudade*. São Paulo: Melhoramentos.
- ARIÈS, Philipe (1979). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- AZEVEDO, Carmen Lúcia de; CAMARGO, Márcia e SACCHETTA, Vladimir, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoievski*. Tradução por Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

- BILAC, Olavo & COELHO NETO (1904) *Contos pátrios*. Rio de Janeiro: Francico Alves.
- CAVALHEIRO, Edgard (1962). *Monteiro Lobato: vida e obra*. 3 ed. São Paulo: Brasiliense.
- CHARTIER, Roger (1990). *A história cultural*. Lisboa: Difel.
- CLAPARÈDE, Edouard (1956). *Psicologia da criança e pedagogia experimental*. São Paulo: Editora do Brasil.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática*. 7.ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- DEWEY, John (1978). *Vida e educação*. 11 ed. São Paulo: Melhoramentos.
- ECO, Umberto (1986). *Lector in fábula*. São Paulo: Perspectiva.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Marcos (org.) (1997). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- FURNARI, Eva. *Histórias Pescadas*. São Paulo: Editora Moderna, 2002.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- JAMES, William (1924). *Psicologia pedagógica*. Madrid: Dannel.
- LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira - Estórias & histórias*. São Paulo: Ática, 1987.
- LOBATO, José Bento Monteiro (1936). *Memórias da Emília*. São Paulo: Nacional.
- _____ (197). *Cartas escolhidas*. 6 ed. São Paulo: Brasiliense.
- _____ (1961) *Conferências, artigos e crônicas*. São Paulo: Brasiliense.
- MORAN et al. 2000, p.62.
- PINTO, Ziraldo Alves. *Uma professora muito Maluquinha*. 17ª edição. São Paulo: Editora Melhoramento, 2003.
- REVEL, Jacques. *Os usos da civilidade in CHARTIER, Roger (org.) História da vida privada* n. 3. São Paulo: Companhia das letras.
- REVISTA DE ENSINO (1902-1904). São Paulo.

ROCHA, Ruth. *Contos da Escola. Literatura em minha casa 4ª série*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

VELLOSO, Maria (1932) *Férias com a vovó*. Rio de Janeiro: Alves.

s/a (1906) *Cem pequenas histórias para crianças bem comportadas*. Rio de Janeiro:

Garnier.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

WARDE, Miriam (1997): *Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia* in FREITAS (org.) *História social da infância no Brasil*.

YANTOCK, Max (1935). *O lombrigoplano do professor Pipoca*. São Paulo: Melhoramentos.



WWW.SLEDITORA.COM

WHATSAPP (11)978414455

SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM