



SL EDUCACIONAL

DEZEMBRO DE 2025 V.7 N.12



CIMESB

Formação de Professores

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/12/2025

Revista SL Educacional

Nº 12

Dezembro 2025

Publicação

Mensal (dezembro)

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.12 (2025) - São Paulo: SL
Editora, 2025 – Mensal

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

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/12/2025

Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

ESTUDO DE CASO SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS E SEUS DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA).	
ALINE CARDOSO DE MOURA FERREIRA	4
O PROFISSIONAL QUE ENSINA A MÚSICA PARA AS CRIANÇAS	
ELAINE PEREIRA DA SILVA	23
OS MECANISMOS DE ADEÇÃO E REPRESSÃO DO MOVIMENTO CONSTITUCIONALISTA DE 1932:A PROPAGANDA COMO ARMA DE CONQUISTA POLÍTICA IDEOLÓGICA	
FLÁVIA SOUZA DE OLIVEIRA.....	29
GESTÃO EDUCACIONAL	
JOSILANE LIMA DA SILVA.....	51
A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA A APRENDIZAGEM	
MARCIA APARECIDA TEBERGA.....	65
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA ESCOLA	
PATRICIA BORGES BARROS BRANCHINI.....	74
A EDUCAÇÃO SEXUAL COMO FERRAMENTA DE PREVENÇÃO E PROTEÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL	
REGINALDO APOLINÁRIO DA SILVA	81
A ARTE PRECEDE E PROCEDE O PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS	
SUZANE CIRERA MARQUES	92
JOGOS, UMA POSSIVEL FERRAMENTA INOVADORA PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM	
VANESSA RODRIGUES ANTONIO	98
PARA ALÉM DO COGNITIVO: UMA PROPOSTA PSICANALÍTICA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
ANDRÉ SILVA DE SOUZA	108
A IMPORTÂNCIA DAS AULAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR	
BRUNO JOSÉ OLIVEIRA	116
A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NA PERSPECTIVA DA GESTÃO PARTICIPATIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO EDUCACIONAL	
ELAINE GOMES ARASHIRO	121
LITERATURA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: DESAFIOS, MEDIAÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO DO INTERESSE PELA LEITURA	
JÉSSICA GERUSA DE SOUZA EVANGELISTA DA SILVA.....	130
LITERATURA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: DESAFIOS, MEDIAÇÃO DOCENTE E A ALIMENTAÇÃO NO BERÇÁRIO I – VER, SENTIR, EXPERIMENTAR: BEBÊS E PROFESSORAS EM DESCOBERTAS: OLHAR PARA ALIMENTAÇÃO DE QUALIDADE NO BERÇÁRIO 1 SEGUINDO A ORIENTAÇÃO NORMATIVA 2020	
NAÍNA VITORINO SZMYHIEL	140
O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA	
LAIS GABRIELLY MEDEIROS GARRIDO	147
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
MARIANA ROSARIA GOMES	153
DESENVOLVIMENTO E DESEMPENHO MOTOR EM CRIANÇAS: INFLUÊNCIA DA OBESIDADE NAS CAPACIDADES FUNCIONAIS	
ALISON DE OLIVEIRA IVO	158
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS E DESAFIOS PARA A ESCOLA CONTEMPORÂNEA	
PAMELA CRISTINA SILVA PEREIRA	175
AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS PARA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA	
MARIA EDNA SILVA DOS SANTOS PAMPONET.....	181
TRANSTORNOS DE APRENDIZADO E A INFLUÊNCIA DA TECNOLOGIA NA INTERVENÇÃO	
ALEXIS CAIO MODESTO ALVES.....	190
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL ATRAVÉS DA CULTURA MUSICAL PARA CRIANÇAS DE 0 A 4 ANOS	
CLARICE FERREIRA DOS SANTOS E SILVA	207
REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTRAPARTIDA COM AS LEIS VIGENTES	
ANA PAULA DE SOUZA PINHEIRO E	
CLÁUDIA SILVA SANTOS	214
FAMÍLIA E ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE CAMINHOS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	
IARA PIRES DE MORAES.....	223

ESTUDO DE CASO SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS E SEUS DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA).

ALINE CARDOSO DE MOURA FERREIRA¹

RESUMO

Este estudo de caso tem como objetivo verificar, identificar e discutir a importância do uso de novas tecnologias na melhoria do processo de ensino aprendizagem de alunos dentro do espectro autismo. Com foco principal nos alunos da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, onde atuo há sete anos, como Agente de Organização Escolar, discutiremos como a tecnologia pode ser uma das muitas estratégias de intervenções no processo de desenvolvimento educacional de crianças com necessidades especiais. Com forte apelo visual, os meios tecnológicos são atraentes e captam a atenção das crianças e os indivíduos com espectro costumam ter facilidade para aprender por meio de estímulos visuais.

Visto isso, ao possibilitar que autistas utilizem esses recursos, a escola consegue motivá-los, ao mesmo tempo que proporciona aprendizados capazes de ampliar o desenvolvimento cognitivo e interpessoal dos educandos.

Palavras-chave: Educação, Tecnologia, Autismo.

ABSTRACT

This case study aims to verify, identify and discuss the importance of using new technologies in improving the teaching and learning process of students within the autism spectrum. With a primary focus on students from the São Paulo State Education Network, where I have worked for seven years, as a School Organization Agent, we will understand how technology can be one of the many

¹ * Pedagoga e estudante de Psicopedagogia. Universidade Cruzeiro do Sul

intervention strategies in the educational development process of children with special needs. With a strong visual appeal, technological means are attractive and capture the attention of children and individuals with spectrum usually find it easy to learn through visual stimulation. In view of this, by making it possible for autistic people to use these resources, the school is able to motivate them, at the same time that it provides learning capable of expanding the students' cognitive and interpersonal development.

Keywords: Education, Technology, Autism.

1. INTRODUÇÃO

A educação não pode sobreviver sem a cultura e nem a cultura sem a educação.

Candau (2003, pag.160) afirma que:

"A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados."

A cultura é um componente ativo na vida do ser humano e manifesta-se nos atos mais corriqueiros. Dessa maneira, não há sujeito que não possua cultura, pelo contrário cada um é criador e propagador de cultura. Quando adotamos a cultura como uma aliada no processo de ensino aprendizagem estamos permitindo que cada indivíduo que frequenta o ambiente escolar se sinta participante do processo educacional. Vigotski (2017) afirma que o meio deve ser considerado como variável e dinâmico com relação ao desenvolvimento. Pensando que o meio afeta a criança e circunscreve seu desenvolvimento, a criança, por sua vez, modifica-se, assim como a sua relação com o meio, e esse mesmo meio começa a ter uma influência diferente sobre a criança.

Com o surgimento da cultura digital, a tecnologia passou a fazer parte do nosso cotidiano, inclusive na educação. Permitindo que mais pessoas tenham acesso a novas formas de aprender, a informática aplicada à educação pode contribuir para aprimorar o processo educativo, ampliando habilidades

funcionais, facilitando a compreensão e auxiliando no estímulo adequado das crianças autistas. Sendo assim, uma nova demanda se faz necessária e com essa nova demanda no campo educacional surge também a necessidade de se desenvolver novas habilidades. A formação inicial dos professores ocorreu em uma dinâmica diferenciada da evolução das tecnologias, sendo muitos professores atuantes hoje pertencentes à geração “pré ícone”/digital” (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2015 apud MOURA, 2002, p. 68) utilizam as tecnologias em sua maioria como instrumentos, sem que haja uma reflexão sobre a apropriação das mesmas no sentido de ressignificar a ação pedagógica.² A capacitação e a construção de um novo modelo curricular, que vá além do tradicional, se fazem necessário.

2. DESENVOLVIMENTO DO ARTIGO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) refere-se a uma série de condições caracterizadas por algum grau de comprometimento no comportamento social, na comunicação e na linguagem, e por uma gama estreita de interesses e atividades que são únicas para o indivíduo e realizadas de forma repetitiva³. O termo Autismo surgiu pela primeira vez em 1943, vinda do médico austríaco Leo Kanner, que partiu de um estudo realizado com 11 casos diferentes, chegando ao autismo como um Distúrbio Autístico do Contato Afetivo, título de sua primeira publicação científica. Kanner (1943) enfatiza o seguinte quadro autista: incapacidade para estabelecer relações, atrasos e alterações na aquisição e uso da linguagem, obsessividades, tendência a estereopatias - caracterizando este conjunto com a linha da esquizofrenia. As primeiras alterações dessa concepção surgem a partir de Ritvo (1976), que relaciona o autismo a um déficit cognitivo, considerando-o não uma psicose e sim um distúrbio do desenvolvimento (ORRÚ, 2012). A palavra espectro (spectrum), recebe esse nome porque envolve situações e apresentações

² NOVÔA, Jessica. Transtorno do Espectro Autista: As Tecnologias como ferramentas de ensino na Educação Especial. Paraná, 2017.
Disponível em:

<https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23477_12977.pdf> Acesso em 24 mai 2020.

³ Disponível em: <<https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098>> Acesso em: 24 abr. 2020.

muito diferentes umas das outras, numa gradação que vai da mais leve à mais grave. Todas, porém, em menor ou maior grau estão relacionadas, com as dificuldades de comunicação e relacionamento social.⁴

O indivíduo com Transtorno do Espectro Autista está incluído num quadro maior denominado de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). A Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, regulamenta que, para efeitos legais, ela é considerada pessoa com deficiência e que será a ela garantida o direito à saúde no Sistema Único de Saúde – SUS. Regulamenta seu diagnóstico pelo CID-10, Código Internacional de Doenças, onde são classificados como:

Grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões. (CID 10,2008).

É também assegurado o direito à educação num sistema educacional inclusivo em classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996). Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), há aproximadamente 70 milhões de pessoas com autismo em todo o mundo, sendo 2 milhões somente no Brasil. Estima-se que uma em cada 160 crianças tem transtorno do espectro autista (TEA).⁵

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A Educação Especial surgiu com muitas lutas, organizações e leis favoráveis aos deficientes e a educação inclusiva. Começou a ganhar força a partir da aprovação da constituição de 1988, da Declaração de Salamanca (1994) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – (1996). Na Constituição Federal de 1988 foram tratados assuntos voltados à educação especial. Nela, a educação passou a ser um direito de todos, para o

⁴ Disponível em: < <https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/transtorno-do-espectro-autista-tea/> > Acesso em: 24 abr. 2020.

⁵ Disponível em < <https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098> > Acesso em: 24 abr. 2020

desenvolvimento do aluno do ensino regular e do ensino especial, com a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Garantiu que na rede regular de ensino fosse ofertado o atendimento educacional especializado. A Declaração de Salamanca (1994) foi o marco e início da caminhada para a Educação Inclusiva. De acordo com a Declaração, a inclusão é um processo educacional através do qual todos os alunos, incluído, com deficiência, devem ser educados juntos, com o apoio necessário, na idade adequada e em escola de ensino regular:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (p. 17-18).

Goffredo, no artigo “Educação: Direito de todos os brasileiros” (1999), ressalta que as linhas mestras estabelecidas pela constituição foram regulamentadas em seus mínimos detalhes pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei Nº 9394/96. Além dessas leis acima citadas, é preciso destacar o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho de 1990; a Lei Federal Nº 7.855, de 24 de outubro de 1989. Esta lei, entre outras medidas, criou a Coordenadoria Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), órgão responsável pela política Nacional para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência.

2.2 ATENDIMENTO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO

A Rede Estadual de Ensino de São Paulo oferece atendimento educacional especializado aos alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento-TGD. O aluno frequenta a sala regular e, quando laudado,⁶

⁶ ⁵ laudo SM

¹ Texto em que um especialista emite sua opinião em resposta a uma consulta: O laudo médico comprovou a boa saúde do rapaz.

Opinião escrita em que um perito ou árbitro emite seu parecer e responde aos quesitos que lhe foram propostos pelo juiz e pelas partes interessadas: “[...] o laudo do perito serviu maravilhosamente ao regime militar, interessado em colocar o mais depressa possível uma

também é encaminhado à atendimento especializado com o professor psicopedagogo na sala de recurso. De acordo com o site da Secretaria Estadual de Educação – SEE, “esse sistema de apoio assegura, desde o direito à matrícula em classes ou turmas do Ensino Fundamental ou Médio, de qualquer modalidade de ensino, até o Atendimento Pedagógico Especializado - APE, com condições de acesso e apoio à aprendizagem, bem como à sua continuidade e se dá por meio das Salas de Recursos”.⁷

Quanto ao uso de novas tecnologias no processo de ensino aprendizagem, em 2008 foi implantado nas escolas Estaduais do Estado de São Paulo, o programa ACESSA Escola, uma iniciativa do Governo do Estado de São Paulo e desenvolvido pela SEE - Secretaria de Estado da Educação em parceria com a FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação. De acordo com site da SEE, “o ACESSA consiste em uma sala de informática disponível para alunos, professores e servidores com cerca de 71.229 mil computadores distribuídos em 4.234 escolas de Ensino Fundamental e Médio.”⁸ Apesar da aparente abundância na oferta de recurso tecnológico, minha experiência de sete anos na Rede Estadual de Ensino, permite-me expor a atual realidade do programa. Problemas de velocidade na conexão e equipamentos ultrapassados dificultam o uso da internet e de computadores. Além do mais, a verba financeira destinada ao pagamento de estagiários⁹, deixou de ser repassada desestimulando o uso do espaço. Completamente abandonado, o Programa ACESSA somente é usado por professores para pesquisas e digitação de notas, e em outras escolas, nem isso. Em 2016, o portal de notícias G1¹⁰, publicou matéria destacando que a maior parte das escolas públicas no Brasil tem rede de internet sem fio – Wi-Fi, mas os estudantes não têm acesso à senha. No ano seguinte, o então governador do Estado de São Paulo, Geraldo Alckmin

pedra sobre o assunto, evitando explorações [...]” (CA). Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=KPzqg> Acesso em: 25 de mai. 2020

⁷ Disponível em: < <https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-especial#> > Acesso em: 24 abr. 2020

⁸ Disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br/acesa-escola> > Acesso em: 30 abr. 2020

⁹ Alunos dos anos finais do Ensino Médio que são selecionados através de processo seletivo para estágio remunerado monitorando os laboratórios de informática. Disponível em:

<<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/interessados-em-estagiar-no-acesa-escola-podem-se-inscrever-ate-dia-22/>> Acesso em: 22 maio 2020

¹⁰ Disponível em: < <https://g1.globo.com/educacao/noticia/maioria-das-escolas-tem-wi-fi-mas-alunos-estao-proibidos-de-usa-lo.ghtml> > Acesso em 30 abr. 2020

sancionou uma lei que autorizou o uso de telefones celulares para fins pedagógicos em salas de aula. O Projeto de Lei 860/2016, alterou a Lei 13.730/2007, que proibia o uso deste dispositivo em escolas estaduais. Entretanto, o uso do Wi-Fi pelos alunos ainda é vetado. Sendo assim, fica evidente que ter infraestrutura e acesso não significa o uso adequado da tecnologia na prática educacional, mas sim que há a necessidade urgente de boas propostas pedagógicas e agentes educativos preparados.

Nesse ano de 2020, fomos pegos de surpresa com a pandemia do Novo Coronavírus (COVID – 19)¹¹. O mundo praticamente parou e muitas atividades também precisaram parar para evitar aglomerações e alastramento do vírus. As escolas tiveram que fechar suas portas e um novo conceito de educação foi posto à prova: A educação à distância. O Estado de São Paulo criou uma plataforma virtual para que os alunos pudessem ter acesso a conteúdos pedagógicos durante o isolamento social. De acordo com o site da SEE, “O Centro de Mídias SP (CMSP), por meio de plataforma digital e da TV Cultura, vai permitir que os 3,5 milhões de alunos da rede pública tenham acesso ao ensino de qualidade com professores e especialistas da Secretaria da Educação”¹². Ainda de acordo com o site, o então Secretário de Estado da Educação, Rossieli Soares afirmou:

“Pensado na lógica de uma rede social, o aplicativo permite grande interação entre professores e estudantes. Este app irá auxiliar para que os professores estejam o mais próximos possíveis de cada um dos nossos 3,5 milhões de estudantes. Isso vai acontecer graças à tecnologia, que deve ser cada vez mais uma grande aliada da educação”.

A estratégia adotada, no entanto, escancara a desigualdade e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e professores de colégios públicos – acesso limitado à internet, falta de computadores e de espaço em casa,

¹¹ A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. Disponível em: < https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875

> Acesso em: 22 maio 2020

¹² Disponível em: < <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/governo-lanca-aulas-em-tempo-real-por-tv-aberta-e-celular-estudantes-da-rede-estadual/> > Acesso em: 22 maio de 2020.

problemas sociais, sobrecarga de trabalho docente e baixa escolaridade dos familiares. Segundo a pesquisa TIC Domicílios, divulgada em 2019, apenas 44% dos domicílios da zona rural brasileira têm acesso à internet. Na área urbana, o índice é bem mais alto: 70% dos lares estão conectados. O estudo, feito anualmente pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic), é um dos principais no país no segmento de acesso a tecnologias¹³. Visto isso, uma questão fica latente: Como os alunos de Educação Especial foram assistidos nesse momento de pandemia? Para esclarece a Professora de Educação Básica II, Elza Macedo, que atua há 10 anos na Educação Especial do Estado de São Paulo, explica:

“A Rede Estadual não deixou assistidos os alunos da educação especial, não criou um ambiente virtual específico para os alunos frequentam a sala de recurso. No aplicativo Centro de Mídias foram criadas salas de aulas regulares do 1º ano do Fundamental I ao 3º ano do Ensino Médio e EJA. A sala de recurso foi deixada de lado, ficando os alunos desamparados. Estou trabalhando com esses alunos e seus familiares AVDs (Atividades de Vida Diária), organização de rotinas para que possam se adaptar a esse momento e atividades específicas para o desenvolvimento pedagógico, através do app Whatsap.”

A avaliação dos alunos com deficiências deve-se dar em classes comuns, já que a avaliação em sala de recurso deve informar, através de relatório, o desenvolvimento atual da criança, a forma como ela enfrenta determinadas situações de aprendizagem.

2.3 COMO A TECNOLOGIA PODE AJUDAR ALUNOS COM TEA EM SALA DE AULA

Pessoas com autismo geralmente têm problemas com relações interpessoais e o ensino de pessoas com autismo por meio das tecnologias é bastante útil, pois é possível colocar em prática o que é aprendido em sala de aula no ambiente real, facilitando a convivência social e a qualidade de suas vidas. Porém é importante ressaltarmos que não devemos considerar o uso dos

¹³ Disponível em: <[https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica-durante-a-pandemia-de-covid-](https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica-durante-a-pandemia-de-covid-19.shtml)

19.shtml> Acesso em: 23 maio de 2020

ambientes digitais somente no âmbito tecnológico e sim “[...] aliado aos aspectos humanos e metodológicos, igualmente inseridos num contexto sócio-histórico, para evitarmos o erro de uma simples transposição do ambiente digital para o real”. (PASSERINO, 2013).

Segundo (BARROSO, 2018), a concepção das tecnologias na educação, contribui para uma melhor compreensão do papel das ferramentas digitais no ensino de pessoas com autismo, mas não basta disponibilizar o computador ou internet para o uso da pessoa com autismo na pretensão de oportunizar aprendizado. Esse aprendizado mediado não se dá de maneira intuitiva, mas envolve ações de intencionalidade, planejamento e observação constante das necessidades específicas dos sujeitos.

As tecnologias digitais são excelentes recursos pedagógicos, na medida em que considerem as individualidades e reais necessidades de pessoas com autismo. Contribuem para enriquecer a aula, já que pode proporcionar a capacidade de sensibilizar e despertar um maior interesse dos educandos. Os benefícios são muitos: estímulo a fala, facilitação da escrita, promove a participação e interação social e propicia a expressão de emoções. Enfatizando os benefícios das tecnologias digitais, Almeida (2005, p. 104), relata as dificuldades de relação das pessoas com autismo com o meio social:

No entanto, por contarem com um pensamento visual (visualização vivida) e uma ótima memória, os autistas podem fazer do computador um meio de expressão e mesmo de sustento; podem também utilizar a Internet para travar relações com o que lhes é mais apavorante: o mundo exterior. O trabalho no computador se caracteriza por ser essencialmente solitário, daí a afinidade. Além disso, pela dificuldade em manter contato interpessoal face a face, o e-mail é uma forma de estabelecer contato interpessoal.

Durante debate sobre os desafios na educação especial no período de quarentena, realizado através do Centro de Mídias (CMSP), a convidada Luana Guarani, professora de educação especial desde 2001 e atualmente coordenadora relatou duas experiências vividas com alunos de TEA. Em uma delas ela relata que o aluno gostava de histórias em quadrinhos e propôs uma atividade com gibis, recusada logo imediatamente. Em seguida, ele foi até um computador, abriu um programa e começou a desenhar e a escrever sua

própria história em quadrinhos¹⁴ Já com outro aluno ela contou:

“Apresentei para ele uma animação com a abordagem de fatos históricos. O estudante passou a se aprofundar no conteúdo e um dia foi me mostrar uma pesquisa aprofundada que havia feito sobre a Revolução Francesa, por pesquisa de voz no Google”.

Nas escolas Estaduais do Estado de São Paulo, o computador é disponibilizado e usado como recurso tecnológico, porém não é uma prática e nenhum aplicativo ou software é indicado para o mesmo.

“O uso do computador não é uma prática comum na rede Estadual [...] Eu trabalho de acordo com a dificuldade/necessidade do aluno, ou seja, de acordo com o que o aluno necessita eu procuro uma atividade digital, jogo ou app que facilite seu aprendizado. O Estado não oferece nenhuma didática específica.” (MACEDO, 2020).

Desse modo, utilizando o computador como recurso tecnológico, sugiro alguns aplicativos e softwares educacionais, que utilizados com planejamento e adequados a necessidade individual do aluno, auxiliam no processo de ensino aprendizagem.

ABC Autismo

O aplicativo ABC Autismo¹⁵ consiste em um jogo que aproxima crianças com TEA da alfabetização. Foi desenvolvido por pesquisadores do Instituto Federal de Alagoas (Ifal) e adota as premissas do programa “Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação (Teacch), de 1964, criado pela Universidade da Carolina do Norte (EUA). Disponível em português, inglês e espanhol, o ABC Autismo está avaliado com 4,5 estrelas e possui mais de 100 mil downloads para celulares e 40 mil para Desktop. A funcionalidade gratuita reúne atividades dentro do letramento. Disponível para download no Google Play e Apple Store (celular) e <http://jottaclub.com/.../aplicativo-gratuito-auxilia-alfabet.../> (Desktop).

FalandoFotos: Autismo¹⁶

¹⁴ Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticia/educacao-especial/secretario-de-educacao-discute-educacao-especial-inclusiva-com-especialistas-e-professores-da-rede/> Acesso em 28 mai. 2020

¹⁵ Disponível em:

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.dokye.abcautismo&hl=pt_BR> Acesso em: 27 mai 2020

¹⁶ Disponível

em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=ru.igorsh.kidcommunicator&hl=pt_BR> Acesso em: 27 maio 2020

O aplicativo é projetado para facilitar a comunicação com as crianças diagnosticadas com TAE. A ferramenta foi desenvolvida por Igor Shikarev, pai de Uliana, que entende os diálogos, mas não consegue falar. O objetivo, segundo o programador, é ajudar parentes na comunicação com crianças com limitações. Quando o usuário clica nas imagens que remontam situações como ir ao banheiro, dormir, assistir televisão ou comer, o aplicativo pode ser configurado para reproduzir a frase que indica a ação ou soar um alarme. As frases também podem ser configuradas, de acordo com a necessidade do usuário. O aplicativo é gratuito, está em fase de desenvolvimento e possui a opção de doação para melhorias no sistema.

Lina Educa

O Lina Educa¹⁷ tem a finalidade de ser utilizado como reforço na elaboração das atividades de alfabetização (atividades acadêmicas) e da vida diária, podendo ser utilizado na escola, na terapia individualizada ou em casa. O aplicativo é gratuito e foi desenvolvido pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). Disponível para uso em tablets e desktop.

Livox

No Livox¹⁸ o usuário recebe estímulos para desenvolver a comunicação e o aprendizado através da sua plataforma multimídia, utilizando um banco com mais de 20.000 imagens, além dos recursos de áudio e vídeo, de forma que, toda vez que o usuário toque em determinado item de comunicação ou aprendizado na tela do aparelho. O Livox executa o áudio ou vídeo que está associado àquele item. O aplicativo é pago e possui pacotes de diferentes níveis, como versão básica, para famílias, empresas e programas governamentais.

Matraquinha

¹⁷ Disponível em: <<http://www.linaeduca.com/>> Acesso em: 27 mai 2020.

¹⁸ Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.livox&hl=pt_BR> Acesso em: 27 mai 2020

O aplicativo Matraquinha¹⁹ transmite por voz os desejos e sentimentos da criança, ao clicar nas imagens que são disponibilizadas na tela. A aplicação é indicada também para usuários em processo de alfabetização ou com dificuldades verbais. O aplicativo é gratuito para celulares e tablets e está disponível nas plataformas Google Play e Apple Store.

PictoTEA

O PictoTEA²⁰ é um aplicativo gratuito, projetado para ajudar pessoas que têm Transtorno do Espectro do Autismo, Transtorno Global do Desenvolvimento ou qualquer condição que afeta as habilidades sociais e de comunicação.

O aplicativo usa a tecnologia para a inclusão de pessoas com TAE, facilitando a comunicação com seu ambiente através de pictogramas digitais em vez de cartões físicos. Ele permite que o usuário personalize o aplicativo de acordo com 6 estágios com diferentes graus de dificuldade, de modo que, à medida que a pessoa avança no aprendizado, ela pode usar mais pictogramas, categorias e até construir frases. A funcionalidade para adicionar pictogramas próprios também está disponível, permitindo que cada usuário personalize o catálogo. Disponível no Google Play.

3. DISCUSSÃO/ANÁLISES DOS RESULTADOS

O processo de produção do **“Estudo de caso sobre o uso de tecnologias e seus desafios no processo de ensino aprendizagem de crianças com Transtorno de Espectro Autista (TEA)”** teve início no começo do mês de abril e foi feito através de pesquisa, seleção de livros, documentos, consultas online, artigos, entrevista, dissertações e teses que tratam de algum aspecto relacionado ao tema que possam dar embasamento teórico-crítico para possíveis hipóteses que nortearão o trabalho.

O recurso mais utilizado nesse processo foi o uso do computador para

¹⁹ Disponível em:

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.phonegap.matraquinha&hl=pt_BR> Acesso em: 27 mai 2020

²⁰ Disponível em:

<https://play.google.com/store/apps/details?id=ar.com.velociteam.pictoTEA&hl=pt_BR> Acesso em: 27 mai 2020

pesquisar o tema a ser abordado. Para Marinho (1980) citado por Teixeira²¹ a pesquisa é um tratamento de investigação que tem por objetivo descobrir respostas para dúvidas e indagações, através do emprego de processos científicos.

Foram utilizados dados documentais, bibliográficos, entrevista e informações pessoais. Estes foram considerados o mais adequado para o conhecimento e compreensão do problema pesquisado. Segundo (Caulley 1981, apud Ibid, p.38), “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. A escolha do tema se deu através de experiência profissional na área da educação e interpretação dos fatos observados. As análises foram realizadas procurando responder os objetivos da pesquisa, identificando e descrevendo as dificuldades e obstáculos encontrados pelos professores e alunos com autismo na Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de São Paulo.

A partir da observação e coleta de dados bibliográficos, deu-se início a entrevista, para fundamentar a pesquisa. A entrevista foi feita com a Professora de Educação Básica I, Elza Macedo, que atua há 10 anos na educação especial no Estado de São Paulo. A entrevista, conforme entendimento de Gil (1999), constitui-se em um:

procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. (...) A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos (...) ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados (GIL, 1999, p. 45).

A entrevista atua com o objetivo de averiguar e determinar os fatos a serem esclarecidos. Ainda segundo Gil (1999), as entrevistas podem ser classificadas em: informais, focalizadas, por pautas e formalizadas. E para esse Trabalho de Conclusão de curso foi escolhido a entrevista pautada que consiste em “estrutura básica, constituída por tópicos, com poucas perguntas, onde o entrevistado pode falar livremente à medida que responde às perguntas.” (Gil, 1999).

Foi utilizado dados documentais, bibliográficos, informações e experiências

²¹ TEIXEIRA, Gilberto. O que é fazer pesquisa. Disponível em: . Acesso em: 01 Dez. 2012

peçoais no processo de interpretação dos fatos observados. As análises foram realizadas procurando responder os objetivos da pesquisa, identificando e descrevendo as dificuldades e obstáculos encontrados pelos professores e alunos com autismo da Rede Pública Estadual de ensino de SP.

A partir da observação e da entrevista, foram coletados dados, onde todas as informações esclareceram e direcionaram a coleta de dados documentais e bibliográficos, para fundamentar a pesquisa.

As etapas da pesquisa foram a observação, aplicação do questionário, análise documental e bibliográfica. Estes foram considerados o mais adequado para o conhecimento e compreensão do problema que está sendo pesquisado.

Neste processo de coleta documental a escola foi muito cooperativa, pois facilitou o acesso as informações necessárias para o bom andamento da pesquisa. A pesquisa documental foi restrita, pois foi baseada exclusivamente nas informações dadas pelos educadores e coordenadores da EJA da escola em questão. São considerados documentos: “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Phillips, 1974, p. 187, apud Ludke e André, 1986, p. 38). Neste item estão relacionados artigos, anotações da escola, diários de aula, jornais, arquivos escolares, entre outros.

A educação continuada é de fundamental importância para este segmento da educação, pois se constatou que há pouco investimento na formação continuada do professor, e com o salário inadequado o professor se vê obrigado a uma carga horária diária de aula muito alta, o que o impossibilita investir em sua formação continuada. 42 Os alunos chegam em sala de aula, com sua bagagem de conhecimento formal e informal adquirido no trabalho, em casa e nos poucos anos de escola que frequentaram, então o professor tem que relacionar este conhecimento com o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Planejamento é um fato primordial, entretanto, percebe-se que não é levado em consideração, pois ainda temos, conteúdos engarrafados e metodologias ultrapassadas.

O mundo e as pessoas estão em constantes transformações, e o educador para desempenhar o seu papel, precisa estar se atualizando em suas práticas pedagógicas, pois se não houver esta preocupação o êxito ficará comprometido.

São muitos os obstáculos, mas uma ação conjunta de todos os envolvidos, como governo, estado, escola, sociedade e família poderá conseguir uma educação de qualidade, pois cada um possui sua parcela de contribuição.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse Trabalho de Conclusão de Curso, verificamos as transformações ocorridas ao longo dos anos, que mudaram a relação aluno-professor. O mundo passou e ainda passará por diversas transformações e o intuito é demonstrar como isso tem afetado a instituição escolar e em especial alunos com Transtorno de Espectro Autista. Felizmente, durante o levantamento de dados para essa pesquisa, foram encontradas soluções, alternativas e maneiras para utilizar a tecnologia como processo de ensino aprendizagem para crianças com TEA. Mas, fato é que muitas instituições públicas de ensino não estão contextualizadas com o momento tecnológico e social que vivemos. Sucateadas e sem condições para o básico, as escolas sofrem com falta de recurso, espaço físico, adequação e formatos educacionais defasados. Não obstante, professores desmotivados com a indisciplina dos alunos, jornada excessiva de trabalho e a pouca valorização profissional, tem distanciado muitos deles de se capacitarem e aceitarem o uso de novas tecnologias no processo de ensino aprendizagem. Visto isso, é fundamental pesquisar e discutir avanços e melhorias em políticas públicas na área da educação, para que assim sejam asseguradas condições para que educadores e educandos possam adequar-se as novas tecnologias em favor da aprendizagem.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. L. D. **Interação de crianças autistas com o mundo digital: uma travessia de emoção e prazer.** 2005. Tese (Doutorado em Engenharia de

Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

ASSOCIAÇÃO BASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 15287 – **Informação e**

documentação: Projeto de Pesquisa – Rio de Janeiro, 2011

BARROSO, Denise Araujo. **O uso das tecnologias digitais no ensino de pessoas com autismo no Brasil** – Congresso Internacional de Educação e Tecnologia – Projeto de Pesquisa. Instituto Federal do Amazonas. Manaus, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei 5.692, de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e da outras providencias**. Diário Oficial da República federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 de ago. 1971.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Série Livro. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994. BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 de dez. 1996.

BRITO, Gláucia da Silva. PURIFICAÇÃO, Ivonélia. **Educação e novas tecnologias**: um repensar. 2º ed. Curitiba: Intersaberes, 2015. 135 p.

CANDAU, Vera Maria Ferrão - **Educação escola e Cultura(s)**: construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, 2003.

GOFFREDO, Vera Lucia Flor Sénéchal. Educação: direito de todos os brasileiros. In: Ministério da Educação. **Salo para o Futuro**: Educação

Especial: Tendências atuais/Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO – **Acessa Escola** - Disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br/acessa-escola>> Acesso em: 30 abr.2020.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO - **Alunos dos anos finais do Ensino Médio que são selecionados através de processo seletivo para estágio remunerado monitorando os laboratórios de informática.** Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/interessados-em-estagiar-no-acessa-escola-podem-se-inscrever-ate-dia-22/>> Acesso em: 22 maio 2020.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO – **Educação Especial** – Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-especial#> Acesso em: 24 abr 2020.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO – **Governo lança aulas em tempo real por tv aberta e celular.** São Paulo, 2020. Disponível em: < <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/governo-lanca-aulas-em-tempo-real-por-tv-aberta-e-celular-estudantes-da-rede-estadual/>> Acesso em: 22 maio de 2020.

GOVERNO FEDERAL – **Saberes e Práticas da Inclusão**, Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>> Acesso em 23 maio de 2020.

KANNER, LEO. Distúrbio Autístico do Contato Afetivo. Nerv Child, 1943.

MACEDO, Elza. Entrevista concedida para esse trabalho de conclusão de curso. São Paulo, 2020. Professora de Educação Especial da rede Estadual do Estado de São Paulo.

NOVÔA, Jessica. **Transtorno do Espectro Autista: As Tecnologias como**

ferramentas de ensino na Educação Especial. Tese de Mestrado. Paraná, 2017. Disponível em:

<https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23477_12977.pdf> Acesso em 24 mai 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE – OPAS – **Doença causada pelo**

novo coronavírus (COVID-19). Brasília, 2020. Disponível em:

<https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:co vid19&Itemid=875> Acesso em: 22 maio 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE – OPAS – **Transtorno do espectro autista,** Brasília, 2017. Disponível em:<

<https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098>> Acesso em: 24 abr 2020.

ORRÚ, Sílvia Ester. Autismo, linguagem e educação. Interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro. Editora Wak. 3ª ed., 2012. 188 p.

PASSERINO, Liliana Maria; BEZ, Maria Rosângela; COUTINHO, Kátia Soares. **Análise de contexto em interações com o SCALA Tablet mediando a Comunicação de alunos incluídos com Autismo.** In: Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa, 5, 2013, Gramado. Anais ... V Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa: comunicar para incluir, 2013. v. 1. p. 1-15.

PORTAL DE NOTÍCIAS G1 – **Maioria das escolas tem Wi-fi, mas alunos estão proibidos de usá-lo.** São Paulo, 2016. Disponível em:

<<https://g1.globo.com/educacao/noticia/maioria-das-escolas-tem-wi-fi-mas-alunos-estao-proibidos-de-usa-lo.ghml>> Acesso em 30 abr. 2020

PORTAL DE NOTÍCIAS G1 - **Sem internet, merenda e lugar para estudar: veja obstáculos do ensino à distância na rede pública durante a pandemia de Covid-19.** São Paulo, 2020. Disponível em:

<<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica->

durante-a-pandemia-de- covid-19.ghml> Acesso em: 23 maio de 2020.

PORTAL DE NOTÍCIAS UOL - **Transtorno do Espectro Autista TEA**. São Paulo, 2018. Disponível em: < <https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/transtorno-do-espectro-autista-tea/>> Acesso em: 24 abr. 2020.

RITVO, ER. **Autism: diagnosis, current research and management**. New York: Spectrum; 1976. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-47142000000400122&script=sci_arttext> Acesso em 10 mai 2020.

Vigotski. L.S. **O problema do ambiente na pedagogia**. (2017). In: Longarezi A. M; Puentes, R. B. (Orgs). Ensino Desenvolvemental: Antologia. Livro 1. (pp. 15-38). Uberlândia – MG: EDUFU.

WHO. **Classificação das doenças mentais da CID 10**. Porto Alegre: Artes Médicas; 1993.

O PROFISSIONAL QUE ENSINA A MÚSICA PARA AS CRIANÇAS

ELAINE PEREIRA DA SILVA

Resumo

Nos espaços escolares o ensino da música tem sido ofertado pelos professores generalistas, raramente as escolas têm em seu corpo docente um profissional especialista. Acerca da formação acadêmica, uma das professoras referiu ter tido contato com a linguagem musical de forma superficial e genérica na disciplina de Arte.

Palavras chaves: Música, Criança, Ludicidade.

Desenvolvimento

No artigo “A preparação musical de professores generalistas no Brasil” realizado por Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que trata de uma pesquisa realizada em 19 universidades das regiões Sul e Sudeste do Brasil acerca da formação musical oferecida em cursos de pedagogia que preparam professores para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental, o pesquisador constatou que “com raras exceções, a formação musical oferecida nas universidades participantes é muito reduzida ou inexistente”.

“Todos os cursos investigados oferecem pelo menos uma disciplina de artes em seu currículo que forma professores generalistas. A maioria das instituições oferece uma única disciplina para as artes, com 60 horas de duração em média, ministrada por um único professor” (FIGUEIREDO, 2004).

Diante da literatura pesquisada confrontando com as práticas observadas, percebemos que, há uma deficiência na formação docente para a prática pedagógica musical.

A MÚSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Como estudantes do curso de Pedagogia notamos que ainda existem deficiências no currículo do componente de Arte, vez que este abarca as diversas linguagens artísticas, mas ainda os conteúdos são trabalhados de modo superficial.

A utilização da música como recurso de ensino-aprendizagem e com perspectivas de transcender essa dimensão para uma formação integral do sujeito transpõe a visão simplista de atividades rotineiras e com objetivos pré-estabelecidos, contemplando assim uma gama de possibilidades do fazer e da apreciação musical.

Essa situação coloca a música e também as outras artes como pertencentes a um tipo exclusivo de conhecimento humano, acessível apenas para um número restrito de pessoas que nascem com os dons necessários para usufruir dessa condição (BRITO, 2003)

A música na educação infantil favorece a interação entre criança-criança, criança-adulto numa relação construtiva e benéfica, alegria o ambiente, contribui

para o desenvolvimento da oralidade, concentração, memória e criatividade, de maneira lúdica e prazerosa.

O trabalho com a música não objetiva a formação de futuros músicos profissionais e sim contribuir para o desenvolvimento de aspectos emocional, afetivo, corporal, motor, criativo e estético.

A música transmite a herança cultural, promove a socialização e expressão do senso estético, contribuindo de forma significativa para a formação integral do indivíduo.

O educador deve proporcionar para as crianças situações que permitam desenvolver e aperfeiçoar sua percepção visual, tato, auditiva, imaginação e representação, seja através de recursos tecnológicos ou naturais, com diferentes brilhos, cores, sons de diferentes frequências, objetos com varias texturas, representação simbólica através de jogos brincadeiras, desenhos e pinturas, para que de fato vivenciem as diferentes linguagens artísticas.

A arte sempre esteve presente nos diferentes tempos e sociedades, mas na trajetória do ensino de Arte, em relação às demais áreas do conhecimento, é recente a sua relevância e importância como área do saber.

O trabalho realizado na área da música reflete problemas que somam á ausência de profissionais especializados a pouca (ou nenhuma) formação musical dos educadores responsáveis pela educação infantil [...] (BRITO, 2003).

A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão do equilíbrio da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (RCNEI, p. 49).

“A música não deve ser colocada a serviço de outras disciplinas consideradas prioritárias porque ela é importante por si mesma, para a vida”. (BRITO, ano .. Revista Nova Escola).

(...) todos devem ter o direito de cantar, ainda que não tenham, naturalmente, senso rítmico fluente e equilibrado, pois as competências musicais desenvolvem-se com a prática regular e orientada, em contextos de respeito, valorização e estímulo a cada aluno, por meio de propostas que consideram todo o processo de trabalho, e não apenas o produto final. (BRITO, 2003, p. 53)

Para a grande maioria das pessoas incluindo os educadores e educadoras (especializados ou não), a música era (e é) entendida como “algo pronto”, cabendo a nós a tarefa máxima de interpretá-la (BRITO, 2003 p.,,,,,,). . música de forma mecânica e com propósitos reduzidos e limitados a preparar e moldar comportamentos socializadores restringindo as diversas possibilidades que o fazer musical pode alcançar

. música de forma mecânica e com propósitos reduzidos e limitados a preparar e moldar comportamentos socializadores restringindo as diversas possibilidades que o fazer musical pode alcançar

Considerações Finais

As múltiplas linguagens auxiliam as crianças no seu desenvolvimento integral, esses recursos pedagógicos permitem as crianças participarem e aprender de forma criativa e atraente, tornando seu processo de aprendizagem

mais divertido, é na educação infantil que a criança aprende e se desenvolve. O desenvolvimento humano ocorre a partir do contato com outras pessoas e com o meio em que se vive. A escola, nesse sentido, pode ser um espaço privilegiado para que tal interação aconteça. Promovendo um ambiente musical rico em repertório, evidenciando culturas e identidades.

Portanto é primordial que o professor crie e possibilite diferentes experiências, organize espaços, planejando trabalhos significativos e relevantes, para que as crianças explorem seu potencial criativo e artístico.

Tendo consciência da potencialidade da música para o desenvolvimento psicomotor, cognitivo, afetivo e social, //A música está presente no cotidiano das crianças de maneira inequívoca e, pode oferecer possibilidades para contribuição na perspectiva da aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Referências Bibliográficas:

BRITO, Teca Alencar de: *Música na Educação Infantil: Propostas para a formação integral do indivíduo*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FERRAZ, Heloisa C. T., FUSARI, Maria F Rezende: *Metodologia do Ensino de Arte: fundamentos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Daniele. A importância da música na educação infantil. Disponível em www.avm.edu.br/monopdf/6/DANIELLE%20FERREIRA.pdf, acessado em 20/05/2015.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz F., Revista da Abem, número 11 setembro 2004

Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. BRASIL 1998

<http://revistaescola.abril.com.br/creche-pre-escola/musica-pre-escola-ouvir-cantar-tocar-677971.shtml?page=2>, acessado em 15/05/2015.

<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/musica-escolas-432857.shtml>, acessado em 02/06/2015.

<http://dspace.bc.uepb.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3472/Sebasti%C3%A3o%20Jonas%20Almeida%20de%20Sousa.pdf?sequence=1?>, acessado em 10/05/2015.

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>, acessado em 20/05/2015.

<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/2453>, acessado em 21 nov 2015

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O ensino de música na escola fundamental. Campinas, SP: Papirus, 2003.

OS MECANISMOS DE ADESÃO E REPRESSÃO DO MOVIMENTO CONSTITUCIONALISTA DE 1932: A PROPAGANDA COMO ARMA DE CONQUISTA POLÍTICA IDEOLÓGICA.

FLÁVIA SOUZA DE OLIVEIRA

RESUMO

Esta pesquisa busca demonstrar através da análise de cartazes e panfletos do respectivo período estudado um pouco do que foi a ação dos paulistas na revolução constitucionalista de 1932 por meio da propaganda. Remontando um passado mítico materializado na figura do bandeirante a fim de levantar os ânimos e fortalecer o imaginário paulista. Também demonstraremos os esforços do MMDC (Martins, Miragaia, Dráusio e Camargo/ em articular a opinião pública, pela caça aos que possuíam uma opinião contrária ao conflito. Isto será feito através da análise de cartazes e cartões postais utilizados na propaganda paulista em 32. Por meio da problematização e exposição de fontes históricas, buscamos apresentar as contradições que existiam no movimento constitucionalista, estas que muitas vezes passam despercebidas na memória deste conflito.

Palavras-chave: Identidade Paulista, Bandeirante, Movimento Constitucionalista, Propaganda.

INTRODUÇÃO

Pensem na propaganda e como ela está presente em quase todos os lugares, quando andamos pelas ruas, quando assistimos TV e acessamos a internet somos atingidos por uma quantidade absurda de propagandas, que tentam nos convencer e nos vender diversos produtos. Entretanto, acima de tudo, o que nos tentam vender não são somente produtos, mas sim uma experiência, sensação ou uma ideia que está por trás daquele produto ou serviço. Pensando mais a fundo, a propaganda que aleatoriamente nos deparamos enquanto andamos pela rua foi produzida por alguém, foi pensada, debatida e desenvolvida com o intuito de ser mais persuasiva e convincente possível, para passar a nós a ideia de que consumindo aquele produto ou serviço nós seremos felizes ou teremos um determinado status social que nos diferencie das demais pessoas.

Agora imagine uma propaganda que não queira vender a você nenhum smartphone da 10ª geração ou a bebida que te abra à felicidade, ela quer convencer você a se doar, quer que você deixe sua casa e se dirija a uma trincheira em um campo de batalha distante e desconhecido, estando disposto a matar e principalmente a morrer pela ideia, que está propaganda quer te vender. Que fazendo isso você seguira os passos de seus antepassados, bravos e corajosos, que estará lutando por uma causa justa, moral e acima de tudo, pela lei, e que caso você não o faça será taxado de derrotista e covarde. E mesmo que não seja apto a lutar, deve-se dedicar em outras funções, doar suas joias ou trabalhar em favor desta causa, e que fazendo isto será o exemplo de civismo e honra.

Era este o cenário em 1932, São Paulo munido da ideia de luta pela ordem e a lei entra em um embate armado contra o governo provisório de Getúlio Vargas, este combate se mostrará com enormes diferenças de forças, São Paulo então buscará através de todos os meios possíveis igualar essa desvantagem. A propaganda, em específico os panfletos, cartazes e até cartões postais foram uma dessas formas de recrutar e integrar toda a população paulista sobre a bandeira de seus interesses, estes que superficialmente aparentam representar todos, mas quando destrinchado se mostrará servir ao interesse de um pequeno grupo particular.

Estes cartazes carregaram mensagens e ideologias que influenciaram a construção de uma consciência e identidade da população paulista neste período, neles podem ser observadas articulações e tentativas de embutir na grande massa a ideologia da classe dominante paulista, sua noção de memória, passado e justiça. Dentro deste contexto da revolução constitucionalista de 1932, teremos como foco analisar imagens que eram divulgadas através de panfletos e cartazes durante o conflito, com elas pode-se compreender o que passava naquele período, a ideologia e identidade por trás do movimento e qual o papel dessas produções naquele período.

Após o nove de julho e o início do conflito foram produzidos inúmeros cartazes e panfletos com o intuito de fortalecer o movimento constitucionalista e a identidade paulista, mas também para difamar a imagem do Governo Federal.

Toda imagem produzida e reproduzida possui um objetivo e traz junto a si uma ideia ou ponto de vista que deseja ser espalhado ou tocado nos

observadores, construindo uma dinâmica entre produtor e observador. Se na arte isto já possui um significado enorme no que diz respeito a despertar sentimentos, críticas e interpretações, na propaganda será ainda mais intenso já que passa a ser um objeto de convencimento. O artista tem como princípio alguns objetivos e na produção de sua obra ele acaba deixando consciente ou inconscientemente parte de si.

Quando pensamos em uma propaganda, na contemporaneidade ela tem como fim nos despertar o desejo e fazer com que compremos um produto ou ideia, também atuando na construção de um imaginário e no desenvolvimento de padrões. Ela apela para os sentimentos mais básicos e usa de todo tipo de artifício para nos conquistar e uma das principais características utilizadas por ela é a empatia, ou seja, a capacidade de nos sensibilizar e de criar uma ligação entre o espectador com o objeto final do artista. Fazendo com que possamos nos identificar com uma pessoa ou causa.

Isto será evidenciado em nosso trabalho onde a arte propagandística vai apelar para um passado a fim de despertar o sentimento de pertencimento de um grupo, uma raça e local, o sentimento de um São Paulo paulista e bandeirante. Para construir a pesquisa nos pautamos em algumas perguntas como: Qual o conteúdo das produções? Quais eram seus objetivos? E de que forma ela atingiu a população Paulista e impactou na construção de sua identidade?

O CENÁRIO PRÉ-REVOLUÇÃO DE 32

Antes de tratarmos de analisar atentamente as fontes que serão bases para este trabalho é necessário traçar um panorama geral do período, sobre o que consistia no conflito e quais os seus antecedentes.

Na década de 1920, período mais conhecido como “República do Café com Leite” ou “República Velha”, as oligarquias de São Paulo e Minas Gerais revezavam seus presidentes, estes que ao assumirem o poder tinham o papel de governar em prol das elites as quais faziam parte. Em São Paulo o Partido Republicano Paulista (PRP) era o partido responsável pelas políticas do estado, entretanto em 24 de fevereiro de 1925 foi fundado o Partido Democrático (PD).

O Partido Democrático era constituído por dissidentes do PRP que, através deste rompimento, buscavam alcançar mais cadeiras na política e influência nas decisões a serem tomadas no Estado, tendo como pauta principal o voto secreto. Neste momento, o voto aberto permitia fraudes, manipulações que davam a certos candidatos do PRP vantagem sobre outros.

O contexto deste período é conturbado, ocorrendo ao mesmo tempo uma série de mudanças e conflitos que afetavam todo o cenário nacional, podemos citar o crescimento desordenado dos centros urbanos, as ondas imigratórias de europeus que serviriam de mão de obra na indústria, o que corresponde à formação de uma classe operária que já nasce em péssimas condições de vida. O ponto principal é que a primeira metade do século XX era um caldeirão formado por desigualdade social, miséria e lucros exorbitantes nas mãos de poucos, a exemplo dos ricos industriais e cafeicultores paulistas, infelizmente isto é algo que em parte permanece até os dias de hoje.

A desigualdade e o surgimento de uma classe operária em péssimas condições fizeram com que movimentos grevistas e revoltos tomassem as ruas. O movimento tenentista, no começo da década de 20, foi resultado dessa insatisfação e desigualdade no país, os centros urbanos em desenvolvimento eram frequentemente tomados por protestos e greves. A classe operária e a camada mais pobre reivindicavam melhores condições de trabalho, aumento salarial, diminuição da jornada de trabalho para oito horas entre outras reivindicações. Este fogo que alimentava a revolta das classes mais pobres veio junto aos imigrantes europeus que carregavam as insatisfações e ideias já recorrentes em sua terra natal, como Socialismo e o Anarquismo, o que construiu bases para uma organização da classe trabalhadora em sindicatos e ligas.

Miséria social, crise política e para piorar quando Washington Luís nega seu apoio ao candidato mineiro, este último passar a buscar apoio no Rio Grande do Sul e quando é formada a Aliança Liberal, sendo ela encabeçada por Getúlio Vargas como candidato a presidência, alimentados ainda pela crise na bolsa em 1929 e o despencar do preço do café no mercado internacional o que ocorre é uma abertura, o cenário de crise e descrédito na antiga política dava brechas para a entrada de novos personagens neste cenário político.

O ponto principal que buscamos abordar nesta pequena contextualização é que o PD neste momento de crise política passou a apoiar a revolução de 1930

e a ascensão de Getúlio Vargas ao poder. O fato é que a aliança liberal tinha um projeto político distinto aos interesses do PD, sendo a única coisa em comum entre os dois, o objetivo era de tirar o PRP de sua hegemonia em São Paulo. O que o Partido Democrático de fato queria era que um político de seu partido fosse colocado no comando do estado de São Paulo e que os seus interesses fossem atendidos. A questão é que não foi bem isso o que sucedeu já que Getúlio nomeou a Interventoria do Estado à João Alberto.

O historiador Hernani Donato diz que quando se vislumbra a revolução que viria pelas mãos da aliança liberal, em São Paulo, o partido democrático adere a ela e com entusiasmo: a 31 de agosto realiza comício pró-aliança liberal'.

Nas eleições presidenciais de 1º de março de 1930, Getúlio Vargas obtivera surpreendente votação, alcançada pelo partido democrático e por descontentes oposicionistas. A vontade de retirar o RPR do poder fez com que os políticos do PD se dedicassem a apoiar a candidatura de Vargas, o que rendeu a São Paulo um número surpreendente de votos ao gaúcho.

Entretanto, mesmo assim Vargas é derrotado por Júlio Prestes. As acusações de fraudes são muitas e o descontentamento dos apoiadores de Vargas faz com que a Aliança Liberal almeje chegar ao poder através das armas.

No dia 3 de outubro de 1930 inicia-se a revolução que resultará na tomada do poder por Getúlio Vargas e seus Tenentes. Após a vitória Getúlio precisa decidir quem designará para o comando dos estados, dentre eles o estado mais cobiçado era São Paulo, a dúvida permanece em dar o poder aos grupos políticos que apoiaram a revolução em seus estados ou aos tenentes que fizeram a frente armada no conceito. Getúlio opta então por designar São Paulo ao pernambucano João Alberto, ocasionando o rompimento e enorme descontentamento do Partido Democrático contra os tenentes e Vargas.

O PD desejava a nomeação de Francisco Morato, presidente do partido para a interventoria e quando isto não ocorreu conforme o planejado o PD rompe os laços com o novo poder vigente e promete ser oposição a partir daquele momento. O PD enquanto aliado dos Tenentes e Getúlio havia conseguido parte do que desejava eliminar os perrepistas do poder, mas após isso não foram designados para substituir seus antigos inimigos.

O Governo provisório começa a tomar algumas medidas: empastelamento de jornais, prisão de antigos políticos e dentre de uma destas medidas está à

limitação de certas produções no estado de São Paulo, visando enfraquecer o poder econômico do estado. As greves em 1930 só aumentam, devido à crise de 1929 e a queda do produto tanto na indústria como nas lavouras, os sindicatos organizam os trabalhadores em inúmeras greves, estas são reprimidas com enorme violência.

O PD demonstrando sua insatisfação acaba tendo um de seus fundadores presos e em entra golpe os integrantes do PD que possuíam qualquer cargo político passam a renunciá-los. O prelúdio de revolta ocorre no dia 28 de abril de 1931, quando parte da força pública paulista realiza uma sublevação no Cambuci, ela é facilmente combatida pelo Governo Provisório e trezentos militantes são presos.

O que aparece acima já é o indício de que se instaura uma vontade de contrarrevolução, de que a revolução de 1930 não agradará a todos, de que se deveria voltar aos moldes da antiga constituição. Passando a enxergar Vargas não mais como um presidente, mas sim como um ditador.

Começa um apelo para que o país volte ao regime constitucional, teme-se que o governo provisório de Getúlio não seja assim tão provisório. As frentes únicas dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande começam a clamar por eleições. A volta ao regime constitucional passa agora a ser o foco, com as conspirações contra o governo Vargas.

A Frente Única Paulista (FUP) era formada ironicamente pelos políticos e partidários do PRP e PD, estes se viam agora unidos para combater o Governo Provisório e se colocam a frente como responsáveis pela luta da constitucionalização do país. A frente única paulista estava aliada a frente única de Minas e do Rio Grande, destas se esperava apoio total para uma revolução.

O DESCONTENTAMENTO TOMA GRANDES PROPORÇÕES

No dia 25 de janeiro de 1932 é realizado um grande comício na Praça da Sé, tendo em pauta a constitucionalização do país e uma possível revolução. Buscando atenuar as tensões, Getúlio designa como interventor de São Paulo, Pedro de Toledo, este que era civil e paulista na tentativa de agradar os frentistas. Além disso, Getúlio Vargas afirma que no início de 1933 haveria novas

eleições e seria feito uma nova constituição, mesmo assim o movimento já havia se radicalizado e os partidários não confiavam nas palavras de Vargas.

Os protestos se intensificam cada vez mais, os estudantes, principalmente os da faculdade de Direito do Estado de São Paulo realizam comícios e passam a mobilizar muitos populares, onde a pauta principal é atacar, criticar e ridicularizar o Governo Provisório. Essas manifestações são duramente reprimidas pela Legião Revolucionária que servia ao governo federal, o que piora o clima de tensão. Tudo já se encaminhava para um conflito armado, os paulistas pró- constituinte já organizavam quem assumiria as posições e planejavam como agiriam. O confronto parecia inevitável.

No dia 23 de maio, uma multidão toma as ruas em apoio aos constitucionalistas, durante o trajeto eles decidem partir de encontro ao prédio do Partido Popular Paulista (PPP) que era um partido tenentista ligado ao governo de Vargas. O prédio do partido continha partidários do governo fortemente armados e na tentativa dos revoltosos invadirem o local foram efetuados inúmeros disparos na direção dos manifestantes.

Ocasionalmente a morte imediata de quatro estudantes: Mário Martins de Almeida, Euclides Bueno Miragaia, Dráuzio Marcondes de Souza e Antônio Américo de Camargo. Posteriormente outro estudante chamado Jacinto de Oliveira Alvarenga faleceu no hospital. Estas mortes foram o estopim para um movimento que já estava radicalizado a tomar proporções definitivamente de guerra. No dia seguinte foi criado o MMDC (Martins, Miragaia, Dráuzio e Camargo), nome que faz referência aos jovens assassinados no conflito.

Segundo Hernani Donato, o MMDC tinha como modelo:

[...] Organização a base de voluntariado, reunindo centenas de técnicos, o MMDC ocupou-se com a direção geral do abastecimento, a intendência, as finanças, a engenharia, saúde, correio militar, propaganda, mobilização e serviços auxiliares.

O MMDC era o cérebro do movimento constitucionalista, onde se articulava, recrutava e direcionava as ações revolucionárias. E é neste ponto que se destaca a propaganda, que vai marcar o conflito por sua enorme produção

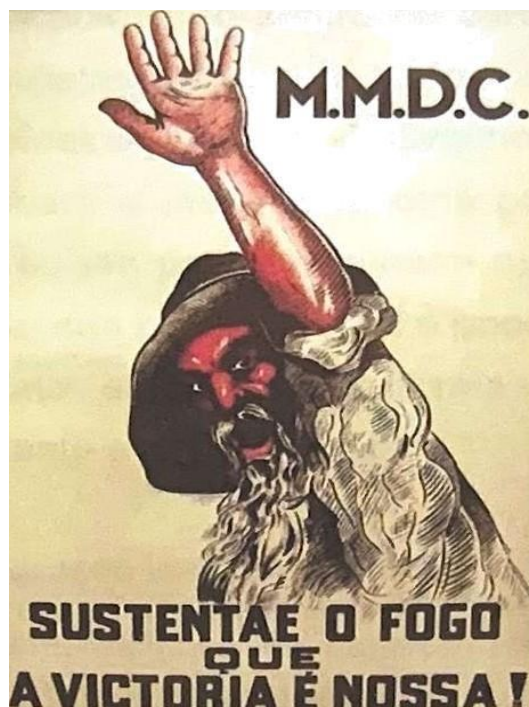
visual, sua utilização era algo jamais visto antes em um conflito nacional, muito se parecia com as propagandas da 1ª guerra mundial, Born, a intenção era a mesma, o recrutamento e o fortalecimento de uma ideologia.

A PROPAGANDA É A ALMA DA GUERRA PAULISTA

A diversidade de cartazes e propagandas de todos os cunhos mostra como se tentava alcançar a mobilização de todos os grupos sociais existentes, e os que não se doassem à causa tinham sua voz ocultada. Mulheres, crianças, famílias, até em produtos alimentícios a ideologia constitucionalista era embutida para alcançar o maior número de pessoas possível. Uma figura, um mito neste momento que foi desenterrado e a identidade e ideologia que antes era exclusiva de certa classe a partir de agora fará parte do imaginário de toda uma população, é neste momento em que entra o bandeirante histórico e seu papel dentro da formação da identidade paulista e sua imagem frequentemente utilizada nas propagandas para exaltar a coragem e a bravura dos paulistas.

O primeiro e talvez o mais conhecido dentre os cartazes produzidos seja este com a famosa frase: "Sustentar o fogo que A Vitória é nossa" (SIC).

Imagem 1 — Figura do Bandeirante utilizada em cartaz como propagando do MMDC



Fonte: cartaz retirado do site ><https://br.historypiay.tv/noticias/propaganda-de-guerra-cartazes-da-revolucao-de-32>< acessado dia 08 de fevereiro de 2019.

No canto superior direito podemos observar a sigla do MMDC, organização responsável pela produção do cartaz, na parte inferior a legenda faz referência à frase pronunciada por um comandante brasileiro durante a Guerra do Paraguai (1864-1870), na batalha do Riachuelo, ela tem como objetivo motivar e deixar que os soldados desanimem ou percam a coragem, ela inflama resistência. Está ideia de resistência faz total sentido já que durante o período inicial do conflito o que se esperava era o levante e apoio nos demais estados que demonstravam oposição ao Governo Federal, como Rio Grande do Sul e Minas Gerais. Sendo assim, resistir era aguardar pela vitória, pelo momento aonde o apoio chegaria e o êxito da revolução seria alcançado.

Os paulistas durante todo o conflito permaneceram acuados, a desigualdade de forças entre paulistas e exército federal alinhado a força e rapidez do governo em conter o movimento fez com que os paulistas assumissem frentes de resistência. Onde apenas seguraram as forças de Getúlio Vargas até que os outros estados aderissem à sua causa. Isto era de fato muito esperado já que antes da guerra as frentes únicas de Minas Gerais e Rio Grande do Sul davam respostas bem positivas de apoio. Entretanto é sabido que este apoio nunca chegou, o que se recebeu foi apoio militar apenas do estado do Mato Grosso.

Outro elemento é a cor do cartaz, que faz referência às cores que formam a bandeira do estado de São Paulo e no centro do cartaz a figura que foi invocada para unir paulistas e não paulistas à causa, o bandeirante. No início do século XX, o auge da produção cafeeira vai haver o surgimento de uma poderosa e rica

elite paulista, está elite buscará e incentivará uma produção intelectual a fim de encontrar um mito fundador ou um passado comum que assim em inúmeras outras culturas possa legitimar sua posição social e poder.

Maria Helena Capelato sintetizou de forma breve o protagonismo do personagem bandeirante durante o conflito:

Na mobilização ideológica invocou-se a tradição do “povo paulista”, e fez se reviver o mito das bandeiras em toda a sua plenitude. O bandeirante histórico foi transformado em símbolo de heroísmo e vigor da raça, [...] No Largo de São Francisco, o alto-falante gritava: “São Paulo de Borba Gato, São Paulo de Anhanguera”. [...] Naquele momento. Os bandeirantes não eram apresentados como símbolos dos representantes das tradicionais famílias paulistas (os “paulistas de 400 anos”, descendentes de Fernão Dias). Essa versão, sempre presente na literatura, se revestia agora de outra conotação. “Bandeirante era todo paulista que se dispusesse a partir para a luta*.”

Desta forma o bandeirante vai ser inicialmente invocado e desenterrado para servir de antepassado às famílias tradicionais paulistas e a uma história de raça superior, onde o paulista seria o desbravador indômito que não é conduzido, mas conduz. Este pensamento vai convergir com outras ideias de superioridade como São Paulo sendo a locomotiva que puxa 20 vagões vazios. Tais ideias constroem um regionalismo que enxerga a si mesmo como ser e estado superior aos demais.

A mão erguida em sinal de ordem e resistência, a figura velha e mítica do bandeirante invoca o passado de São Paulo, este que antes era restrito a história e o ego da elite paulistana, mas que agora em um momento de conflito onde os seus interesses se encontram ameaçados, será necessário trazer este símbolo para todo o imaginário da população paulista, em busca de tocar e aglutinar o maior número de pessoas possíveis. Como propaganda de recrutamento para o combate esta ideia será ainda mais forte, o recurso do passado comum é o elemento que une e diferencia os paulistas de seus inimigos.

O elemento das bandeiras não era um resgate histórico de momento ou algo feito exclusivamente por causa do conflito, intelectuais e historiadores já tinham trabalhos no início do século XX que exaltavam o passado paulista, o que de fato era uma maximização ou universalização deste ideário para a massa envolvida.

Segundo Boris Fausto:

A figura do bandeirante e as qualidades da sociedade paulista de século XVII foram exaltadas principalmente por historiadores de São Paulo como Alfredo Ellis JR. E Afonso Taunay, que escreveram suas obras entre 1920 e 1950. Ellis JR. Escreveu um livro intitulado *Raça de Gigantes* para exaltar superioridade racial dos paulistas. Essa superioridade derivaria da existência, em número ponderável, de uma população branca, do êxito do cruzamento com o índio e da tardia entrada do negro na região. Tudo não passava de fantasias, com pretensões científicas*.

Imagem 2 — Cartaz do MMDC satirizando a figura de Getúlio Vargas

Fonte: cartaz retirado do site

»<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/Revolucao1932> « Acessado dia 08 de fevereiro de 2019.

A segunda fonte se refere a outro cartaz que também faz uso da figura do bandeirante. As palavras na parte superior e inferior do cartaz confirmam a ideia de que os paulistas consideravam Getúlio Vargas um ditador, a ditadura contrapõe a ideia de liberdade, os paulistas novamente representados pelo bandeirante seriam responsáveis por trazer o país ao seu regime legal.

O comum entre estas imagens utilizadas nos cartazes durante o conflito é que elas vão além das frases que as acompanham, precisamos entender que em 1932 O Brasil ainda era uma nação onde grande parte da população era analfabeta, nestas imagens analisadas o elemento visual sobrepõe às palavras e por muitas vezes fala por si só. Sendo assim alcança ainda mais a grande parte da população já que não é necessário nem que se saiba ler para captar a ideia por trás da imagem.

Outro aspecto importante é o oficial vestido de branco ao lado esquerdo do bandeirante, ele carrega a bandeira do estado de São Paulo e está abaixo e atrás da figura central da imagem como alguém saúda ou clama, elevando ainda mais o personagem central. O protagonista da imagem parece até mais elevado que o soldado, transparecendo um ar sobre humano e mítico. A figura central é o bandeirante que representa São Paulo, de tamanho superior e demonstrando

ser uma figura de vigor, ele segura um pequenino Getúlio Vargas com uma das mãos enquanto com a outra junto ao corpo segura uma corneta, está parece ser o instrumento que levaria aos ouvidos paulistas o som que chama a guerra contra Getúlio Vargas e o Governo Provisório.

Os cartazes políticos colocados nos espaços públicos eram desenvolvidos para uma maior mobilização popular, pois tinha como objetivo a persuasão política do povo. O MMDC soube explorar bem o gênero cartazista, deixavam bem claro para todas as classes paulistas o que realmente queriam, apelando para o sentimento de obrigação e compromisso político dessas pessoas. Os cartazes foram construídos com elementos de fácil compreensão e rápida absorção, que os englobasse socialmente.

O fato é que não foi em 1932 com a guerra que o bandeirante começou a ser usado como figura representativa do povo paulista. Teremos a exemplo duas charges usadas antes deste período, fomentando essa ideia do bandeirante grandioso. A imagem 3 é uma charge do Partido Democrático que circulou em 1928, na qual dizia ao povo paulista que nas eleições de 24 de fevereiro de 1928 o Partido Democrático defenderia a democracia contra os pigmeus, demonstrados na imagem como eleitores estrangeiros. Já a imagem 4 (também uma charge) mostra um bandeirante rindo enquanto lê as notícias de um jornal que dizia “S.Paulo é um Estado Vencido”. Esta charge, assim como a anterior, pertencia ao cartunista Belmonte*, que as publicou na Folha da Noite (atual jornal Folha de São Paulo.).

Imagem 3 - Charge do Partido Democrático

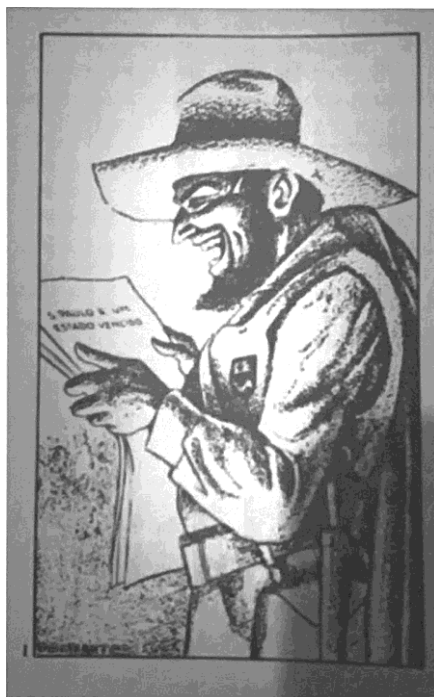


Fonte: Charge retirada do livro A Revolução de 1932, p.22.

Fato importantíssimo é que o núcleo do Partido Democrático, partido representado nas charges, foram essenciais na articulação do movimento de 1932, foram eles que não tendo seus interesses atendidos por Getúlio passam a conspirar contra o Governo Federal. Podemos entender que parte do ideário já internalizado no PD, o uso do bandeirante como representação do paulista foi trazido e amplificado durante o conflito em 32.

Na imagem 4 este imaginário é ainda mais forte, nela o personagem principal aparece rindo ao ler que seu estado está sendo dado como derrotado, como se tal afirmativa não correspondesse à realidade, ele debocha da mensagem em forma de desdém. A legenda da charge nos auxilia a entender o contexto e o sentimento que se tinha naquele momento.

Imagem 4 - O bandeirante informa-se de que a guerra contra o emboaba continua



Fonte: Charge retirada do Livro A Revolução de 1932, p. 46.

Esta charge foi produzida em meados de 1931 quando os descontentamentos dos políticos paulistas com a intervenção e o Governo Varguista se inflamavam cada vez mais. A ideia da interventoria por um político não paulista e ainda por cima militar, juntamente com as intervenções do Governo Federal nas políticas do estado de São Paulo gerava um sentimento na classe política paulista de invasão. Assim sendo se recorda da guerra dos emboabas, dos estrangeiros que tentam invadir as terras paulistas a fim de se

apropriarem de suas riquezas, o paulista representado pelo bandeirante deveria resistir ao invasor.

Uma observação importante que devemos fazer a respeito das propagandas produzidas pelo MMDC é que nenhuma delas traz consigo a assinatura de seu artista. Todos os panfletos e cartazes confeccionados pelo MMDC possuem apenas as iniciais da organização, talvez com o objetivo de mostrar prestígio individual ao criador ou criadores, mantendo o caráter anônimo da organização e coletivo do movimento de 32. As produções pereceram e foram produzidas apenas pelo MMDC e por ninguém mais, sem deixar exaltar nenhuma ùgura individual por sua autoria.

Ainda devemos contextualizar ainda mais e nos perguntar qual o objetivo das propagandas produzidas pelo MMDC, Qual a razão deste apelo tão forte as produções visuais para conquistar e unir a opinião pública? Já que do lado do Governo Federal não houve nem de perto uma produção visual política desta escala. Uma das possíveis respostas seria a extrema defasagem das forças militares paulistas em comparação às forças federais. Que pode ser demonstrada através desta tabela.

Tabela 1 -

	Exército do Governo Provisório	Exército "Constitucionalista"
Comandante	Gen. Waldomiro Castilho de Lima	General TaboÓa
Bases do efetivo	Regiões Militares (RS, SC e PR), Brigada (RS), Polícias (PE e MA) e Batalhões de Capdores (PB).	2ª Região Militar, Força Pública, Grupo de soldados MT) e voluntários cívics.
Efetivo aproximado	20 mil homens	9 mil combatentes

Fonte:

Artilharia pesada

Armas

J00 canhões de 105 mm e 75 lm

2 canhões de 37 mm, 2 de 7mim e mais e 1 de UO m/automáticas

1 arma para cada 3 soldados

1 arma para cada 50 soldados

Analisando esta tabela, podemos observar a enorme diferença de forças entre o exército do governo federal e do exército constitucionalista, por mais que a tabela corresponda somente à frente sul não era muito diferente nas outras frentes de batalha.

O Governo Federal possuía mais que o dobro do efetivo constitucionalista, vale lembrar que eram soldados e policiais regulares, enquanto os constitucionalistas contavam com muitos voluntários, pode se dizer que o governo federal possuía homens mais preparados que o exército paulista. Mas a situação se agrava no armamento já que na artilharia a uma diferença de 97 canhões a favor do governo, e nas armas automáticas os números são absurdos; uma arma automática para cada 50 soldados constitucionalista. Esta defasagem estimulou a criatividade que resultou na criação da matraca que se dava o som de uma metralhadora real, para demonstrar uma falsa posse do armamento.

Esta falta do recurso humano e armamentista fez com que os paulistas buscassem formas diversas de angariar estes recursos, a propaganda era uma delas. Já que a maioria tinha o objetivo de chamar a população masculina válida para o alistamento, apelando de diversas formas, uma delas como observamos foi a invocação do mito do bandeirante e essa construído da identidade do paulista bandeirante. Entretanto nem tudo se resumia só a frente de combate já que com a falta de equipamentos e armamentos era necessário suprir essas necessidades. A propaganda também atuou para preencher a retaguarda, na produção de guerra mulheres trabalharam em fábricas derretendo metal para munições e capacetes, também na confecção dos uniformes e envio de mantimentos. A campanha do ouro também foi uma tentativa de recolher recursos para manter os soldados paulistas na frente de batalha.

O que queremos demonstrar é que a propaganda teve um papel fundamental em mobilizar de todas as formas o maior número de pessoas em prol da causa paulista. O desenterrar e a invocação do bandeirante paulista como passado em comum foram fruto desta necessidade de recrutamento e mobilização. O papel que o bandeirante teve no imaginário paulista neste momento foi marcante, e inclusive nos anos que se seguiram foi ainda mais utilizado na memória sobre o conflito, o que havia antes de 32 ainda era muito restrito sobre esta perspectiva da identidade do paulista, o que existia como já

foi dito antes era um imaginário ainda restrito as elites paulistanas. A revolução de 1932 foi essencial para o nascimento desta identidade paulista.

Quando pensamos na elite que articulava o movimento de 1932 e ainda como ela se utilizou de todos os meios possíveis para fortalecer o movimento, dentre esses meios o passado bandeirante antes restrito as elites, mas que de forma conveniente agora faz parte de todo cidadão paulista, foi dentro desta perspectiva que o:

[...] dominante reveste-se de generalidade e universalidade procurando anular a realidade das classes e a contradição entre elas. Com isto ocorre a identificação de uma parte da divisão com o todo, imaginariamente indivisível. Dessa forma, as ideias da classe dominante passam a ser aceitas como as únicas verdadeiras e válidas para o conjunto da sociedade*.

Liberdade A Todos, Menos Para Quem Discorde Da Revolução!

As próximas imagens a serem analisadas são cartões postais utilizados durante o conflito, mas uma vez a fim de proteger a causa constitucionalista de críticas e condenar seus opositores, sendo qualquer um que não falasse sobre a guerra ou o movimento de forma positiva.

As imagens 5 e 7 eram cartões postais do período da revolução de 1932, o que nos faz pensar o tamanho e a dimensão deste conflito que se estendeu de todas as formas para todos os meios. Tais cartões possivelmente circularam e eram enviados por paulistas engajados na causa e que ao enviar cartões com tal teor e conteúdo fazem de forma a alertar e prevenir quem receberá a mensagem de que não se devem ouvir as notícias negativas que contrariem a luta paulista.

Imagem 5 - Um dos cartões postais que eram distribuídos e enviados no período de 1932



Fonte: postal retirado do livro A Revolução de 1932, p 212.

Nesta primeira imagem, a figura central é o soldado constitucionalista que representa São Paulo, ele desatento sofre o perigo de ser apunhalado pelas costas por uma figura que não parece ser humana, aparentando representar um fantasma ou criatura traiçoeira. Deixa a entender que o derrotista não é dotado de características humanas, não possui olhos e sofre da falta de humanidade, a uma desumanização dos contrários à causa ou do derrotista.

Mas afinal quem eram os derrotistas? Derrotista aparentemente era aquele que demonstrasse negatividade ou pessimismo em relação à ação paulista no conflito, tendo uma opinião contrária ao status quo paulista. O fato é que o derrotista era taxado como alguém que buscava causar discórdia ou que espalhasse mentiras a respeito dos acontecimentos da guerra, entretanto a imprensa dava grande divulgação às cartas dos combatentes às suas famílias.

A censura, instalada nos próprios correios, se encarregava de fazer a triagem. Escolhia-se para publicação as que demonstravam "maior fervor cívico". As que relatavam as dificuldades enfrentadas nas frentes de combate eram consideradas pouco patrióticas e queimadas*.

Capelato ressalta que:

Participaram ativamente do movimento de 32 os jornais paulistas que, no final da década de 20, haviam se caracterizado por uma linha de oposição ao governo constituído e de apoio aos revolucionários de 30*.

Podemos observar que havia um posicionamento claro dos jornais e uma manipulação de informações para favorecer os paulistas, fazendo com que qualquer pessoa que expressasse alguma opinião ou informação contrária à hegemonia paulista fosse perseguida. O derrotista poderia ser apenas alguém que relatasse a verdade ou que expressasse críticas ao movimento paulista, mas que era calado e perseguido pelos “bons” paulistas. O que demonstra uma enorme contradição no movimento paulista já que estes clamavam por liberdade e tornavam está um de seus pilares principais do movimento, mas que quando contrariados por qualquer um logo se organizavam a calar está oposição.

Derrotista também era o jovem homem válido que não se alistasse ou pessoa que de alguma forma não colaborasse com a causa. O ato de condenar, perseguir e prender pessoas que se opusessem ao movimento faz ressaltar o caráter autoritário paulista que pode acabar passando despercebido pela memória que se tem de uma devoção e voluntariado popular ao movimento.

Abaixo uma notícia recortada do jornal “O Correio de São Paulo” relata a prisão de mais 19 derrotistas, estes números já nos dão à ideia de que muito mais pessoas eram presas por tais acusações.

Imagem 6 — Notícia retirada do Jornal O Correio de São Paulo



Fonte: notícia do Jornal O Correio de São Paulo, Ano 1932\Edição 00079 disponível no [site: http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=720216&pagfis=391&url=http://memoria.bn.br/docreader#](http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=720216&pagfis=391&url=http://memoria.bn.br/docreader#). Acessado no dia 23 de fevereiro de 2019.

Retornando a imagem 5, no canto inferior esquerdo é possível enxergar a sigla C.I.D.T. (Comissão Inspetora das Delegacias Técnicas) onde o líder desta comissão Henrique Neves Lefèvre fazia parte do alto escalão do MMDC. Essas entidades partilhavam de seus recursos em prol da participação direta com o movimento. Esta comissão era um dos braços do MMDC que atuava na organização do movimento, na fiscalização e produção de conteúdos políticos que fortalecessem a luta paulista.

No final do cartão pode-se ver que se dirigia aos paulistas e pede para que eles não deem ouvidos aos derrotistas, pois estes só fazem ferir pelas costas, ao se negarem a participar da causa constitucionalista. O constitucionalismo representava para os paulistas o progresso e a civilização, enquanto a ditadura tenentista era o regresso ao passado autoritário.

Imagem 7 — Cartão postal falando dos boateiros



Fonte: postal retirado do livro A Revolução de 1932, p. 212.

Neste postal vemos quase que a mesma situação do anterior, pois nele temos um derrotista ou "Boateiro" - como o chamam no cartaz, passando informações aos paulistas que desapontados se surpreendem com as palavras ditas por ele.

Pela imagem do boateiro, podemos ver que ele é um homem esguio, que não passa muita confiança, de nariz grande - o que nos remonta as mentiras, com um olhar traiçoeiro e maldoso, e tampa a boca, pois aquilo que ele conta deveria ser um segredo. Já os paulistas, são pessoas de bem, arrumadas, bem-vestidas e penteadas, que choram desapontados com este outro paulista que não segue os mesmos preceitos que o seus, afligindo os com sua negatividade.

Há também uma mão apontando para o derrotista, de modo que esta imagem se complementa com os escritos do postal, em caixa alta, serve para indicar perplexidade e apontar que aquilo não deve de jeito nenhum ser aceito ou aturado, indicando que quem passar falsas informações será preso por injúrias feitas sobre o movimento.

A princípio os paulistas articuladores usam esses meios de comunicação para que todos se compadeçam de suas ideias, fazendo com que elas sejam aceitas em todos os aspectos sociais da sociedade paulista, passando a serem consideradas como únicas e verdadeiras. Chegaram a criar um manifesto intitulado "As Responsabilidades e o Dever das Classes Ativas em Face do Atual Momento Brasileiro" e com esses "deveres" cabia aos paulistas a denunciarem esses boateiros que não partilhavam dessas ideias.

Utilizavam nesses cartazes imagens figurativas, que passavam semelhanças aos receptores e tinham alguma ligação simbólica com eles. As mensagens escritas podem ser interpretadas de diversas formas, contraponto ou não a imagem e ampliando ainda mais o que ela está dizendo e a forma que atinge o receptor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 1932 devido a constante desvantagem e diferença de forças entre paulistas e Governo Federal, os primeiros não hesitaram em fazer o uso de qualquer meio para aliviar essas diferenças. A propaganda feita através dos cartazes, panfletos e até cartões postais foram resultados dessa necessidade, construir uma identidade, motivar e mobilizar foi o objetivo principal da evocação do bandeirante paulista, transformando o personagem mítico no principal garoto propaganda do MMDC

A articulação da classe dominante, através dos meios de comunicação levou à revolta e desagrado, para todas as camadas sociais. Quando é necessário entrar em um conflito armado para manter seus ideais, foi vital atingir e convencer uma grande massa popular a lutar por seus interesses. Atingiu o objetivo universalizando a causa através da bandeira do constitucionalismo. A forma que foi demonstrada tal ação é através da propaganda, e de como unir todo um estado e convencer que doem suas joias e que sacrifiquem suas vidas

em prol de uma ideologia, que quando observamos a fundo trata-se de uma luta para defender o privilégio de poucos.

Os usos dos meios de comunicação e da propaganda mostraram como o conflito transcendeu nos campos de batalha e buscou novos terrenos de combate. Naquele momento em curto prazo a propaganda alcançou seu objetivo, mobilizou, conquistou voluntários, calou opositores e até arrecadou ouro, entretanto não foi o suficiente para derrotar as forças de Getúlio Vargas.

Por outro Lado à articulação das classes dirigentes Paulistas fez construir uma memória extremamente seletiva no imaginário Paulista, certa vitória mesmo na derrota, basta olhar para as comemorações, o feriado e até mesmo o grandioso monumento aos heróis de 32 são representações positivas deste conflito. Entretanto, nossa pesquisa se faz importante para expor um lado do movimento que não é tão conhecido e também não tão nobre como a caça e a prisão de pessoas com opiniões divergentes dos paulistas. O estudo e interpretação das fontes históricas são necessários para desmistificar e levar a luz muitas vezes acontecimentos que propositalmente são deixados de lado por interesses ideológicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPELATO, Maria Helena. **O movimento de 1932: a causa paulista**. Tudo é História, v. 15. São Paulo: Brasiliense, 1981.

COLEÇÃO **Sustentai o fogo que a vitória nos será**. Imagem retirada do site: **Seu History**. Disponível em: <https://seuhistory.com/noticias/propaganda-de-guerra-cartazes-da-revolucao-de-32>. Acesso em: 1 nov. 2018.

CARTAZ do MMDC satirizando a figura de Getúlio Vargas. Imagem retirada do site: **CPDOC/FGV**. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/Revolucao1932>. Acesso em: 1 nov. 2018.

DONATO, Hernani. **A Revolução de 1932**. São Paulo: Círculo do Livro/Abril, 1982. (Coleção Círculo do Livro/Livros Abril).

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. Colaboração de Sérgio Fausto. 14. ed. atual. e ampl., 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015. (Didática, 1).

KNAUSS, Paulo. **O desafio de fazer história com imagem: arte e cultura visual**. Niterói: Niterói Livros, 2003.

LEITÃO, Raphael Alves. **1932: A mobilização de ânimos que conduziu São Paulo para a guerra**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em História Militar) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2017.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 11–36, 2003.

NOTÍCIA do jornal **O Correio de São Paulo**. DocPro. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=720216&pagfis=391>. Acesso em: 23 fev. 2019.

MISTRELLO, Lucas Palma. **A Revolução e a guerra: discursos da imprensa paulista no movimento constitucionalista de 1932**. 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo – EFLCH/Unifesp, Guarulhos, 2015.

OLIVEIRA JUNIOR, Antônio R. de. Convencimento e emoção: a força da imagem-propaganda no movimento constitucionalista de 1932. In: **ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA**, 9., 2013, Porto Alegre. Anais [...]. Porto Alegre: GT de História da Mídia Audiovisual e Visual, 2013.

ORSI, Carlos. Da ficção historiográfica ao paulista como “raça superior”. **Jornal da Unicamp**, Campinas, n. 569, 4 a 10 ago. 2013. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/ju/569/da-ficcao-historiografica-ao-paulista-como-raca-superior>. Acesso em: 15 nov. 2018.

REVOLUÇÃO de 1932. Direção de Fernando Moreira e Breno Junqueira. Produção de Juliana Costa. Edição de Jaide Menezes. São José dos Campos: TV Univap, 2013. Son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AAgv1h8H0g4>. Acesso em: 2 nov. 2018.

RODRIGUES, João Paulo. **O levante “Constitucionalista” de 1932 e a força da tradição: do confronto bélico à batalha pela memória (1932–1934)**. 2009. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Assis, 2009.

DAVIDOFF, Carlos H. **Revolução de 1932**. In: **Dicionário histórico-biográfico brasileiro – Pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, [s.d.]. Disponível em: <https://www.cpdoc.fgv.br>. Acesso em: 23 mar. 2018.

GESTÃO EDUCACIONAL

JOSILANE LIMA DA SILVA

RESUMO

O artigo discute a relevância do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como instrumento orientador das ações educativas e administrativas das instituições de Educação Infantil, destacando sua atualização contínua de acordo com as demandas da comunidade escolar. Aborda a ludicidade como direito fundamental da criança e como elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural, à luz de autores como Vygotsky. Analisa ainda as atribuições específicas da equipe gestora, docentes e equipe de apoio, evidenciando a importância do trabalho colaborativo, da gestão democrática e da formação contínua para garantir uma educação de qualidade. Conclui que a organização pedagógica, aliada à atuação articulada dos profissionais da unidade educacional, contribui significativamente para o desenvolvimento integral das crianças e para a efetivação de práticas educativas humanizadas e significativas.

Palavra Chave Projeto Político-Pedagógico, Educação Infantil, Ludicidade, Gestão Escolar

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a base do desenvolvimento integral da criança e constitui um espaço privilegiado de convivência, aprendizagens e construção de significados. Nesse contexto, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a organização das práticas escolares desempenham papel fundamental na consolidação de uma proposta educativa democrática, coletiva e alinhada às necessidades da comunidade escolar. Este trabalho apresenta reflexões sobre a importância do PPP, da ludicidade como eixo estruturante das experiências infantis e das atribuições dos diferentes profissionais que compõem a unidade educacional. A partir da observação do cotidiano escolar, evidencia-se que a gestão, o corpo docente e a equipe de apoio atuam de forma integrada, visando garantir condições adequadas para o desenvolvimento pleno das crianças e para

o fortalecimento dos processos de ensino e aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

O trabalho que aqui segue descrito foi realizado a partir das observações das práticas exercidas pela gestão das escolas, foi no cotidiano e nas trocas dialógicas que ocorreu todo o trabalho referente as observações e intervenções.

Inicialmente foi observado a rotina administrativa dos gestores, seus assistentes e a coordenação pedagógica, bem como a articulação com as demandas pedagógicas que chegam cotidianamente nesta equipe.

Ocorreu o acompanhamento da rotina da direção das escolas que ocorrem desde a abertura das unidades, no período da manhã as gestoras estabelecem os primeiros contatos com os profissionais da escola. É neste momento que os funcionários que compõem a equipe da limpeza, cozinha e administrativos contactam a direção para comunicar e solicitar a respeito das demandas desses setores, neste quesito as solicitações são anotadas e viabilizadas também ao longo do dia, pois há decisões e necessidades que ultrapassam a esfera de decisão na escola, sendo assim necessário recorrer a instâncias superiores para encaminhar a solução dos problemas.

A IMPORTANCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Nos Planos Político Pedagógico escolares que proporcionaram a realização deste presente trabalho e pesquisa, foi possível verificar os marcos legais que embasam a criação e manutenção de tal documento, que por sua vez é anualmente revisado e alterado de acordo com as necessidades da comunidade escolar. Neste documento, todas as escolas explicitam as características que compõem a estrutura física, a equipe os princípios norteadores que dão o suporte para o cotidiano escolar.

Verificou-se que tais princípios e normativas fazem parte do ambiente em que estão inseridos todos que atuam no contexto das unidades. Tais pontos são com frequência retomas em alguma reunião institucional, seja de conselho ou da equipe técnica, gestora ou dos educadores.

Portanto, é importante destacar que ficou evidente no presente estágio

que a gestão escolar não administra pessoas, mas com as pessoas, pois as organizações cada vez mais precisam de pessoas proativas, responsáveis, dinâmicas, inteligentes e com habilidades para em conjunto com a gestão tomar decisões favoráveis no fortalecimento do processo de aprendizagem.

LUDICIDADE

Na Educação Infantil as crianças têm direito ao lúdico, à imaginação, à criação, ao acolhimento, à curiosidade, à brincadeira, à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à convivência e à interação com seus pares para a produção de culturas infantis; sendo o cuidar e o educar dimensões presentes e indissociáveis em todos os momentos do cotidiano.

O desenvolvimento é entendido por Vygotsky, como um processo de internalização de modos culturais de pensar e agir. Esse processo de internalização inicia-se nas relações sociais na quais os adultos ou as crianças mais velhas, por meio da linguagem do jogo do “fazer junto” compartilham com a criança seus sistemas de pensamento e ação.

A criança, como um sujeito de direitos, um ser competente, e enquanto sujeito cultural, social e histórico, precisa ter assegurado o direito à infância, de modo que possa desenvolver, de forma ativa e participativa, seu poder de criação, imaginação e fantasias.

Torna-se necessário que as crianças participem das relações sociais e nessas interações se apropriem de valores e atitudes próprias de seu tempo e lugar.

A criança dentro do espaço do CEI é estimulada, pela convivência, a construir sua identidade social e cultural. Através de múltiplas relações entre crianças e adultos, o CEI amplia as experiências, incentivando as crianças a enfrentar desafios, resolver situações-problema, agir criativamente, cooperar, serem solidárias, autônomas e cidadãs.

É por meio dos recursos oferecidos, das intervenções feitas, das interações propiciadas, do modo como se recebe e se compreende cada criança, com sua própria história, sua família e características singulares, que

se possibilita seu desenvolvimento integral.

A interação de crianças de diferentes idades, em situações e espaços intencionalmente preparados pelos (as) educadores (as), torna possível a troca, o trabalho com as diferenças, favorecendo a construção da identidade, da autonomia, do conhecimento e da cultura infantil.

A organização da rotina no dia-a-dia do CEI é realizada considerando-se espaço, tempo, materiais disponíveis e interações sociais, de modo que no trabalho coletivo, se respeitem os ritmos individuais, diminuindo os momentos de espera nas atividades cotidianas.

O número de horas que a criança permanece no CEI, as diferenças individuais e as especificidades do trabalho pedagógico demandam um planejamento constante de rotina, que garanta às crianças a possibilidade de viverem plenamente o seu tempo de infância, brincando, descobrindo, interagindo, produzindo cultura na relação com o mundo e com os outros.

Neste sentido, o lúdico está intrinsecamente ligado as condições para a criança:

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais; aprendendo a articular seus interesses e pontos de vista, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos,

desejos e necessidades;

- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral, escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- Trabalhar as áreas de conhecimento em seus diversos aspectos (cognitivo, social, emocional), tendo sempre como princípio básico de todas as ações o respeito mútuo.

A ludicidade no CEI está inserida numa rotina clara e compreensível para as crianças e é fator de segurança e bem-estar.

Em sua rotina o CEI prevê:

- Acolhida;
- Atividades variadas de acordo com a programação didática e os planejamentos das modalidades organizativas previstas nos Projetos da U.E.;
- Hora das refeições, conforme cronograma previsto;
- Hora de descanso, que ocorrerá logo após o almoço;
- Higiene;
- Brincadeiras livres e dirigidas;
- Preparo para a saída.

ATRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tendo em vista que a educação infantil é a base para o desenvolvimento integral do indivíduo, faz-se necessário compreendermos as necessidades das crianças e estimulá-las acima de tudo, contribuindo para o crescimento harmônico e positivo para a vida adulta.

Uma educação de qualidade é uma busca constante das instituições educacionais, mas para que isso aconteça, é necessário ações que sustentam um trabalho de equipe e uma gestão que priorize o diálogo e a formação

continua dos docentes.

Neste processo a gestão não administra pessoas, mas com as pessoas, pois as organizações cada vez mais precisam de pessoas proativas, responsáveis, dinâmicas, inteligentes e com habilidades para em conjunto com a gestão tomar decisões favoráveis no fortalecimento do processo de aprendizagem.

Neste sentido, torna-se mister trabalhar de forma democrática para atender as necessidades da equipe da unidade, levando em conta a ética profissional e o intuito de contribuir para um bom trabalho coletivo, para tanto me submeto à aprovação da execução das seguintes metas e objetivos:

- Organizar antecipadamente o PEA (Projeto Especial de Ação), que constituirá em prática eficiente de momento de estudo e reflexão de textos que contemplam o PP;
- Dar continuidade aos trabalhos já iniciados na unidade escolar e elaborar novos projetos durante o ano letivo;
- Executar o trabalho de coordenação sempre em conexão com a direção da escola;
- Participar da elaboração dos Planos Políticos Pedagógicos da escola, responsabilizar-se pela divulgação e execução do mesmo de forma participativo e cooperativo;
- Promover um trabalho conjunto entre os educadores da escola, troca de experiência e respeito à diversidade de opiniões;
- Participar efetivamente das reuniões oferecidas pelas oficinas pedagógicas e repassar aos professores tudo que for necessário e em tempo hábil;
- Visualizar novas possibilidades do professor, movimentar seu cotidiano dando-lhe as ajudas necessárias;
- Acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem, contribuindo positivamente na busca de soluções para os problemas de aprendizagem identificados;
- Avaliar as práticas já planejadas, discutindo com os envolvidos e sugerindo inovações;

- Promover um clima escolar favorável à aprendizagem e ao ensino, a partir do entrosamento entre os membros da comunidade escolar e da qualidade das relações;
- Procurar, da melhor maneira possível, participar e ajudar no planejamento e execuções de festividades que vierem acontecer na escola;

Enfim, o papel do coordenador consiste em procurar a melhoria do ensino aprendizagem de maneira positiva e cooperativa, procurando sempre auxiliar o corpo docente na superação das dificuldades e valorizar as habilidades individuais de cada um, na busca de novos caminhos, criando novos recursos de ensino.

AIMPORTANCIA DA EQUIPE GESTORA

Entende-se que o diretor de escola tem a função de gestor responsável pela coordenação do funcionamento geral da escola, de modo a assegurar as condições e recursos necessários ao pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de favorecer o constante aprimoramento da proposta educativa e execução das ações e deliberações coletivas do Conselho de Escola, observadas as diretrizes da política:

- Assegurar o cumprimento das disposições legais e das diretrizes da política educacional;
- Submeter, à apreciação das instâncias superiores, a implantação de propostas curriculares diferenciadas;
- Acompanhar e implementar os programas e projetos vinculados a outras esferas governamentais;
- Garantir o acesso e a permanência do aluno na unidade educacional;
- Garantir a adoção das medidas disciplinares previstas nas normas de convívio do regimento educacional e registradas no projeto político-pedagógico da unidade educacional;
- Aplicar as sanções aos alunos, quando for o caso;

- Assinar, juntamente com o Secretário de Escola, todos os documentos relativos à vida escolar dos alunos expedidos pela unidade educacional;
- Coordenar a utilização do espaço físico da unidade educacional, no que se refere:
 - a) ao atendimento e acomodação da demanda, inclusive à criação e supressão de classes;
 - b) aos turnos de funcionamento;
 - c) à distribuição de classes por turno;
- Encaminhar, na sua área de competência, os recursos e processos, bem como petições, representações ou ofícios dirigidos a qualquer autoridade e/ou remetê-los devidamente informados a quem de direito, observados os prazos legais, quando for o caso;
- Dar exercício a servidores nomeados, designados ou encaminhados para prestar serviços na unidade educacional;
- Controlar a frequência diária dos servidores, atestar a frequência mensal, bem como responder pelas folhas de frequência e pagamento do pessoal, nos termos da legislação;
- Organizar a escala de férias, assegurando o pleno funcionamento da unidade educacional, nos termos da pertinente legislação;
- Gerenciar e atestar a execução de prestação de serviços terceirizados, observadas as cláusulas contratuais;
- Apurar ou fazer apurar irregularidades de que venha a tomar conhecimento no âmbito da escola, comunicando e prestando informações a seu respeito ao Conselho de Escola e aos órgãos da Administração, se necessário;
- Aplicar as penalidades aos servidores de acordo com as normas estatutárias;
- Encaminhar mensalmente, ao Conselho de Escola, a prestação de contas sobre a aplicação dos recursos financeiros.
- Coordenar a elaboração do projeto político-pedagógico, acompanhar e avaliar a sua execução em conjunto com a comunidade educativa e o Conselho de Escola, observadas as diretrizes da política educacional;

- Elaborar o plano de trabalho da direção em conjunto com o Assistente de Diretor, indicando metas, formas de acompanhamento e avaliação dos resultados e impactos da gestão;
- Participar, em conjunto com a equipe escolar, da definição, implantação e implementação das normas de convívio da unidade educacional;
- Favorecer a viabilização de projetos educacionais propostos pelos segmentos da unidade educacional ou pela comunidade local, à luz do projeto político- pedagógico;
- Possibilitar a introdução das inovações tecnológicas nos procedimentos administrativos e pedagógicos da unidade educacional;
- Prover as condições necessárias para o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- Implementar a avaliação institucional da unidade educacional em face das diretrizes, prioridades e metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação;
- Acompanhar, avaliar e promover a análise dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e de quaisquer instrumentos avaliativos da aprendizagem dos alunos frente aos indicadores de aproveitamento escolar, estabelecendo conexões com a elaboração do projeto político-pedagógico, plano de ensino e do plano de trabalho da direção da unidade educacional, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa;
- Buscar alternativas para a solução dos problemas pedagógicos e administrativos da unidade educacional;
- Planejar estratégias que possibilitem a construção de relações de cooperação que favoreçam a formação de parcerias e que atendam às reivindicações da comunidade local, em consonância com os propósitos pedagógicos da unidade educacional;
- Promover a integração da unidade educacional com a comunidade, bem como programar atividades que favoreçam essa participação;

- Coordenar a gestão da unidade educacional, promovendo a efetiva participação da comunidade educativa na tomada de decisões, com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos e das condições necessárias para o trabalho do professor;
- Promover a organização e funcionamento da unidade educacional, de forma a atender às demandas e aspectos pertinentes de ordem administrativa e pedagógica, de acordo com as determinações legais;
- Coordenar e acompanhar as atividades administrativas, relativas a:
 - a) folha de frequência;
 - b) fluxo de documentos de vida escolar;
 - c) fluxo de matrículas e transferências de alunos;
 - d) fluxo de documentos de vida funcional;
 - e) fornecimento e atualização de dados e outros indicadores dos sistemas gerenciais, respondendo pela sua fidedignidade;
 - f) comunicação às autoridades competentes e ao Conselho de Escola dos casos de doenças contagiosas e irregularidades graves ocorridas na unidade educacional;
- Diligenciar para que o prédio escolar e os bens patrimoniais da unidade educacional sejam mantidos e preservados:
 - a) coordenando e orientando toda a equipe escolar quanto ao uso dos equipamentos e materiais de consumo, bem como a manutenção e conservação dos bens patrimoniais e realizando o seu inventário, anualmente ou quando solicitado pelos órgãos da Secretaria Municipal de Educação;
 - b) adotando, com o Conselho de Escola, medidas que estimulem a comunidade a se corresponsabilizar pela preservação do prédio e dos equipamentos escolares, informando aos órgãos competentes as necessidades de reparos, reformas e ampliações;
- Gerir os recursos humanos e financeiros recebidos pela unidade educacional juntamente com as instituições auxiliares constituídas em consonância com as determinações legais;
- Delegar atribuições, quando se fizer necessário.

ASSISTENTE DE DIREÇÃO

- Substituir o Diretor, em seus impedimentos legais, na forma definida em portaria específica;
- Responder pela gestão da escola, nas ausências do Diretor de Escola;
- Atuar conjuntamente com o Diretor de Escola no desempenho de suas atribuições específicas.

ATRIBUIÇÕES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Participar da elaboração, implementação e avaliação do Projeto Pedagógico da unidade educacional, bem como das demais atividades do processo educativo, visando à melhoria da qualidade no atendimento às crianças, em consonância com as diretrizes educacionais da S. M. E;
- Criar condições, oportunidades e meios para garantir às crianças, respeitadas suas especificidades e singularidades, o direito inalienável de serem educados e cuidados de forma indissociada;
- Planejar, coordenar, executar e avaliar as atividades pedagógicas, de forma a promover:
 - desenvolvimento integral da criança, em complementação à ação da família e da comunidade;
 - condições de aprendizagens relacionadas à convivência próxima das práticas sociais e culturais nos diversos campos de experiências;
 - a prevenção, segurança e proteção do bem-estar coletivo das crianças, bem como a sua interação com diferentes parceiros em situações significativas e diversificadas.
- Adequar os procedimentos didáticos e pedagógicos que viabilizem o atendimento à criança com necessidades educacionais especiais;
- Manter atualizado os registros dos objetivos propostos, atividades e resultados do processo educacional, tendo em vista a avaliação contínua do processo educativo;
- Desenvolver, articuladamente com os demais profissionais, atividades

pedagógicas compatíveis com os espaços de aprendizagens disponíveis na unidade educacional, por meio de situações lúdicas e motivadoras;

- Respeitar a criança como sujeito do processo educativo, zelando pela sua integridade física e psíquica, preservando sua imagem, identidade, valores, ideias, crenças e objetos pessoais, acolhendo quando fragilizadas por situações adversas, de modo que superem suas dificuldades e se sintam confortáveis e seguras;
- Acompanhar e orientar as crianças durante as refeições, estimulando a aquisição de bons hábitos alimentares, auxiliando as crianças menores na ingestão de alimentos na quantidade e forma adequada, bem como, observado os critérios estabelecidos, oferecer mamadeira aos bebês, tomando o devido cuidado com o regurgito, dentre outros;
- Responsabilizar-se pela estimulação, cuidado, observação, e orientação às crianças na aquisição de hábitos de higiene, bem como dar atendimento à necessidade de troca de fraldas, banho, escovação de dentes e demais procedimentos relativos à preservação da saúde;
- Observar o comportamento das crianças durante o período de repouso e no desenvolvimento das atividades diárias, prestando os primeiros socorros, quando necessário e / ou relatando as ocorrências não rotineiras à Chefia Imediata, para providências subsequentes;
- Organizar e reorganizar os tempos e espaços, os materiais de uso individual e coletivo, o acesso das crianças aos materiais necessários às suas experiências de exploração do mundo, da comunicação, da expressividade e de conhecimento de si;
- Dialogar com os pais ou responsáveis sobre propostas de trabalho, desenvolvimento e avaliação das atividades realizadas na unidade educacional;
- Participar das reuniões de equipe da Unidade Educacional mantendo o espírito de cooperação e solidariedade entre os funcionários da unidade, a família e a comunidade.
- Aprimorar o seu desenvolvimento profissional, por meio de formação permanente, de modo a ampliar seus conhecimentos, com vistas a

contribuir para a transformação das práticas educativas na unidade educacional.

ATRIBUIÇÕES DA EQUIPE DE APOIO À EDUCAÇÃO

As atividades da Equipe de Apoio à Educação se constituem no suporte necessário ao processo de ensino e devem ter como princípio o caráter educacional de suas ações.

- Vigiar, inspecionar e vistoriar o prédio escolar e suas instalações, equipamentos e materiais;
- Auxiliar no atendimento e organização dos educandos, nos horários de entrada e saída;
- Desempenhar as atividades de portaria;
- Colaborar na manutenção da disciplina e participar, em conjunto com a Equipe Escolar, da implementação das normas de convívio;
- Prestar atendimento ao público interno e externo, com habilidade no relacionamento pessoal e transmissão de informações;
- Executar atividades correlatas atribuídas pela direção da unidade educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realização deste estágio e na elaboração do presente trabalho foi possível verificar o objetivo alcançado no que diz respeito a compreensão e reflexões sobre a práxis do pedagogo ou do diretor de escola nas várias etapas e níveis educacionais. Neste processo de observação e intervenção a partir dos planos de ação deu-se a ampliação da visão a respeito da gestão democrática, didática e compartilhada, pois são todo esse entendimento do papel e função do pedagogo na escola faz sentido com a prática social que qualifica o processo educacional na perspectiva da construção emancipadora. Trata-se de um processo histórico que busca superar o autoritarismo, em consonância com as novas demandas que exigem pensar e trabalhar em equipe, tornando

exigente e complexa a parceria e corresponsabilidade na gestão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Cap. I e Cap. IV.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Proinfantil: programa de formação inicial para professores em exercício na Educação Infantil – diretrizes gerais. Brasília, 2005. BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Presidência da República. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

_____. Presidência da República. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos: relatório final. 2. ed. Brasília, DF, 2007. (Série ação parlamentar; n. 246). Relatório apresentado no Seminário "O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: novos caminhos, em 15 de setembro de 2003. Critério Brasil.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA A APRENDIZAGEM

MARCIA APARECIDA TEBERGA

RESUMO

O lúdico é considerado um instrumento de grande potencialidade para o ensino, pois estimula o aluno a criar, inventar e se envolver com as atividades propostas, de forma a relacionar o jogo ou a brincadeira com experiências do cotidiano e proporcionar o desenvolvimento de conceitos e de novas habilidades.

Palavras-chave: Motivação; Ensino fundamental; Aprendizagem; Lúdico.

DESENVOLVIMENTO:

De acordo com Santos (2010).

A palavra lúdica vem do latim Ludus e significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e é relativa também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo. (Santos, 2010.p.2)

Através da definição do lúdico e sua representação, pode-se evidenciar os jogos, como um recurso através do qual o professor estimula os alunos a aprenderem. O jogo pode ser adaptado pelo professor em diferentes contextos, ou ainda um mesmo contexto com culturas diversificadas, como é citado por Grando:

As atividades lúdicas são inerentes ao ser humano. Cada grupo étnico apresenta sua forma particular de ludicidade, sendo que o jogo se apresenta como um objeto cultural. Por isso,

encontramos uma variedade infinita de jogos, nas diferentes culturas e em qualquer momento histórico. (2000, p.2)

Segundo a autora, a necessidade do indivíduo em desenvolver as atividades lúdicas da qual o objetivo seja o prazer que a própria atividade pode oferecer, determina a criação de diferentes jogos e brincadeiras e a necessidade não é reduzida ou transformada de acordo com a idade da pessoa. Praticar as atividades lúdicas é necessário para as pessoas em qualquer momento da vida.

Observarmos várias atividades lúdicas sendo realizadas em nossas tarefas, vejamos alguns exemplos:

Ouvimos música, cantamos, brincamos com o nosso bicho de estimação, caminhamos pela rua, às vezes nos equilibrando no meio-fio, ou saltamos nas pedras das calçadas, pisando sempre nas que têm a mesma cor, ou, ainda, controlamos os nossos passos segundo um ritmo que determinamos. Todas essas atividades representam brincadeiras que fazemos com nós mesmos, como os jogos que criamos. (GRANDO, 2000, p.1)

O jogo é o objeto de estudo da autora e se torna um desafio, pois seu estudo sobre o jogo no processo de ensino e aprendizagem mostrou diversas concepções, definições e perspectivas a respeito do significado do jogo na vida das pessoas e identifica uma atividade como sendo um jogo, da seguinte forma:

Atividade livre, conscientemente tomada como não-séria e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro dos limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. (HUIZINGA, 1990, p.16)

De acordo com a definição de Grando (2000, p.2) jogo é “qualquer tipo de competição, o Direito (competição judicial), a produção do conhecimento (enigmas), a poesia (“jogos de palavras”), a arte, a filosofia e a cultura”. Acredita que na concepção de Huizinga, poderíamos classificar quase tudo como sendo jogo.

A atividade com jogos não é uma metodologia recente Platão já utilizava ensinar seus discípulos através de jogos de palavras. Piaget aborda a utilização de jogos e situações concretas como fontes enriquecedoras de aprendizagem com facilidade e solidez. Desde então, o jogo foi, cada vez mais, sendo discutido pelos teóricos como uma possível ferramenta de ensino-aprendizagem, e sendo inserido no ambiente escolar das mais variadas formas possíveis.

A utilização dos jogos na sala de aula só começa a ser discutida a partir dos avanços no campo da Psicologia, na qual o indivíduo passa a ser o incentivador do seu próprio procedimento de aprendizagem e não apenas um assimilador de conhecimentos transmitidos. É necessário que os educadores conheçam determinados componentes internos dos seus alunos para possa orientá-los em sua aprendizagem, de maneira significativa de acordo com Grando (2000).

Segundo estudos de Grando (2000) a importância dos jogos e das brincadeiras para o desenvolvimento da criança, no entendimento dos autores as atividades lúdicas como jogos e brincadeiras desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e moral das crianças, significando um momento nas atividades infantis que necessitam ser valorizadas.

A criança quando vai à escola, leva consigo muito conhecimento sobre as brincadeiras e sobre os jogos que está habituada a realizar em sua casa, na rua, ou com seus colegas. Estes jogos e brincadeiras poderiam ser desenvolvidos na sala de aula para construção de alguns conceitos e habilidades que são trabalhadas nas escolas e provavelmente os alunos ficariam mais interessados em aprender através atividades semelhantes às suas próprias brincadeiras.

Segundo Macedo (2005) brincar é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo. Para as crianças é a principal atividade quando não estão empenhadas em atividades como alimentação, repouso e etc., se a criança não está cansada, doente ou impedida de brincar todas brincam.

Brincar é envolvente, informativo e interessante. Envolvente porque a criança interage com suas fantasias e atividades físicas. Informativa porque pode

aprender sobre os conteúdos pensados ou imaginados sobre as características dos objetos nesta situação. Interessante porque encaminha, orienta, organiza as atividades da criança dando aspecto de atividade ou ocupação. Do ponto de vista da criança, brinca-se pelo deleite de brincar, e não porque seus resultados sejam positivos ou preparadores de algo. Os objetivos, meios e resultados do brincar tornam-se indissociáveis e envolve a criança em uma atividade gostosa para ela mesma, pelo que proporciona na ocasião de sua concretização.

Este é o caráter autotélico do brincar. Do ponto de vista do desenvolvimento, essa característica é fundamental, pois possibilita a criança aprender consigo mesma e com os objetos ou pessoas envolvidas nas brincadeiras, nos limites de suas possibilidades e de seu repertório. Esses elementos, ao serem mobilizados nas brincadeiras, organizam-se de muitos modos, criam conflitos e projeções, concebem diálogos, praticam argumentações, resolvem ou possibilitam o enfrentamento de problemas. (Macedo, 2005, p.14.)

De acordo com Macedo (2005), o brincar é sério, já que necessita de atenção e concentração. Atenção porque envolve muitos aspectos inter-relacionados, e concentração porque requer foco, para motivar a brincadeira. O brincar conta também com disponibilidade, em razão de que para a criança as coisas mais importantes da vida como o espaço, o tempo, seu corpo, seus conhecimentos, seu convívio com as pessoas, finalidades e atividades são apresentadas a uma situação na qual ela é a única protagonista em quase todos os momentos, e encarregada das ações e das fantasias que integram essa atividade.

O jogar é um brincar em um contexto de regras e com um e com objetivo predefinido. O brincar é um jogar com ideias, sentimentos, pessoas, situações e objetos em que regulações e os objetivos não estão necessariamente predeterminados. (Macedo, 2005, p.14)

A criança aprende com as brincadeiras e com seus pares, desenvolve habilidades, sentimentos ou pensamentos. O mesmo também ocorre ao aprender os jogos, desenvolvem o respeito mútuo, o saber partilhar uma tarefa

ou um desafio em uma situação de regras e objetivos, as estratégias para enfrentar situações problemas, os raciocínios. “O jogar é uma brincadeira organizada, valorizar o lúdico nos processos de ensino aprendizagem significa considerá-lo na perspectiva das crianças o jogo é uma brincadeira que evolui”. Macedo (2005, p.14)

Para Fernández (2001, p. 35) embora no mesmo espaço que se brinca possa ser o mesmo espaço de aprender, brincar não é mesma coisa que aprender. “Aprender é tão lindo quanto brincar, mas não é o mesmo”.

A autora cita um trecho do texto de Morales Ascênsio (1995).

Brincar é descobrir as bondades da linguagem; é inventar novas histórias, é assistir à possibilidade humana de criar novos pulsares, e isso maravilhosamente prazeroso. Brincar é pôr a galopar as palavras, as mãos e o Brincar são descobrir as bondades sonhos. Brincar é sonhar acordado; ainda mais: é arriscar-se a fazer do sonho um texto visível. Um grande obstáculo para instrumentalizar um programa educativo em que a criança e seus jogos estejam no centro é a dificuldade que tem os professores para jogar. (MORALES ASCÊNSIO, apud FERNANDEZ, 2001, p. 36)

De acordo com as palavras de Fernández (2001) num mesmo espaço pode-se processar diferentemente o brincar e o aprender.

Aprender é apropriar-se da linguagem; é historiar-se, e recordar o passado para despertar-se ao futuro; é deixar-se surpreender pelo já conhecido. Aprender é reconhecer-se, admitir-se. Crer e criar. Arriscar-se a fazer dos sonhos textos visíveis e possíveis. Só será possível que os professores possam gerar espaço de brincar-aprender para seus alunos quando eles simultaneamente os construíram para si mesmos. (FERNÁNDEZ, 2001, p.36).

O brincar e aprender possa dividir o mesmo espaço e acontecer ao mesmo tempo, o brincar é uma ação e o aprender é outra, enquanto se brinca se aprende e torna-se uma ação simultânea e diz: “Brincando descobre-se a riqueza da linguagem; aprendendo vamos apropriando-nos dela. Brincando

inventamos novas histórias; o aprendizado permite historiar-nos, serem nossos próprios biógrafos". (FERNÁNDEZ, 2001, p. 36).

Para ser um bom professor não é preciso técnicas ou cursos, mas sim construir uma postura através de um trabalho constante consigo mesmo, se posicionar como aprendiz, o resultado será um modo de ensinar. Um bom professor deve ser um bom aprendiz. E a escola sendo um espaço investidor do poder de ensinar, pode possibilitar potência criativa do brincar e do aprender de criança.

Segundo Alves (2010) é importante levar em conta o jogo como instrumento de aprendizagem, pois está diretamente ligado ao desenvolvimento do ser humano de maneira social, criativa, afetiva, histórica e cultural. Sendo o jogo uma oportunidade de desenvolvimento pelo qual é possível experimentar, inventar, descobrir, aprender novas habilidades. Envolve o desenvolvimento da inteligência e da sensibilidade.

Sendo assim o jogo é tão importante para a imaginação quanto para o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas, trata-se de um recurso apropriado para promover um ambiente motivador, agradável que possibilita a aprendizagem de várias habilidades. Pode ser também um recurso facilitador na compreensão dos conteúdos escolares para crianças com dificuldade de aprendizagem.

O jogo além de estimular a atividade psicomotora da criança ao mesmo tempo favorece a concentração, a atenção e a imaginação, em decorrência disso, a criança aprende a pensar, fica mais calma e relaxada, estimulando sua inteligência. É importante frisar que o jogo tem que ser significativo para a criança, e através da observação de como a criança desenvolve o jogo é possível avaliar seu desenvolvimento motor e cognitivo.

Através do lúdico aparecem às potencialidades, observando-as pode-se progredir a aprendizagem por meio dos jogos, a partir da brincadeira e jogando as crianças têm chance de desenvolver habilidades fundamentais como: atenção, afetividade, percepção e concentração, para sua formação e atuação profissional no futuro.

De acordo com Alves (2010) é possível afirmar que o jogo na qualidade de promotor da capacidade e potencialidade da criança pode e deve ocupar um lugar exclusivo na prática pedagógica, beneficiando o espaço da sala de aula.

Assim sendo, os jogos exercem influência no desenvolvimento do aprendizado, mesmo que algumas avancem de forma mais rápida e outra de maneira mais lenta a criança mostra que é capaz de seguir regras, relacionando-se com seus pares e com os adultos, no jogar, ela estabelece um ambiente de experimentação, de transição entre o mundo interno e externo.

Sendo o lúdico uma importante ferramenta educativa que quando utilizado com objetivos bem definidos é capaz de melhorar a autoestima e aumentar o conhecimento dos alunos. A educação através dos jogos e brincadeiras produz um ambiente atrativo e recompensador, fornecendo estímulos para o pleno desenvolvimento dos alunos.

Cabe ao professor verificar através análise a potencialidade dos diferentes jogos para a educação e a partir da avaliação utilizá-los no seu trabalho educacional, torando as aulas mais gratificante e prazerosa.

Conclui-se assim que os jogos e as brincadeiras são ações motivadoras, de suma importância para os estudos dos alunos e conseqüentemente para o trabalho do professor, pois ambos se sentirão mais encantados em compartilhar saberes em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se também que, o lúdico exerce um papel importante na aprendizagem, é fundamental no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e moral. Estimula o aluno a criar, inventar e se envolver com as atividades propostas, proporcionando o desenvolvimento de conceitos e de novas habilidades.

A utilização dos jogos ajuda o aluno a desenvolver o respeito mútuo, dividir as tarefas, pois é um desafio, uma situação de regras e objetivos na qual se aprende a desenvolver estratégias para enfrentar situações problemas. Torna as aulas mais atrativas e possibilita a interação entre alunos. Em uma aula bem planejada o lúdico pode ser inserido no ensino com expectativas de bons resultados.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ironete da Silva. **Motivação no contexto escolar: novos olhares**. Serra: Faculdade, 2013.

ALVES, Luciana; BIANCHIN, Maysa Alahmar. **O jogo como recurso de aprendizagem**. Revista Psicopedagogia, v. 27, n. 83, p. 282-287, 2010.

BORUCHOVITCH, Evely. BZUNECK, José A. **A Motivação do Aluno**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

FERNANDEZ, Alicia. **O saber em jogo**. Artmed Editora, 2009.

GRANDO, Regina Célia et al. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. Campinas, SP: Unicamp, 2000.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. **Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula**. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (org.). **A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, p. 37-57, 2009.

LIMA, Sandra Vaz. **A importância da motivação no processo de aprendizagem**. Artigonal-Diretório de Artigos Gratuitos, <<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/aimportancia-da-motivacao-no-processo-de-aprendizagem>> Acesso em: 26 de jun. 2016.

MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lúcia Sícoli. PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MAIESKI, Sandra. **Motivação de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo com alunos brasileiros e chilenos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Comunicação e Artes, Departamento de Educação. Londrina, 2011.

NEVES, Edna Rosa Correia; BORUCHOVITCH, Evely. A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 20, n. 1, p. 77-85, 2004.

REIS, Linda G. Produções de monografia da teoria a prática: **o método educar pela pesquisa** (MEP). 3.ed. Brasília: Senac.2010. 180 p.

RUFINI, Sueli Édi; BZUNECK, José Aloyseo; OLIVEIRA, Katya Luciane de. **A qualidade da motivação em estudantes do ensino fundamental**. Paidéia, v. 22, n. 51, p. 53-62, 2012.

SANTOS, Valdirene Aparecida; VILLELA SANTOS, Marina Cristina. O lúdico no processo de ensino-aprendizagem. **Artigo Parcial**, v. 1, n. 4, 2012.

TAPIA, Jesus Alonso. FITA, Enrique Caturra. **Motivação em sala de aula - o que é como se faz**. Edições Loyola, 2006.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA ESCOLA

PATRÍCIA BORGES BARROS BRANCHINI

RESUMO

O presente trabalho teve como objeto de estudo a inclusão escolar de crianças com altas habilidades/superdotação e objetivo analisar propostas de inclusão de crianças com altas habilidades/superdotação. Nesta pesquisa propôs-se responder as seguintes questões: Como a escola identifica os alunos com altas habilidades/superdotação? Como estimula o desenvolvimento de suas potencialidades? Na prática existe a preocupação de promover a igualdade considerando as desigualdades? O método da pesquisa foi qualitativo, pois o estudo se deu por meio da análise de documentos. Considerou-se a hipótese de que esse sujeito está que no mundo real e necessita de suporte efetivo e eficiente. Ao finalizar a pesquisa, considerou-se que as características variam conforme cada indivíduo, até porque cada um exibe um perfil caracterizado, de pensar, de aprender, agir e de desenvolver suas potencialidades.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar; Altas habilidades; Superdotação; Educação Especial.

ABSTRACT

The present study had as object of study the school inclusion of children with high abilities/giftedness and objective to analyze proposals of inclusion of children with high abilities / giftedness. In this research it was proposed to answer the following questions: How does the school identify students with high skills/giftedness? How does it stimulate the development of its potentialities? In practice, is there a concern to promote equality considering inequalities? The research method was qualitative, since the study was done through document analysis. It was considered the hypothesis that this subject is in the real world and needs effective and efficient support. At the end of the research, it was considered that the characteristics vary according to each individual, even because each one exhibits a characterized profile, to think, to learn, to act and to develop their potentialities.

KEYWORDS: School inclusion; High skills; Giftedness; Special education.

DESENVOLVIMENTO

A escolha do tema não foi aleatória, o interesse surgiu pelo fato de, atualmente, ser bastante discutido o tema da inclusão no campo da educação, além do fascínio pelo assunto e curiosidade. Nesse projeto encontrei a oportunidade de aprofundar o conhecimento no tema.

A relevância desta pesquisa se dá devido à deficiência em Políticas Públicas para atendimento aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, que ainda é precário em nosso país, pois de acordo com o MEC “Em 2008, foram identificados, até o mês de outubro, 2.100 alunos com altas habilidades”, no Brasil! Partindo desse número é até compreensível, mas não aceitável.

Devido à dificuldade de identificação desses alunos, suponho que esse número seja bem maior.

Sendo assim, pretendo com esse trabalho contribuir para uma reflexão acerca da possibilidade de um atendimento mais especializado na inclusão escolar desses alunos, levando em conta uma educação democrática e emancipadora, e o fato de que não podemos deixar de considerar a diversidade e possibilitar a esses indivíduos uma educação formal que contribua para o seu desenvolvimento pleno.

Considerando a extrema importância de que os educadores saibam identificar os alunos com Altas Habilidade/Superdotação, não para rotular, mas sim para estimular essas habilidades e contribuir no sentido de garantir o atendimento adequado às necessidades educacionais desses alunos, uma vez que essas crianças, por meio de um trabalho adequado podem se desenvolver plenamente. Pretendo, com essa pesquisa responder algumas inquietações: Como identificar um aluno superdotado? Como estimular o desenvolvimento de suas potencialidades? Como se dá esse processo? Como tratar os desiguais na medida de suas desigualdades?

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do presente estudo trata-se de uma revisão bibliográfica, que se deu por meio de artigos científicos e publicações, obtidos por meio de sites de busca e bibliotecas virtuais, tais como

Google Acadêmico; SciELO. A pesquisa é do tipo exploratória-descritiva, caracterizando-se como qualitativa.

Contexto Histórico

Sabe-se que atualmente, bastante se vem falando acerca da inclusão, embora não seja uma educação inclusiva perfeita e ideal é decorrência de lutas históricas, da competência e dedicação do trabalho de diversos profissionais nas mais diversas áreas e o empenho da família. Entende-se que a educação é para todos, partindo desse pressuposto e com base no artigo 208 da Constituição Federal de 1998:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Sendo assim, a inclusão dos alunos com necessidades especiais precisa ser pensada, planejada e projetada para fazer parte do todo nesse processo, uma vez que a Resolução CNE/CEB Nº 2 de 11 de setembro de 2001, em seu artigo 5º e inciso III diz o seguinte:

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001).

Em um contexto histórico, a escola vem se caracterizando por apresentar um panorama de exclusão, privilegiando alguns grupos em detrimento de outros. Tal exclusão ficou validada nas políticas e práticas educativas que reproduzem a ordem social. Assim, apesar da universalização ao acesso à educação formal ter apresentado um avanço, essa universalização se deu em meio ao paradoxo inclusão-exclusão segregando ou marginalizando ainda mais os que se encontravam fora dos modelos homogêneos aspirados pela escola tradicional. Portanto, a exclusão tem exibido particularidades comuns nas ações de segregação e integração, que implicam no fracasso escolar. Jodelet (2006) faz

uma distinção entre as formas pelas quais a exclusão se manifesta no espaço escolar. Segundo ela,

[...] a exclusão induz sempre uma organização específica de relações interpessoais ou intergrupos, de alguma forma, material ou simbólica, através da qual ela se traduz: no caso da segregação, através de um afastamento, da manutenção de uma distância topológica; no caso da marginalização, através da manutenção do indivíduo à parte do grupo, de uma instituição ou do corpo social; no caso da discriminação, através do fechamento a certos bens ou recursos, certos papéis ou status, ou através de um fechamento diferencial ou negativo. Decorrendo de um estado estrutural ou conjuntural da organização social, ela inaugura um tipo específico de relação social. (JODELET, 2006, p. 53).

Portanto, apesar da legislação garantir o atendimento educativo especializado para esta população, ainda são insuficientes as iniciativas direcionadas à garantia deste direito. Isto ocorre talvez por uma deficiência por grande parte dos educadores em identificar as características de alunos com altas habilidades/superdotação. Neste contexto, têm-se os superdotados, igualmente chamados de alunos com altas habilidades, que são crianças que exibem uma facilidade acima do normal de aprendizagem, sendo aquele indivíduo que quando colacionado à população de um modo geral, exibe uma habilidade acima da média em certa área do conhecimento.

Sendo assim, diante da necessidade de identificar e propiciar atendimento especializado a crianças que exibem altas habilidades, o presente trabalho estudo tem por objetivo apresentar as características expostas por alunos com altas habilidades/superdotação no ensino regular, objetivando assim contribuir com a identificação dos próprios.

Características

Apesar de receber a denominação altas habilidades/superdotação, trata-se de crianças, jovens, enfim pessoas que apresentam uma heterogeneidade, é de suma importância levar em consideração que nem todos os educandos podem vir a exibir todas as características aqui mostradas, sendo determinadas delas mais peculiares de uma área do que de outras (ALENCAR; FLEITH, 2001).

As características de comportamento são as necessidades de aceção própria; habilidade de desenvolver interesses; aborrecimento com facilidade; procura por originalidade e autenticidade; anseio pelo aprimoramento individual; rejeição de autoridade demasiada; baixo interesse por regulamentos; senso de humor amplamente desenvolvido; desleixo na escrita; impaciência com detalhes pormenores (GAMA, 2007).

As características de aprendizagem podem exibir poder de observação, expor uma percepção aberta do que é expressivo e atenção; independência; primazia por livros e revistas escritos para crianças de maior idade; enorme prazer em atividades intelectuais; habilidades bem desenvolvidas de abstração, de conceituação e de resumo (GAMA, 2007).

As características de pensamento criativo abrangem criatividade; formação casual de conceitos; curiosidade incorporada a um elevado grau de inteligência; senso de humor; enorme sensibilidade estética; prazer pelo risco; intensos interesses simbólicos. Além disto, o sujeito criativo pode ser inconformista e humorista, exibindo uma originalidade e grande aptidão para elaboração (GAMA, 2007).

Um dos elementos básicos da ação criativa, como característica, trata-se da independência, e, por essa razão, o sujeito excepcionalmente criativo exibe um intenso senso de liberdade para com as suas ações; ele não aceita relações de dependência para com os demais. O problema básico do sujeito criativo incide em aprender a encarar a desconformidade que procede da sua dissensão. Isso acaba induzindo a dificuldades variadas pertinentes a como lidar com as pressões sociais sendo um indivíduo intensamente original e quase que compulsivamente inovador (RIBEIRO; JUTRAS; LOUIS, 2005).

Assim, as características acima delineadas podem se despontar de maneira construtiva, beneficiando a aprendizagem e boas socializações interpessoais, como igualmente podem se despontar de maneira implexa, balizando as relações interpessoais, e sendo complexas e dolorosas, no caso de acontecer intolerância e ausência de compreensão por parte dos colegas, assim como o educando ser tido como “diferente” pelos educadores. Estas

circunstâncias podem induzir o educando ao afastamento e depois exclusão do grupo social (RIBEIRO; JUTRAS; LOUIS, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do presente estudo, observou-se que, apesar de a legislação garantir o atendimento educativo especializado para esses alunos, tais leis são insuficientes para efetivar esse atendimento, uma vez que somente as leis não dão conta de atender essa parcela de educandos, pois não basta ter altas habilidades/superdotação, é preciso que ela seja reconhecida e identificada no aluno, e o mesmo tenha um atendimento individualizado.

É preciso que o professor tenha consciência do importante papel que ele tem nesse processo de identificação, de apoio, de incentivo, de estímulo, de mediador etc.

Cumpri ressaltar que a formação continuada de professores se faz necessária e presente, pois é de extrema importância para a atuação docente, haja vista que é um processo de aperfeiçoamento e como tal, traz reflexões a cerca das pesquisas e investigações no campo da educação.

Portanto acredito ser relevante diálogos informativos, estudos na área do tema altas habilidades/superdotação, isso dentro das escolas, nos momentos de estudos, de parada pedagógica etc. Eu arriscaria também tratar esse tema com toda a comunidade escolar, assim teríamos mais olhos e ouvidos para espalhamos o conhecimento e facilitar a identificação. Nessa perspectiva acredito que estaríamos progredindo e todos se beneficiariam.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S; FLEITH, D. S. **Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm: Acesso em: 17 abril de 2017. 14h30.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP,** 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>: Acesso em 05 de maio de 2017 às 16h33.

DOLZ, J; GAGNON, R; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.** Campinas: Mercado de Letras, 2011.

ENRICONE, D (org.). **Ser Professor.** 4ª Edição. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FLEITH, D. de S; ALENCAR, E. M. L. Soriano de (org.). **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades:** orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREITAS, S. N. (org.). **Educação e altas habilidades/superdotação:** A ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: UFSM, 2006.

GAMA, M. C. S. S. **Parceria entre Família e Escola. A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação - volume 3:** O aluno e a Família. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 53-66.

RIBEIRO, M. L; JUTRAS, F; LOUIS, R. **Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa.** Psicologia da educação. São Paulo, vol. 20, 2005.

A EDUCAÇÃO SEXUAL COMO FERRAMENTA DE PREVENÇÃO E PROTEÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

REGINALDO APOLINÁRIO DA SILVA²²

RESUMO

O presente artigo analisa a importância da educação sexual no ensino fundamental, compreendendo-a como instrumento estratégico de prevenção e de proteção à saúde e aos direitos de crianças e adolescentes. A discussão parte do reconhecimento de que os desafios contemporâneos, como as altas taxas de gravidez precoce, o aumento de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) entre jovens e os casos recorrentes de abuso e violência sexual, demandam respostas urgentes por parte da escola e do poder público. A ausência de informação qualificada, muitas vezes justificada por resistências culturais, preconceitos históricos ou interpretações religiosas, expõe estudantes a riscos maiores e priva-os de referências seguras para lidar com sua sexualidade. Nesse contexto, a educação sexual, quando desenvolvida de forma científica, ética e contextualizada, contribui para a prevenção de agravos à saúde, assim como para a formação integral, fortalecendo valores como autonomia, autoestima, respeito à diversidade e cidadania. O artigo examina dados estatísticos recentes, analisa políticas públicas e referenciais legais que sustentam a prática, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Base Nacional Comum Curricular, o Currículo da Cidade de São Paulo e o Currículo Paulista. Discute-se, ainda, o papel das escolas na superação de resistências, por meio do diálogo com famílias e comunidades, e a necessidade de articulação com políticas intersetoriais, como o Programa Saúde na Escola. Conclui-se que a educação sexual é um componente indispensável para a garantia de direitos e para o fortalecimento de uma cultura de equidade, contribuindo para a promoção

²² Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade do Grande ABC - UNIABC (2009). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade ÁGORA, Administração, Educação e Cultura - FAAEC (2019). Professor de Ensino Fundamental II e Médio, de Ciências na Prefeitura e no Estado de São Paulo

da saúde, a proteção integral de crianças e adolescentes e a consolidação de práticas educativas comprometidas com a justiça social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação sexual; Prevenção; Ensino fundamental; Currículo; Saúde pública.

INTRODUÇÃO

Os desafios da adolescência envolvem transformações biológicas, emocionais e sociais que exigem acompanhamento e orientação adequados. Esse período de transição é marcado pela construção da identidade, pela intensificação das relações interpessoais e pelo despertar da sexualidade, fatores que, sem informação qualificada, podem expor crianças e adolescentes a situações de risco. O Brasil apresenta um cenário preocupante no que se refere à saúde sexual e reprodutiva: em 2022, foram registrados 303.195 partos em meninas de 10 a 19 anos, evidenciando a persistência da gravidez precoce como um grave problema de saúde pública (Brasil, 2023). No plano regional, a Organização Pan-Americana da Saúde (2022) alerta que a América Latina ocupa a segunda maior taxa de gravidez na adolescência do mundo, ficando atrás apenas da África Subsaariana.

Esses números refletem desigualdades sociais, dificuldades de acesso a métodos contraceptivos, falta de políticas públicas efetivas e, sobretudo, ausência de espaços educativos que abordem a sexualidade de forma científica, ética e inclusiva. Além da gravidez precoce, cresce a preocupação com a disseminação de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) entre jovens. O Boletim Epidemiológico de HIV/Aids (Brasil, 2023) aponta aumento de casos na faixa etária de 15 a 24 anos, demonstrando que a falta de informação e de estratégias de prevenção adequadas impacta diretamente essa população.

Apesar da urgência demonstrada pelos dados, a resistência de famílias e comunidades à educação sexual escolar permanece significativa. Essa oposição é marcada pela crença de que discutir sexualidade estimula práticas sexuais precoces, o que não encontra respaldo em pesquisas científicas. Pelo contrário, estudos internacionais comprovam que programas de educação sexual

contribuem para retardar a iniciação sexual e aumentam a adoção de práticas protetivas.

Nesse sentido, Louro (2020, p. 102) adverte que “o silêncio em torno da sexualidade não protege, mas vulnerabiliza, pois priva crianças e adolescentes de informações para se defender”. Ao evitar o tema, as instituições reforçam tabus e deixam os estudantes expostos a riscos maiores.

Além da dimensão cultural e moral, há também uma disputa política em torno da inserção da educação sexual no currículo escolar. Essa disputa revela tensões entre concepções religiosas, ideológicas e científicas, evidenciando que a escola se torna palco de debates que ultrapassam o campo pedagógico.

Altmann (2019, p. 47) ressalta que “a sexualidade é uma das áreas em que mais se expressam os embates entre ciência e moralidade”, o que exige da educação uma postura crítica e fundamentada em direitos humanos.

Do ponto de vista normativo, a educação sexual encontra respaldo em documentos oficiais. A Constituição de 1988 garante o direito à educação plena, enquanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) prevê a proteção integral, incluindo a prevenção de todas as formas de violência. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece competências gerais como empatia, respeito à diversidade e cuidado de si e do outro (Brasil, 2017), dimensões diretamente relacionadas à educação sexual.

Em âmbito local, o Currículo da Cidade de São Paulo enfatiza a necessidade de formar sujeitos capazes de respeitar a si e aos outros, enfrentando preconceitos e valorizando a diversidade (São Paulo, 2019a). O Currículo Paulista, por sua vez, associa a educação integral ao desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional dos estudantes, articulando-os a princípios de equidade e direitos humanos (São Paulo, 2019b).

A relevância da educação sexual também se manifesta na prevenção da violência. O Disque 100 registrou mais de 18 mil denúncias de violência sexual contra crianças e adolescentes em 2021, revelando que a escola precisa atuar como espaço de acolhimento e de informação segura. A omissão institucional,

portanto, pode ser interpretada como negligência diante de um problema que demanda respostas urgentes.

Neste contexto, o presente artigo busca compreender a educação sexual no ensino fundamental como ferramenta estratégica de prevenção e proteção. Parte-se do entendimento de que sua implementação não é uma escolha arbitrária, mas uma exigência legal, pedagógica e social. Para isso, analisa-se a relevância do tema a partir de dados epidemiológicos e sociais, examinam-se os principais desafios e resistências enfrentados pela comunidade escolar, e discutem-se as contribuições dos currículos oficiais – BNCC, Currículo da Cidade de São Paulo e Currículo Paulista – para a consolidação dessa prática pedagógica. O objetivo central é demonstrar que a educação sexual, longe de ameaçar valores familiares, deve ser compreendida como aliada da sociedade na proteção de crianças e adolescentes, na promoção da saúde e na formação cidadã.

DESENVOLVIMENTO

A educação sexual constitui um direito fundamental e um dever da escola, sustentada por marcos legais e curriculares que orientam a formação integral. A Constituição Federal de 1988 determina que a educação tem por finalidade “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) estabelece a proteção integral e, em seu artigo 70, explicita o dever de todos em prevenir ameaças e violações de direitos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça que os estudantes devem desenvolver competências voltadas ao cuidado de si e do outro, à empatia e ao respeito às diversidades (Brasil, 2017). No plano local, o Currículo da Cidade de São Paulo orienta que a escola forme sujeitos capazes de respeitar a si mesmos e aos outros, reconhecendo a diversidade e enfrentando preconceitos (São Paulo, 2019a). O Currículo Paulista, de forma convergente, ressalta que a educação integral deve articular o desenvolvimento físico,

cognitivo, social e emocional em consonância com os direitos humanos (São Paulo, 2019b).

Os dados sobre saúde sexual e reprodutiva no Brasil revelam vulnerabilidades que reforçam a urgência da educação sexual. Em 2022, o Ministério da Saúde registrou mais de 300 mil partos em meninas de 10 a 19 anos (Brasil, 2023), o que coloca o país entre as maiores taxas da América Latina. A Organização Pan-Americana da Saúde destaca que a região “só perde para a África Subsaariana em incidência de gravidez na adolescência” (OPAS, 2022).

O Boletim Epidemiológico de HIV/Aids de 2023 também mostra crescimento de casos entre jovens de 15 a 24 anos, associado à falta de acesso a informações qualificadas e medidas preventivas (Brasil, 2023). A esses dados somam-se mais de 44 mil casos de sífilis adquirida entre jovens de 15 a 29 anos (Brasil, 2023) e o fato de que mais da metade das mulheres até 24 anos já tiveram contato com o HPV (OPAS, 2022). A violência sexual também é preocupante: em 2021, o Disque 100 recebeu mais de 18 mil denúncias envolvendo crianças e adolescentes.

Nesse cenário, Louro (2020, p. 105) observa que “a escola, ao silenciar o tema, apenas reforça o isolamento das vítimas e contribui para a perpetuação das violências”.

Apesar da gravidade dos dados, a resistência da comunidade escolar continua sendo um dos maiores desafios. Muitos pais e responsáveis, guiados por valores culturais e religiosos, temem que a abordagem da sexualidade estimule práticas precoces.

Altmann (2019, p. 45) explica que “o debate sobre sexualidade na escola é frequentemente interditado por tabus e crenças morais, e não por fundamentos pedagógicos ou científicos”. Essa resistência, como apontam Figueiró e Ribeiro (2020, p. 89), “sustenta-se mais em disputas ideológicas do que em evidências”.

A resistência à educação sexual nas escolas brasileiras também se manifesta em disputas públicas que extrapolam o campo pedagógico e adentram a esfera política e religiosa. Um exemplo emblemático foi a polêmica em torno

da chamada “ideologia de gênero”, expressão mobilizada por grupos conservadores para deslegitimar o debate sobre diversidade de gênero e sexualidade nos currículos escolares.

Butler (2019, p. 14) analisa esse processo como “uma estratégia discursiva que associa o debate sobre diversidade à ameaça aos valores familiares”, desconsiderando o compromisso da escola com os direitos humanos.

Esse embate impactou diretamente documentos oficiais. O Currículo da Cidade de São Paulo prevê que “a escola deve garantir o respeito às diferenças e enfrentar todas as formas de discriminação” (São Paulo, 2019a, p. 32), enquanto o Currículo Paulista ressalta que a educação integral envolve a formação cognitiva, social e emocional em consonância com os princípios democráticos e de equidade (São Paulo, 2019b).

Entretanto, ambos foram alvo de questionamentos por setores que interpretaram tais diretrizes como afronta a valores morais e religiosos. Como observa Guacira Lopes Louro (1997, p. 25), “a escola não é um espaço neutro, mas um lugar onde as relações de poder, as desigualdades e os preconceitos são reproduzidos e podem ser questionados”. Dessa forma, o debate em torno da educação sexual reflete a tensão entre forças conservadoras e o compromisso da educação com a cidadania.

Louro reforça a ideia de que o silêncio não protege

O silêncio e o tabu em torno do corpo e da sexualidade não afastam as crianças da curiosidade, apenas as afastam da possibilidade de aprender em condições de segurança e respeito. (Louro, 2020, p. 105)

Ou seja, negar a educação sexual é negar às crianças e adolescentes as ferramentas necessárias para compreender seu corpo, exercer sua autonomia e proteger-se de riscos.

A literatura científica, ao contrário do senso comum, comprova que a educação sexual não antecipa a vida sexual dos adolescentes. A UNESCO (2018, p. 28) afirma de modo categórico que “a educação em sexualidade –

dentro ou fora da escola – não aumenta a atividade sexual, o comportamento de risco ou as taxas de IST/HIV”.

Revisões sistemáticas e meta-análises internacionais reforçam essa posição. Fonner et al. (2014), por exemplo, demonstraram que programas compreensivos elevam o nível de conhecimento, fortalecem a autoeficácia e ampliam o uso de métodos contraceptivos.

Em sentido contrário, as políticas de abstinência-apenas mostraram-se ineficazes. De acordo com a Society for Adolescent Health and Medicine (2017), tais programas não reduzem riscos, não adiam a iniciação sexual e ainda omitem informações essenciais, comprometendo o direito dos adolescentes à saúde e à educação. Assim, negar a educação sexual aos estudantes equivale a reforçar sua vulnerabilidade.

Os benefícios da educação sexual são amplos e vão além da prevenção biomédica. Figueiró e Ribeiro (2020, p. 91) ressaltam que “a educação sexual promove autonomia, autoestima e respeito às diferenças, fortalecendo a cidadania”.

Nesse sentido, contribui para a redução da gravidez precoce, a prevenção das ISTs, a identificação e denúncia de abusos e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Gomes e Oliveira (2022, p. 62) acrescentam que “a educação sexual fornece instrumentos para que crianças e adolescentes compreendam o direito ao próprio corpo e estabeleçam relações saudáveis”.

A integração da educação sexual com políticas públicas é igualmente essencial. O Programa Saúde na Escola (PSE), criado pelo Decreto nº 6.286/2007, é um exemplo de política intersetorial que articula a rede de ensino com a saúde pública, incluindo a prevenção de ISTs, a vacinação contra o HPV e a proteção em casos de violência.

Em 2024, a cobertura vacinal contra o HPV atingiu 83% entre meninas e 67% entre meninos (Brasil, 2024), resultado potencializado pela atuação da escola como espaço de informação e combate à hesitação vacinal.

No campo da proteção, a Lei nº 13.431/2017 instituiu a escuta especializada e o depoimento especial para vítimas de violência, evitando a revitimização, enquanto as portarias do Ministério da Saúde determinam a notificação compulsória imediata em até 24 horas. Esses marcos obrigam as escolas a articularem-se à rede de proteção, incluindo Conselho Tutelar, UBS e CREAS, formalizando fluxos em seus projetos político-pedagógicos.

Por fim, a eficácia dos programas de educação sexual depende da fidelidade de implementação.

A UNESCO (2018, p. 28). destaca que “programas com fidelidade de implementação têm muito mais chance de produzir impacto positivo do que aqueles modificados, como redução de sessões ou retirada de temas-chave” .

Isso exige clareza curricular, metodologias ativas, formação docente, tempo pedagógico adequado e envolvimento das famílias. Também é preciso respeitar a progressão etária, abordando, nos anos iniciais, a nomeação correta das partes do corpo, a privacidade e os sentimentos, enquanto, nos anos finais, avançam temas como puberdade, consentimento, prevenção de ISTs e cidadania digital (UNESCO, 2018).

Como observa Louro (2020, p. 110), “não basta transmitir conteúdos biológicos: é necessário discutir poder, violência e gênero”. Uma educação sexual ética e inclusiva não invisibiliza grupos vulneráveis, como pessoas LGBTQIA+, pessoas com deficiência, populações negras, indígenas e migrantes. Ao contrário, promove equidade e cidadania, em consonância com a BNCC, o Currículo da Cidade e o Currículo Paulista, que tratam a diversidade e os direitos humanos como princípios estruturantes da educação.

Considerações finais

A educação sexual no ensino fundamental configura-se como uma necessidade inadiável diante das demandas sociais, sanitárias e educacionais que o Brasil enfrenta. Os dados sobre gravidez precoce, infecções sexualmente transmissíveis e violência sexual demonstram que crianças e adolescentes

permanecem em situação de vulnerabilidade quando a escola se omite em relação ao tema. Nesse sentido, a educação sexual deve ser entendida não como um adendo ao currículo, mas como parte integrante da formação integral, em consonância com os princípios constitucionais, com a BNCC e com os currículos oficiais do Estado e do município de São Paulo.

A resistência da comunidade escolar, frequentemente amparada em preconceitos históricos e interpretações religiosas, evidencia que ainda há uma lacuna entre ciência, educação e sociedade. No entanto, superar essa barreira é possível a partir do diálogo transparente, da participação ativa das famílias e da apresentação de evidências concretas sobre os benefícios da educação sexual. Ao ser implementada com clareza de objetivos e fidelidade às orientações pedagógicas, a educação sexual se mostra aliada das famílias e da comunidade na proteção dos estudantes.

Além da prevenção de agravos à saúde, a educação sexual contribui para a formação ética, emocional e social dos estudantes. Ao tratar de temas como respeito, diversidade, autocuidado e cidadania, fortalece valores de equidade e promove relações mais saudáveis. Trata-se de um instrumento que não apenas previne riscos, mas também amplia horizontes de conhecimento e favorece o desenvolvimento de sujeitos críticos e conscientes de seus direitos.

O fortalecimento da educação sexual demanda articulação entre escola, saúde e políticas públicas, assegurando que a proteção das crianças e adolescentes seja realizada de forma integral. A escola, ao assumir esse compromisso, torna-se espaço privilegiado de informação qualificada, de promoção de autonomia e de defesa dos direitos humanos.

Portanto, a educação sexual no ensino fundamental deve ser compreendida como eixo estruturante da educação básica. Ela não ameaça valores familiares, mas os complementa, oferecendo às novas gerações condições para construir trajetórias de vida mais seguras, responsáveis e justas. Sua ausência compromete a proteção e a cidadania, enquanto sua presença consolida uma educação que prepara para a vida, promove saúde e contribui para a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

Referências

ALTMANN, Helena. Gênero, sexualidade e educação: uma introdução. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 jul. 1990.

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

BRASIL. Ministério da Saúde. Boletim Epidemiológico de HIV/Aids 2023. Brasília: MS, 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de Doenças de Condições Crônicas e Infecções Sexualmente Transmissíveis. Boletim Epidemiológico de Sífilis 2023. Brasília: MS, 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Cobertura vacinal HPV 2024. Brasília: MS, 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 6 dez. 2007.

BRASIL. Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 5 abr. 2017.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

FIGUEIRÓ, Maria Nilceia; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Educação sexual e formação docente: reflexões e práticas. Campinas: Mercado de Letras, 2020.

FONNER, V. A. et al. School based sex education and HIV prevention: a systematic review and meta-analysis. *PLoS One*, v. 9, n. 10, p. 1–23, 2014.

GOMES, Antônio Carlos; OLIVEIRA, Renata Cristina. Educação sexual e cidadania no contexto escolar. São Paulo: Cortez, 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

OPAS – ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Situação da gravidez na adolescência na América Latina e Caribe. Brasília: OPAS, 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental. São Paulo: SME, 2019a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo Paulista: Educação Infantil e Ensino Fundamental. São Paulo: SEE, 2019b.

SOCIEDADE DE SAÚDE DO ADOLESCENTE E DA MEDICINA DO ADOLESCENTE (SAHM). Abstinence-Only-Until-Marriage Policies and Programs: An Updated Position Paper. *Journal of Adolescent Health*, v. 61, n. 3, p. 400–403, 2017.

UNESCO. International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach. Paris: UNESCO, 2018.

A ARTE PRECEDE E PROCEDE O PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS

SUZANE CIRERA MARQUES

RESUMO:

O trabalho discorrerá sobre a importância do trabalho da Arte na fase da alfabetização, nas séries iniciais do ensino fundamental, sendo parte imprescindível, alicerce para ampliação de repertório, promotora de avanços no processo ensino e aprendizagem. Abordará também a necessidade do professor ter formação para trabalhar devidamente o componente curricular.

PALAVRAS-CHAVE: Arte, Aprendizagem, Alfabetização.

ABSTRACT: The work will talk about the importance of the work of art at the stage of literacy in the early grades of elementary school, being indispensable part foundation for expanding repertoire that promotes advances in teaching and learning process. It will also address the need for teacher training have to work properly curricular component.

KEYWORDS: Art, Learning, Literacy.

DESENVOLVIMENTO

É comum os professores das séries iniciais valorizarem mais a linguagem escrita do que a pictórica, isso faz com que o aluno também não dê valor a sua arte. Crianças pequenas iniciam a escrita por meio de desenhos e à medida em que vai se apropriando da competência escritora vai deixando de expor seus sentimentos e desejos por meio do desenho.

Neste trabalho de conclusão de curso, será abordada a temática da arte nas séries iniciais, onde todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem precisam perceber que o componente curricular pode contribuir no crescimento integral do aluno, contudo por falta de formação e pesquisas, professores deixam de explorar recursos e metodologias simples que poderiam ser aplicadas no cotidiano pensando não apenas na arte pela arte, mas arte em prol de avanços diversos, bastando ter intencionalidade e embasamento teórico que sustentam

a prática docente, afinal o professor não deve ter como referência apenas sua vivência e formação inicial, precisa ser eterno pesquisador e ter a concepção de que o conhecimento é mutável, necessitando curiosidade, ousadia, trocas com outros profissionais, coordenadores e, também formação continuada não apenas no trabalho, mas buscar formação paralela para fazer a diferença na educação e na vida de seus alunos.

1. O DESENHO, A ESCRITA, O PROFESSOR E O CONTEXTO HISTÓRICO

Uma das primeiras habilidades exploradas na educação, em particular na fase da educação infantil é a arte de desenhar. "Durante a experiência motora a criança pode observar e interagir com seu próprio corpo e com o meio que o cerca. Sendo que a ação física é a primeira forma de aprendizagem da criança, estando a motricidade ligada à atividade mental". (VYGOTSKY, 2001, p. 97). Através dos primeiros "rabiscos" ou, na verdade garatuja pode-se começar a perceber como está o desenvolvimento do aluno, considerando que o desenho também tem as suas fases do mesmo modo que a escrita, mas ambas não ganham o mesmo valor ou sentido no curso de pedagogia, haja vista a importância que se dá à escrita é tão evidente que uma das primeiras orientações que recebemos enquanto docentes é termos o compromisso de diagnosticar a fase da escrita que o aluno está para que possamos saber o que fazer a partir de então.

É extremamente relevante a importância da escrita e do desenho no desenvolvimento do aluno, neste sentido, no Parâmetro Curricular de Arte considera que:

Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. Por exemplo, o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático. (PCN de Arte, 1997, p. 19).

Tal fato tem se deve também ao histórico do país, onde a primeira Lei de Diretrizes e Bases de 1961, no artigo 38, § 4º, "Atividades complementares de iniciação artística".

Antigamente era Educação Artística e ganhou maior importância na Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto 1971, onde trazia no artigo 7º: "Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus".

Historicamente muitos fatos ocorreram, contudo estamos noutro contexto, vista que:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, estabelece a obrigatoriedade da arte na educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio): Cap. II Art. 26, § 2º - “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (FERRAZ e FUSARI, 1999, p.15).

Ainda há muito o que percorrer para que seja possível inserir a arte e seu real valor nas possibilidades de avanços no desenvolvimento integral do aluno, é importante que os educadores e profissionais envolvidos no processo ensino e aprendizagem tenham como direcionamento as Leis vigentes, bem como os Parâmetros para que ajustem os currículos e atendam satisfatoriamente as necessidades da arte na educação, que envolve, segundo o PCN de Arte, 1997, p. 31-32)

- a experiência de fazer formas artísticas e tudo que entra em jogo nessa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e 10. Ver Gomes, L., 1985.32 técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte;
- a experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa;
- a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos.

Ainda reforça que meio do convívio com o universo da arte, os alunos podem conhecer:

- o fazer artístico como experiência poética (a técnica e o fazer como articulação de significados e experimentação de materiais e suportes variados);
- o fazer artístico como desenvolvimento de potencialidades: percepção, reflexão, sensibilidade, imaginação, intuição, curiosidade e flexibilidade;
- o fazer artístico como experiência de interação (celebração e simbolização de histórias grupais);
- o objeto artístico como forma (sua estrutura ou leis internas de formatividade);

- o objeto artístico como produção cultural (documento do imaginário humano, sua historicidade e sua diversidade). (PCN de Arte, 1997, p. 32)

Considerando o meio capaz de promover aprendizagens, quanto mais contato o aluno tiver com o mundo da arte, melhor será seu desenvolvimento para a vida.

A arte é um modo privilegiado de conhecimento e aproximação entre indivíduos de culturas distintas, pois favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças expressas nos produtos artísticos e concepções estéticas, num plano que vai além do discurso verbal: uma criança da cidade, ao observar uma dança indígena, estabelece um contato com o índio que pode revelar mais sobre o valor e a extensão de seu universo do que uma explanação sobre a função do rito nas comunidades indígenas. E vice-versa. (PCN de Arte, 1997, p. 32)

A escola como cumpridora de seu papel e função social deve proporcionar ao educando possibilidades diversas de contato com a arte, seja ela visual, teatral, musical, entre outras, relevando que todos tem direito à educação de qualidade, não podendo mais considerá-la como forma de preenchimento de tempo, desenho livre, transposição de linguagem: ouço uma história e desenho, copio uma figura, enfim, diversas maneiras de distorcer o real papel da arte na alfabetização, focando nos primeiros anos do ensino fundamental torna-se necessário promover a criatividade e para que seja possível é preciso deixar os alunos por em prática seus saberes, mostrem os potenciais, tenham oportunidade de criar e recriar.

Não aprendo aquilo que o outro me dá pronto. Aprendo em função daquilo que posso trabalhar sobre o que o outro me diz, ou daquilo que o objeto me mostra ou descubro. Construo, invento, sempre dentro de minhas necessidades e do campo de possibilidades. (SALTINI, 1999, p.15).

Diante de tantas mudanças no cenário da educação, em particular no que se refere à arte-educação, o professor precisa se formar para atender as necessidades contemporâneas, aprofundar-se nos estudos que possam contribuir para ser um profissional capaz de fazer intervenções e propostas desafiadoras para seus alunos. Grande parte dos profissionais do ensino

fundamental das séries iniciais também não foram postos em contato com a arte na infância, por isso:

É preciso criar em nossos educadores o gosto pelo belo, pela arte, estimulando-os a frequentar museus, galerias de arte, centros culturais, espetáculos de música e dança. Dessa maneira contribuiremos para a democratização do conhecimento e para a formação pessoal do educador que conseqüentemente, repercutirá na relação estabelecida por ele com seus alunos na qualidade do trabalho pedagógico por ele desenvolvido (DIAS, 1999, p. 188, 189).

Formar o professor para as novas concepções é uma das possibilidades para que a escrita, o desenho, a arte possam caminhar juntas no processo pré ou pós alfabetização, ou seja, um não deve estar em detrimento do outro. Para isso é preciso que o professor valorize também as fases do desenho e saiba analisar as quatro dimensões do desenvolvimento, tenha sensibilidade, olhar apurado para observar as produções de seus alunos como obras de arte, assim poderá reforçar que não é somente a escrita que expressa sentimentos, desejos, opiniões, posicionamentos, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte está a mercê da escola de todas as formas, basta o educador se apropriar e adequar ao seu grupo, vista que não há receitas prontas para o sucesso, mas indicativos de que é possível tornar as aulas mais agradáveis e atraentes, estimuladoras de prazer que obviamente desperta para a concentração e atenção, mecanismos imprescindíveis para o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fani. **O estranho mundo que se mostra às crianças**. São Paulo: Summus, 1983.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A Imagem no ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DIAS, Karina Sperle. **Formação estética: em busca do olhar sensível**. In: KRAMER,

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. 24^a ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José C. **Tendências pedagógicas na prática social**. In: Democratização da escola pública. São Paulo, Loyola, 1985.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de Educação Infantil e Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

JOGOS, UMA POSSIVEL FERRAMENTA INOVADORA PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

VANESSA RODRIGUES ANTONIO

RESUMO

O objetivo desta pesquisa, o instrumento utilizado foi o método bibliográfico, com o objetivo de verificar a possibilidade do uso de jogos pedagógicos no ensino para que o conhecimento transmitido em sala de aula torne-se mais eficaz, mostrando que pode contribuir no processo de ensino e no desenvolvimento

O jogo apenas tem o papel de auxiliar o professor, no processo de ensino, nesse sentido, além de ser o comunicador do conhecimento ele incentiva o aluno na construção do seu conhecimento e quando necessário interferir, apresentando novas situações e reflexões para que o aluno tenha condições de caminhar sozinho, o artigo mostra que os jogos são uma ferramenta muito inovadora e motivadora que pode trazer contribuições aos alunos, escola e ajudar o professor que passam por constantes dificuldades, principalmente em conteúdos complexos na transmissão de conhecimento de forma atrativa.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos pedagógicos; Ensino; Ludicidade

ABSTRACT

To carry out this research, the instrument used was the bibliographic method, with the objective of verifying the possibility of using pedagogical games in teaching, so that the knowledge transmitted in the classroom becomes more effective,

The game only has the role of assisting the teacher in the teaching process, in this sense, in addition to being the communicator of knowledge, it encourages the student in the construction of his knowledge and when necessary interfere, presenting new situations and reflections so that the student is able to walk alone, the article shows that games are a very innovative and motivating

tool that can bring contributions to students, school and help the teacher who go through constant difficulties, especially

KEYWORDS: Pedagogical games; Teaching; Playfulness

INTRODUÇÃO

Em sua vida profissional, os professores se deparam com várias dificuldades, é importante que eles utilizem de vários recursos pedagógicos e linguagens que contribuam ao processo de aprendizado, mas com objetivo, estratégia e intenção, principalmente na metodologia de ensino de Geografia é entendido que um bom recurso pedagógico é o uso de jogos pedagógicos, que são lúdicos e muito atraentes aos alunos como veremos ao longo do trabalho.

Este artigo visa mostrar o potencial dos jogos para o ensino de Geografia, para melhorar a compreensão e aprendizado dos alunos e desenvolver habilidades e atitudes e ao mesmo tempo inovar no ensino, e dessa forma foi visto os potenciais e limitações, como aplicá-lo e o que pode trazer ao ensino.

Quando falamos em jogos, temos de levar em consideração o nível de conhecimento, a dinâmica de funcionamento e o grau de utilidade que esse jogo vai proporcionar aos alunos e não apenas como um passatempo para distração, ele é um estímulo, que causa uma compreensão e desenvolvimento intelectual e físico quando aplicado com uma intenção desenvolve um gosto por aprender.

O jogo é colocado nesse artigo como um recurso pedagógico, pois essa estratégia faz com que o aluno use tanto a teoria como a prática e estude de forma atraente divertida e descontraída, assim sem perceber ele se desenvolve, fica mais criativo, espontâneo que proporcione o prazer de estudar; aspectos esses que o professor de não pode ignorar e deve aproveitar empregando-o em um conteúdo adequado, em um lugar, situação e matérias motivadores, principalmente em conteúdo que os alunos apresentem dificuldade em aprender.

O professor é essencial no planejamento e seleção dos conteúdos a serem trabalhados por meio de jogos no contexto da sala de aula, adequando

os jogos as potencialidades dos alunos e buscando diversificá-los com o objetivo de explorar suas capacidades mentais e físicas, também é nesse momento que o papel desempenhado é fundamental explicando que objetivo não é de ganhar ou perder, mas sim o de apreender conceitos, desenvolver habilidades, além da interação social, assim, o professor pode repetir o jogo quantas vezes quiser para assimilarem o conteúdo.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com Ferran, Mariet e Porcher (1979, p.26-27), no ato de jogar percebe-se o que constitui a criança como um indivíduo complexo, incompleto, cheio de potencialidades, no jogo que a criança se socializa de forma livre e autônoma, desenvolvendo o trabalho em grupo. (DOHME, 2003, p.87)

Já para Lopez (2001, p.23) é um processo pedagógico que alia o divertimento a aprendizagem e o desenvolvimento através do lúdico, o jogo é democrático acessível a todos, onde estimula um grande interesse no sujeito no aprender atualmente fala-se muito da utilização de jogos no ensino, então é interessante questionar o que é jogo educativo?

E assim pode-se dizer que é a relação entre o jogo e a educação, onde o jogo se desenvolve no ambiente escolar, sendo utilizado para abordar certos conteúdos complexos, para assim facilitar o aprendizado desses assuntos.

De acordo com Kishimoto (1997, p.45), jogo pode ser interpretado de várias formas, como jogo político, faz-de-conta (forte presença do imaginário), no jogo de xadrez (regras padronizadas).

O jogo combina espaço e tempo, sendo considerado uma atividade incerta, por que não se tem a certeza do resultado, improdutivo, pois não gera ganhos e com regras, fictício, pois trabalha com o irreal, lúdico, divertido, alegre. (MALEY E DUFF, 1986, p.6)

Para Friedman (1996, p.20), o jogo é um “quebra-cabeça”, mas uma atividade para meios de socialização para a criança o jogo é o resultado de interações linguísticas e ações lúdicas, que resultam em prazer, divertimento e liberdade, com um sistema de regras claras e explícitas e que tenham um lugar onde possa agir.

O autor Huizinga (1971), diz que o jogo veio antes da cultura, é o alicerce do pensamento, através das experiências que o jogo oferece, esses autores atribuem ao jogo, um papel preponderante do ponto de vista cultural e na psicologia, trata de um conceito amplo acrescentando algumas dificuldades em defini-lo de acordo Ferran, Mariet e Porcher (1979, p.26-27), no ato de jogar percebe-se o que constitui a criança como um indivíduo complexo, incompleto, cheio de potencialidades.

Segundo Perrenoud (1999, p.10), desde o início, os pedagogos tentam fazer com que o sistema escola esteja mais a serviço dos alunos do que do governo e o jogo, para eles, valoriza mais o ensino do que o conhecimento. Ausubel (1978, p.41), o aluno tem a possibilidade de aliar o novo conteúdo à sua estrutura cognitiva, tornando-a mais rica e permitindo que seja usado em outros aprendizados, desta forma, relembrará o que aprendeu e o aluno usa as suas vivências e interesses como uma forma de ajudar a reter conhecimento, onde o jogo faz com que o aluno se interesse pelo conteúdo, convida-o a se conhecer, a fortalecer sua personalidade, além de ser um instrumento pedagógico e uma necessidade para as crianças. (Valentim, 2002)

Para o autor Piaget (1975), o jogo elabora o conhecimento, através do prazer, o que é um estímulo para o aprendente, a melhorar sua inteligência, iniciativa, individualidade, autonomia e curiosidade, ou seja, uma ótima estratégia para o professor outro aspecto interessante é a visão de Dohme (2003), onde diz que não importa o grau de dificuldade do jogo, ele sempre vai promover um sentido crítico no aprendente.

Para Maley e Duff (1986, p.6), o jogo ajuda nas relações interpessoais, corrigindo comportamentos, entre alunos e professores ou seja, o jogo é um instrumento pedagógico, muito rico, faz com que todos se sintam à vontade na hora de ensinar e aprender, o lúdico é uma forma excelente de interação e desta forma o conteúdo fica mais próximo da realidade do aluno e fazendo com que ele consiga reter muito mais conhecimento.

De acordo Ferran, Mariet e Porcher (1979, p.26-27), no ato de jogar percebe-se o que constitui a criança como um indivíduo complexo, incompleto, cheio de potencialidades, o jogo é um recurso muito importante para os docentes, porem deve ser escolhido com cuidado, deve apresentar o conteúdo com qualidade e ser focado nos objetivos da matéria, por isso, deve-se ficar de olho

também nas limitações que os jogos apresentam, a final é pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve. (HUIZINGA: 1990, p.7)

O desenvolvimento da disciplina, autocontrole, habilidades e o respeito as regras, mas não depende só do jogo, mas do grau de envolvimento do indivíduo, características da situação e do jogo, perfil sociocultural da escola e alunos e a formação intelectual e pedagógica dos docentes, sem contar a abordagem. (RIZZO, 1999)

Quando o indivíduo participa de um jogo o objetivo dele é ganhar e o medo de errar, é também importante a nível psicológico no ensino, os alunos quando vencem esse medo, se interessam mais na vida escolar e isso é mais um benefício do jogo. (RIZZO, 1999)

Atualmente como é muito fácil o acesso a jogos, pode ser uma limitação, se não for aplicada corretamente, pode virar foco de distração não de aprendizado. (RIZZO, 1999 o autor Grando (2001, p.31,32), diz que as vantagens são: a motivação dentro de um conceito, compreensão de assuntos complexos de forma simples, desenvolvimento de estratégias, criatividade, senso crítico, habilidades e a competição saudável, para a solução de problemas,

De acordo com Baretta (2006, p.2), implementando atividades lúdicas no ensino faz com que o docente e os alunos, fiquem mais confiantes e a uma harmonia entre eles em relação ao processo de aprendizagem, sem contar que ajuda no desenvolvimento cognitivo e ensina a trabalhar em grupo.

Os autores Garfella e Martin (1999, p.22), dizem que os jogos tem a vantagem de ser interdisciplinar, o aluno pode tomar decisões, interagir com outras pessoas, melhora a observação e o senso crítico.

Já o professor a sua vantagem é poder descobrir com mais facilidade as dificuldades de cada aluno e conseguir trabalhar com vários níveis de dificuldade facilmente e as desvantagem são poucas, se tiver um certo cuidado, como por exemplo, utilizar o jogo sem objetivo, sem explica-lo aos alunos e usá-lo sem moderação, nessa parte os alunos podem perder o interesse. (GARFELLA E MARTIN, 1999, p.22)

A vantagem é que o jogo é uma forma de desinibir, estimula o desenvolvimento cognitivo; facilita as relações interpessoais e em grupo, beneficia a aprendizagem significativa e a criatividade; favorece a aprendizagem

de gramática; estabelece motivação e vínculo entre ensino e necessidade; assegura a participação; permite uma direta reflexão sobre a aprendizagem adquirida e atenua possíveis conflitos.

Segundo o autor Zabalza (1992, p.219) que tem uma visão construtivista, a planificação seria adequada, pois passa pela criação de um ambiente que estimula o aprendente a desenvolver o intelectual e o físico, pois a uma diversidade de situações e o conteúdo passado, torna-se significativo e funcionais para os alunos, e que provoquem conflitos cognitivos, ajudando-os a desenvolver competências de aprender a aprender.

De acordo com Proença (1990, p.140), a planificação do ensino é necessária, por causa do processo didático e seria uma ação científica, mas atualmente a avaliação tornou-se um campo de confrontação, para alguns autores é uma ferramenta importante e para outros uma ferramenta de repressão, conservadora e autoritária de ensinar e provoca efeitos negativos na personalidade e desenvolvimento intelectual das crianças. (ZABALZA: 1992, p.219).

A compreensão desta categoria a ser utilizada nesse trabalho vem de Costa Val (2003), supra citada, e afirma que:

“.... Já letramento pode ser definido como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo.

O termo letramento foi criado, portanto, quando se passou a entender, que nas sociedades contemporâneas é insuficiente o mero aprendizado das “primeiras letras”, e que se integrar socialmente hoje, envolve também “saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos”.

É possível encontrar pessoas que passaram pela escola, aprenderam técnicas de decifração do código escrito e são capazes de ler palavras e textos simples, curtos, mas que não são capazes de se valerem da língua escrita em

situações sociais que requeiram habilidades mais complexas são alfabetizadas, mas não são letradas. Essa condição, embora frequente dentro da própria escola, é particularmente dolorosa e indesejável, porque acarreta dificuldades para o aprendizado dos diferentes conteúdos curriculares, ou mesmo inviabiliza esse aprendizado”.

No cotidiano escolar percebemos a necessidade da participação de um profissional especializado para orientar o trabalho pedagógico com os alunos com necessidades educacionais especiais, o professor, diante de tantas responsabilidades, e sem respaldo apropriado sente-se desamparado diante da realidade da inclusão, assim como ele, gestores e demais funcionários, também possuem muitas vezes ressalvas quanto a esta nova realidade refletir sobre a importância da relação entre os portadores de necessidades educacionais especiais, os docentes e o trabalho psicopedagógico para a superação de entraves ao direito constitucional de uma educação de qualidade para todos.

Segundo Piaget afirma que o termo assimilação foi tomado no sentido amplo de uma integração às estruturas prévias e que assimilar um objeto a um esquema torna a conferir a esse objeto uma ou mais significações e é essa atribuição de significações que comporta, então, um sistema mais ou menos complexo de inferências.

A atuação do psicopedagogo tem um campo muito vasto, podendo atuar em escolas, clínicas, hospitais e empresas vimos que para as crianças com N.E.E., é preciso oferecer não apenas vagas, mas condições de uma aprendizagem eficaz. assim, em função do novo contexto educacional do ensino regular, que recebe as crianças, o psicopedagogo pode auxiliar os professores, os pais e a equipe gestora no trabalho inclusivo.

Para Hollanda (2002. p. 50) “profissionais especializados são de grande importância para assessorar as dificuldades da equipe técnica da escola”. o processo de inclusão requer equipamentos e materiais específicos e uma equipe de apoio para oferecer suporte a todos os envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos pode auxiliar na ruptura do preconceito e na convivência com as diferenças, entretanto ao poder público e a sociedade visualizar a real importância deste profissional como mais um membro facilitador e mediador no processo de inclusão e aprendizagem certamente cada escola

possui suas necessidades e expectativas e para realizar um bom trabalho e cumprir efetivamente seu papel, onde o psicopedagogo deverá percebê-las e faz-se necessário que a equipe escolar esteja aberta a mudanças.

Deve haver confiança, respeito e cumplicidade entre todos os envolvidos para um resultado eficaz, assim a relação psicopedagogo e escola são fundamentais para a evolução do aluno a relação harmônica, compromisso e cumplicidade são elementos fundamentais para o desenvolvimento de qualquer atividade que envolva seres humanos; a importância de uma relação bem construída entre alunos com N.E.E., professores e psicopedagogo está no caminho para o sucesso de uma escola inclusiva.

CONCLUSÃO

O jogo é uma ferramenta eficiente para ser aplicada no ensino, onde o professor deve ser o mediador na prática do jogo para que ele tenha objetivos e estratégias, até científicas para que os alunos consigam compreender assuntos complexos, visto que o jogo ajuda não apenas na fixação de conteúdo, mas também no desenvolvimento físico e emocional, comportamento e interação social, além de preencher a lacuna que há no ensino, que é o gosto pelo estudo, através do prazer.

Uma alternativa viável para melhorar a interação do aluno com o conteúdo estudado em sala de aula, possui um alto valor motivacional e um forte aumento da atividade mental do aluno, além de adquirir habilidades como: raciocínio lógico, observação, cooperação e atenção que serão utilizados por toda a sua vida.

Mas é necessário que os docentes tenham um lugar adequados para as práticas lúdicas, para que leve a aprendizagem, mas devem-se programar antes, pensar qual o objetivo, o que querem que aconteça na prática, quem vai aplicar, como vai acontecer, como vai avaliar, para saber se está dando certo.

A interação entre professores e alunos na sala de aula, mas trata de mostra o modo de vida das sociedades e os seus espaços e procura responder as questões que o homem levanta sobre meio físico e humano, além de se dedicar ao conhecimento, fixado e compreendido, e a abordagem lúdica através de jogos facilita muito o processo de aprendizagem.

Conclui-se que os jogos, são um recurso inovador e que pode preencher as lacunas do ensino e que exerce um papel de auxiliador para o professor e de desenvolvimento de todos os aspectos do aluno, fazendo com que esse construa o seu próprio saber, principalmente no campo da alfabetização.

REFERÊNCIAS

BERTOLDI, M. **Jogos na educação e no consultório**. Publicado em 2003. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas>>. Acesso em: 15 de agosto de 2025

BROUGERE, G. **Jogo e Educação**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DOHME, Vânia. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FREIRE, João Batista (2005). **A inteligência em jogo no contexto da educação física escolar**. Lisboa, Adonis Marcos. *Motriz*, v. 11, n 2, p. 121-130.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. p.65, 2005.

FRIEDMAN, Adriana. **Brincar: Crescer e aprender – O resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

GAITE, M. J. M. Juegos y tecnicas de simulacion. In: **Ensenar Geografía - de la teoría a la practica**. Madrid: Editorial Sintesis, 1995.

GARFELLA, P. e MARTIN. **El juego como recurso educativo**. Valencia S/Ed, 1999

HUIZINGA, J. **O jogo como elementos da cultura**. São Paulo, 1971.

KISHIMOTO, T.M. **Construir brinquedos e organizar espaço de brincadeiras com parte integrante do projeto pedagógico**. São Paulo. LABRIMP/Fundação ORSA, 1997.

LOPES, M. da G. **Jogos na Educação: criar, fazer e jogar**. 4º Edição revista, São Paulo: Cortez, 2001.

MALEY, Alan; DUFF, Alan. **Drama techniques in language learning**. Cambrige: University Press, 1986.

MARQUES, Ramiro. **Saber Educar**. Lisboa. Editorial Presença, 2001.

PACHECO, José. **Currículo: Teoria e Práxis**. Porto: Porto Editora, 2001.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência a regulação das aprendizagens. Entre duas Lógicas**. Editora: Porto Alegre. 1999.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia: a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino**. S/L. Forense universitária, 1975

PROENÇA, Maria Cândida. **Ensinar/Aprender História questões de didáctica aplicada**. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

SOARES, M.H.F.B. **Jogos e atividades lúdicas no ensino de química: teoria, métodos e aplicações**. Em: Departamento de química da UFPR

VALENTIM, Mónica S.V. **Brincadeiras infantis: importância para o desenvolvimento neuropsicológico**. S/l. S/Ed, 2002.

ZABALZA, Miguel. **A Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola**. Porto: Edições ASA, 1992.

PARA ALÉM DO COGNITIVO: UMA PROPOSTA PSICANALÍTICA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ANDRÉ SILVA DE SOUZA²³

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão fundamentada exclusivamente no trabalho “Psique e Educação: Uma Abordagem Psicanalítica para o Crescimento Integral dos Estudantes”, propondo um modelo educativo orientado pelos referenciais da psicanálise. A partir das contribuições de Freud e Lacan, discute-se a constituição do sujeito, o papel do desejo na relação com o saber e a importância do ambiente escolar como espaço de elaboração simbólica. A análise é articulada a autores contemporâneos que investigam a complexidade da formação humana e as implicações subjetivas da escolarização, evidenciando como os processos de ensino e aprendizagem são atravessados por conflitos psíquicos, mecanismos de defesa e formas diversas de vinculação. O texto sustenta que o desenvolvimento integral ultrapassa o domínio cognitivo e envolve dimensões afetivas, relacionais e simbólicas indispensáveis à experiência de aprender. O modelo proposto não se configura como prática clínica na escola, mas como perspectiva ética que reconhece a presença do inconsciente no processo educativo e reivindica uma educação que considere o estudante como sujeito de desejo, linguagem e história.

Palavras-chave: psicanálise; subjetividade; desenvolvimento integral; educação básica.

INTRODUÇÃO

Ao discutir o desenvolvimento humano na educação básica, torna-se evidente que os processos escolares não se limitam ao domínio cognitivo nem à aquisição de competências mensuráveis em avaliações padronizadas. A psicanálise, desde Freud, revela que a constituição do sujeito se organiza em torno de

²³ Graduação em História pela Universidade de São Paulo (2015); Especialização no Programa em História, Ciências, Ensino e Sociedade Universidade Federal do ABC (2024); Professor(a) de Ensino Fundamental II de História na EMEF Péricles Eugênio da Silva Ramos.

conflitos, desejos e marcas afetivas que influenciam profundamente a relação com o aprender. Em textos como “Recordar, Repetir e Elaborar” e “O Inconsciente” (Freud, 1914; 1915), o autor mostra que a repetição, a resistência e a elaboração são movimentos que atravessam tanto o campo clínico quanto as experiências cotidianas, incluindo aquelas que se dão na escola. A aprendizagem, sob esse prisma, nunca é apenas assimilação de conteúdos, mas um processo em que o sujeito é convocado a reposicionar-se diante da própria história e das exigências do mundo.

Freud (1923), ao tratar da organização do ego em “O Ego e o Id”, enfatiza que a estrutura psíquica é marcada por conflitos entre instâncias internas, o que implica que a maneira como cada indivíduo enfrenta desafios intelectuais está relacionada a como lida com a culpa, com a exigência e com a autoridade. O aluno que se recusa a estudar, que se paralisa diante de provas ou que se sabotava de modo recorrente pode estar encenando, no contexto escolar, conflitos mais antigos ligados à sua trajetória emocional. A psicanálise desloca o foco de uma leitura moralizante dessas condutas para uma leitura que as compreende como tentativas de lidar com tensões internas.

Lacan (1964), ao recolocar o inconsciente no campo da linguagem, reforça que toda relação com o saber é atravessada por estruturas simbólicas que posicionam o aluno diante do Outro e de seu próprio desejo. Para ele, aprender implica entrar em novas cadeias de significantes, o que supõe não apenas esforço intelectual, mas uma implicação subjetiva que não pode ser forçada de fora. A pergunta que se coloca, então, não é apenas como ensinar, mas de que modo o sujeito pode desejar saber.

O trabalho “Psique e Educação” parte justamente dessa compreensão para formular um modelo de desenvolvimento integral que articula dimensões emocionais, cognitivas e relacionais. A escola, nesse contexto, deixa de ser apenas transmissora de conteúdos e passa a ser reconhecida como espaço de subjetivação, onde se inscrevem tensões, medos, expectativas, fantasias e possibilidades de transformação. O currículo, a avaliação, a organização do tempo e do espaço, as formas de disciplina e as relações entre professores e alunos participam, todos, de um processo mais amplo de produção de subjetividades. Pensar o desenvolvimento integral à luz da psicanálise implica,

portanto, interrogar os modos pelos quais a instituição escolar acolhe ou silencia a vida psíquica de seus estudantes.

O DESENVOLVIMENTO HUMANO COMO PROCESSO COMPLEXO

Freud demonstra, em diferentes momentos de sua obra, que o percurso formativo do sujeito não é linear. A infância deixa marcas que reaparecem em diferentes momentos da vida escolar, afetando a capacidade de lidar com frustrações, perdas e exigências. A escola funciona como um dos primeiros grandes espaços sociais em que esses conflitos são reatualizados, muitas vezes de maneira silenciosa, porém intensa. A criança ou o adolescente que aparenta descompromisso pode, na verdade, estar evitando situações que reavivam sentimentos de inadequação ou memórias de fracasso.

Morin (1996) contribui de forma decisiva para esse entendimento ao apresentar a noção de complexidade. Para o autor, qualquer processo formativo envolve múltiplas dimensões, como a afetiva, a social, a cultural e a cognitiva, que não podem ser analisadas isoladamente sem que se perca parte essencial da realidade. A educação integral, nesse sentido, não é um acréscimo de conteúdos emocionais a um modelo já existente, mas uma mudança de paradigma que exige reconhecer a interdependência entre essas dimensões. Um sistema escolar que privilegia apenas resultados mensuráveis, sem atentar para as condições de existência dos alunos, reduz a formação humana a um conjunto de performances e ignora aquilo que torna o sujeito de fato singular.

Fonagy et al. (2002), ao discutir o papel da mentalização, reforçam que a capacidade de refletir sobre estados internos depende de relações que ofereçam estabilidade emocional e reconhecimento. A mentalização não é um dado natural, mas um recurso que se desenvolve quando o sujeito encontra outros que se mostram capazes de acolher seus afetos, nomeá-los e devolvê-los de modo simbolizado. Isso significa que o desenvolvimento integral envolve, em grande medida, a construção de recursos simbólicos que permitem ao indivíduo transformar vivências emocionais em pensamento.

Assim, a escola aparece como espaço privilegiado para a ampliação dessa capacidade. Quando o ambiente escolar se restringe à cobrança de resultados, sem abrir brechas para que os estudantes possam falar de suas dificuldades, angústias e conflitos, perde-se uma parte importante do potencial formativo da instituição. Em contrapartida, quando a escola se pensa como lugar em que é possível pensar o que se sente e sentir o que se pensa, abre-se um caminho para que o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento emocional se entrelacem de modo mais fecundo.

Nesse processo, o desenvolvimento integral envolve não apenas aprender conteúdos, mas aprender a reconhecer limites, elaborar frustrações, lidar com o tempo da espera, suportar a incerteza e experimentar novas formas de relação consigo mesmo e com os outros. A psicanálise, articulada à perspectiva da complexidade, indica que formar integralmente significa acompanhar o sujeito em seu esforço permanente de dar sentido à própria experiência.

O SUJEITO, O DESEJO E O SABER

A entrada do sujeito no campo do conhecimento é marcada, na leitura de Lacan, pela relação com o desejo e com a falta. Não há aprendizagem sem desejo de saber, e esse desejo não é um recurso pedagógico que se ativa por meio de técnicas motivacionais superficiais, mas um movimento subjetivo ligado à forma como o indivíduo se percebe diante do Outro e de suas próprias possibilidades. A escola se configura, então, como lugar em que o aluno confronta sua própria falta e busca localizar-se diante do saber oferecido pela cultura.

Esse processo é atravessado por identificações, resistências e idealizações. Patto (2013), ao analisar o fracasso escolar, demonstra que muitos estudantes não fracassam por incapacidade, mas por impossibilidades subjetivas que dificultam a implicação no processo educativo. Em contextos marcados por pobreza, discriminação ou violência, a escola pode ser percebida tanto como oportunidade de ruptura quanto como espaço de repetição de exclusões. Quando a instituição confirma estigmas e reforça expectativas negativas, o aluno tende a afastar-se do saber, pois não se reconhece como destinatário legítimo daquele conhecimento.

Haroche (2015) acrescenta que os espaços escolares produzem modos de subjetividade, determinando formas de ser e de agir. Os discursos sobre mérito, esforço e disciplina, por exemplo, podem produzir identidades rígidas em que alguns se percebem como naturalmente aptos e outros como estruturalmente inadequados. A psicanálise permite perceber que essas construções discursivas não são neutras e que tocam diretamente o modo como o sujeito se relaciona com o desejo de aprender. Se o aluno internaliza a ideia de que jamais será capaz de corresponder às expectativas, o saber passa a ser vivido como fonte de humilhação e não como campo de descoberta.

A perspectiva psicanalítica permite compreender que a aprendizagem exige deslocamentos internos. Mitchell e Black (1995) lembram que o desenvolvimento humano depende de relações suficientemente confiáveis para sustentar tais deslocamentos. O professor, nesse sentido, não é apenas transmissor de conteúdos, mas mediador simbólico que oferece um espaço para que o desejo circule. A relação com o docente pode favorecer ou inibir a curiosidade, dependendo da posição transferencial que ocupa. Quando o professor é investido como alguém que acolhe a dúvida e reconhece o esforço, o aluno tende a se arriscar mais. Quando é percebido como figura que ridiculariza o erro ou desqualifica a dificuldade, instala-se um clima em que o desejo de saber se retrai para proteger o eu.

A PROPOSTA PSICANALÍTICA DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

O modelo psicanalítico de desenvolvimento integral proposto no TCC parte da ideia de que a escola não deve se limitar a garantir o acesso a conteúdos, mas precisa se responsabilizar pelo modo como esses conteúdos são inscritos na vida psíquica dos estudantes. Isso significa considerar que cada situação de aprendizagem mobiliza afetos, memórias e defesas que podem tanto fortalecer quanto fragilizar o sujeito. A proposta não é transformar o espaço escolar em extensão do consultório, mas elaborar uma ética que leve em conta a complexidade da experiência subjetiva.

Esse modelo enfatiza, em primeiro lugar, a centralidade da escuta. Orange (2010) destaca que contextos em que a palavra encontra lugar produzem efeitos importantes sobre a capacidade do sujeito de se reconhecer e de reconhecer o

outro. Na escola, isso se traduz em práticas que criam tempos e espaços para que os alunos possam falar sobre aquilo que os atravessa, seja em relação ao conteúdo, seja em relação às situações de convivência. Ouvir não significa concordar com tudo, e sim admitir que aquilo que o estudante vive merece ser tomado como objeto de consideração e não como mero obstáculo à aula.

Em segundo lugar, o modelo psicanalítico de desenvolvimento integral insiste na importância de reconhecer os limites da ação pedagógica. Freud e Lacan lembram que não há controle total sobre os efeitos de um discurso. O professor pode planejar atividades, selecionar materiais, organizar a aula, mas não pode decidir como cada aluno irá significar essa experiência. Assumir esses limites não é renunciar à responsabilidade, mas abandonar a ilusão de que bastaria encontrar a metodologia correta para resolver todos os problemas. Essa renúncia abre espaço para uma postura mais humilde e mais atenta à singularidade de cada sujeito.

Por fim, o modelo propõe que a escola se pense como instituição que participa da constituição do laço social. Morin (1996) e Han (2017) mostram, cada um a seu modo, que vivemos em sociedades marcadas por fragmentação, aceleração e pressões de desempenho que podem gerar formas de sofrimento psíquico. A educação integral inspirada na psicanálise não ignora esse contexto, mas busca oferecer aos estudantes recursos simbólicos para enfrentá-lo, ajudando-os a construir uma posição mais crítica e menos passiva diante das exigências contemporâneas.

O AMBIENTE ESCOLAR COMO ESPAÇO DE ELABORAÇÃO SIMBÓLICA

O ambiente escolar funciona, então, como território de inscrição simbólica. Ao enfrentar tarefas, avaliações e relações, o estudante reencontra elementos de sua história psíquica. A escola pode tanto estimular a elaboração quanto acentuar angústias. Han (2017), ao analisar a sociedade contemporânea do desempenho, evidencia como o excesso de exigência emocional e produtiva pode fragilizar o sujeito e comprometer sua capacidade de elaborar a experiência. Em contextos em que tudo é mensurado, comparado e exposto, o erro se torna ameaça grave e o fracasso é vivido como marca definitiva de inadequação.

O modelo psicanalítico proposto no TCC reconhece que a angústia faz parte do processo de aprender. Não se trata de eliminá-la, mas de criar condições para que não se converta em paralisia. Quando manejada em ambiente seguro, essa angústia pode ser transformada em curiosidade e abertura ao saber. Orange (2010) enfatiza que espaços de fala e escuta favorecem a emergência do sujeito, permitindo que o estudante encontre palavras para suas vivências e, com isso, reorganize seu modo de habitar o mundo escolar.

Fonagy et al. (2002) mostram que a capacidade de transformar emoções em pensamento está intimamente ligada à presença de figuras que funcionam como mediadoras. Professores, quando se colocam como interlocutores que não desqualificam o sofrimento dos alunos, podem cumprir essa função mediadora. Isso não significa oferecer respostas prontas para todos os problemas, mas sustentar a possibilidade de que o estudante pense o que sente e sinta o que pensa, sem ser abandonado a uma vivência caótica.

Assim, a escola se converte em campo de criação de significados, onde os estudantes podem articular suas experiências internas com os desafios cognitivos apresentados. O conhecimento deixa de ser algo distante, pertencente apenas aos livros e às avaliações, e passa a ser um recurso para compreender o próprio mundo e a própria história. A educação integral, nesse sentido, é inseparável da abertura para que o sujeito seja reconhecido em sua complexidade, sem ser reduzido ao desempenho acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento integral, entendido a partir da psicanálise, não se reduz ao acúmulo de competências mensuráveis nem à adaptação a demandas externas. Ele envolve o reconhecimento do sujeito como ser atravessado por conflitos, desejos e histórias afetivas que influenciam sua trajetória escolar. Freud e Lacan oferecem fundamentos teóricos que permitem compreender que aprender é sempre um processo subjetivo, marcado por deslocamentos, repetições e tentativas de elaboração. Autores como Morin, Fonagy, Patto, Haroche, Han, Mitchell e Orange ajudam a situar esse processo no contexto mais amplo da complexidade contemporânea, mostrando que a educação não pode ignorar o sofrimento psíquico nem as formas de exclusão que atravessam a escola.

O modelo apresentado no TCC propõe uma ética da educação, entendida como ética do reconhecimento do sujeito em sua complexidade. Essa ética não oferece garantias de sucesso, mas orienta o olhar do educador para além do desempenho imediato, convidando-o a considerar a história e o desejo de cada aluno. A escola, ao acolher essa perspectiva, torna-se espaço privilegiado para o fortalecimento emocional e intelectual dos estudantes, contribuindo para uma formação verdadeiramente integral que articula saber, afeto e responsabilidade. Ao invés de ser apenas um lugar de preparação para exames, a instituição escolar pode se constituir como cenário em que os sujeitos encontram condições para pensar o mundo e a si mesmos, abrindo possibilidades de criação e de transformação.

REFERÊNCIAS

- BRITZMAN, Deborah. *After-Education: Anna Freud, Melanie Klein and Psychoanalytic Histories of Learning*. 2003.
- FONAGY, Peter et al. *Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self*. 2002.
- FREUD, Sigmund. *Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade*. 1905.
- FREUD, Sigmund. *Recordar, Repetir e Elaborar*. 1914.
- FREUD, Sigmund. *O Inconsciente*. 1915.
- FREUD, Sigmund. *O Ego e o Id*. 1923.
- HAN, Byung-Chul. *Sociedade da Transparência*. 2017.
- HAROCHE, Claudine. *As Lógicas do Mundo Social*. 2015.
- LACAN, Jacques. *Seminário, Livro 11: Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise*. 1964.
- MITCHELL, Stephen; BLACK, Margaret. *Freud and Beyond*. 1995.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. 1996.
- ORANGE, Donna. *Thinking for Clinicians*. 2010.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A Produção do Fracasso Escolar*. 2013.

A IMPORTÂNCIA DAS AULAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR

BRUNO JOSÉ OLIVEIRA

RESUMO

O presente artigo discute a importância das aulas práticas de Educação Física no contexto escolar, evidenciando seu papel no desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional dos estudantes. A Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório, possui especificidades que a diferenciam dos demais componentes, sobretudo por articular teoria e prática de forma integrada. As aulas práticas promovem experiências corporais significativas, ampliam o repertório cultural, incentivam hábitos saudáveis e favorecem a socialização e o trabalho cooperativo. Fundamentado em revisão bibliográfica, este estudo analisa os benefícios pedagógicos das práticas corporais, os desafios enfrentados no ambiente escolar e estratégias para potencializar a vivência prática como elemento central na formação integral dos alunos. Defende-se que a prática corporificada é essencial para o aprendizado e contribui para a construção de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu próprio corpo.

Palavras-chave

Educação Física; práticas corporais; aulas práticas; desenvolvimento integral; escola.

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar é um campo que articula saberes teóricos e vivências práticas relacionadas à cultura corporal de movimento. Contudo, historicamente, muitos contextos educacionais desvalorizam ou reduzem a importância das aulas práticas, seja por falta de recursos, espaços inadequados, ou ainda por compreensões limitadas sobre o papel da disciplina. As aulas práticas possibilitam ao estudante compreender o corpo como expressão, comunicação, saúde, cultura e identidade. Além disso, permitem vivenciar diferentes práticas corporais, esportes, jogos, danças, ginásticas, lutas, brincadeiras tradicionais e atividades alternativas, possibilitando aprendizagens que dificilmente seriam alcançadas exclusivamente por meio da teoria. O objetivo deste artigo é discutir a relevância das aulas práticas de Educação Física no âmbito escolar, analisando seus impactos formativos, suas contribuições para o desenvolvimento integral e os desafios que ainda persistem na sua implementação.

O PAPEL FORMATIVO DAS AULAS PRÁTICAS

As aulas práticas assumem papel central na Educação Física, pois possibilitam aos estudantes experiências corporais reais, nas quais teoria e prática se articulam de modo significativo. O movimento, enquanto linguagem expressiva, demanda vivência, experimentação e reflexão, elementos fundamentais para a formação integral.

Entre as contribuições formativas das aulas práticas, destacam-se:

- desenvolvimento de habilidades motoras básicas e específicas.
- ampliação da consciência corporal;
- fortalecimento da autoestima e da autoconfiança;
- promoção de hábitos saudáveis e redução do sedentarismo;
- estímulo ao pensamento crítico por meio da análise de práticas corporais.

A vivência prática permite que o estudante compreenda que o corpo é histórico, cultural e social, desconstruindo estereótipos e ampliando a percepção sobre a diversidade das manifestações corporais.

CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL

As aulas práticas também desempenham papel fundamental no desenvolvimento social e emocional dos estudantes. A convivência em grupo, as tomadas de decisão, as disputas mediadas e as atividades cooperativas favorecem:

- a construção de vínculos;
- o respeito às diferenças;
- a resolução de conflitos;
- a empatia e a cooperação;
- o controle emocional.

As práticas corporais criam espaços de diálogo, expressão e reconhecimento, contribuindo para que os estudantes desenvolvam habilidades socioemocionais

essenciais para a vida em sociedade. Em muitas situações, a Educação Física se torna um ambiente privilegiado para o acolhimento, especialmente para alunos que enfrentam dificuldades em outras áreas do currículo.

A VIVÊNCIA CORPORAL COMO CONHECIMENTO

Na Educação Física, a prática não é mero complemento, mas parte estruturante do conhecimento. A BNCC (2018) reconhece que o estudante deve compreender a cultura corporal por meio de vivências, análises e reflexões críticas.

A prática possibilita ao aluno:

- experimentar diferentes modalidades;
- compreender regras, táticas e estratégias;
- refletir sobre o próprio desempenho;
- analisar fenômenos sociais relacionados ao corpo e ao esporte;
- compreender questões de gênero, mídia, saúde e cultura.

O conhecimento corporificado favorece aprendizagens profundas, pois integra corpo, emoção, inteligência e ação.

DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DAS AULAS PRÁTICAS

Apesar de sua importância, as aulas práticas enfrentam diversos desafios no contexto escolar:

- falta de espaços adequados;
- escassez de materiais;
- turmas numerosas;
- clima escolar desfavorável;
- indisciplina e dificuldade na compreensão das regras;
- visão reducionista da Educação Física como mera recreação.

Superar tais desafios exige políticas públicas, formação continuada e ações colaborativas entre professores, gestão escolar e comunidade, garantindo que a prática não seja negligenciada ou substituída por atividades meramente teóricas.

ESTRATÉGIAS PARA VALORIZAR AS AULAS PRÁTICAS

Para fortalecer as aulas práticas, o professor pode adotar estratégias como:

1. Planejamento diversificado com conteúdos variados da cultura corporal.
2. Uso de materiais alternativos e adaptações criativas.
3. Rotinas claras e regras construídas coletivamente.
4. Metodologias ativas, como estações, projetos e cooperação entre grupos.
5. Integração entre teoria e prática, como debates, registros e análises após as vivências.
6. Promoção da inclusão com atividades adaptadas e valorização das diferenças.

Essas práticas tornam as aulas mais dinâmicas, seguras, inclusivas e significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aulas práticas de Educação Física são essenciais para a formação integral dos estudantes, pois permitem que o corpo aprenda, experimente, sinta e reflita. A vivência prática contribui para o desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional, promovendo aprendizagens que ultrapassam o âmbito escolar e acompanham o estudante por toda a vida.

Valorizar as práticas corporais é reconhecer o papel humanizador da Educação Física, compreendendo-a como área que articula conhecimento, expressão, saúde, cultura e convivência. Assim, a efetivação das aulas práticas deve ser entendida como compromisso pedagógico, social e ético de toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- DARIDO, Suraya; RANGEL, Irene. Educação Física Escolar: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.
- FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro. São Paulo: Scipione, 2005.

KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí, 2001.

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

ZABALA, Antoni. A prática educativa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A RELAÇÃO FAMÍLIA–ESCOLA NA PERSPECTIVA DA GESTÃO PARTICIPATIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO EDUCACIONAL

ELAINE GOMES ARASHIRO

Resumo

Este artigo discute a relação entre escola e família no contexto da gestão escolar participativa, considerando as transformações sociais que alteraram os papéis tradicionalmente atribuídos a essas instituições. Analisa-se como a participação da família pode assumir diferentes interpretações no ambiente escolar, muitas vezes gerando conflitos, inversão de responsabilidades e fragilização da prática pedagógica. O estudo destaca a importância da gestão democrática-participativa como estratégia para organizar e orientar a atuação da comunidade escolar, preservando a identidade institucional da escola. A pesquisa propõe identificar competências necessárias à gestão escolar que favoreçam a participação consciente da família, promovendo ações inovadoras alinhadas à missão e à filosofia da instituição. Para isso, utiliza-se uma abordagem qualitativa, baseada na análise documental e na aplicação de questionários a professores e coordenadores de uma escola particular, visando compreender como se estabelece a participação dos pais na gestão escolar.

Palavras-chave; Gestão escolar; Gestão participativa; Família e escola; Participação dos pais; Educação.

INTRODUÇÃO

Percebemos atualmente que a escola não pode se concretizar sem a família e a família necessita da escola para o seu crescimento, pois uma depende da outra para alcançar seu maior objetivo. Objetivo este que é fazer com que o educando/filho aprenda e contribua na construção de uma sociedade mais justa e digna para se viver. A necessidade de se estudar a relação família e escola baseiam-se no fato de nós professores considerarmos o aluno na sua totalidade.

O presente projeto de pesquisa refere-se à importância dessa relação entre família e escola e principalmente as consequências refletidas na Gestão Educacional de uma determinada escola por essas influências. O contexto apresentado nesse projeto terá como base de pesquisa as duas instituições em questão: a instituição de ensino particular com seus professores/coordenadores e suas análises e a instituição família com suas observações.

Durante a realização desse projeto terei a oportunidade de validar a questão da Gestão Participativa, porém investigar e analisar as suas influências e consequências na Gestão Educacional de uma determinada escola.

DESENVOLVIMENTO

Esse projeto de pesquisa originou-se de uma necessidade pessoal de analisar as influências que a gestão participativa atribuída aos pais, apresenta em uma determinada escola.

Sou educadora, estudo para ser gestora escolar e acredito que a escola e a família são duas vertentes que unidas contribuem inquestionavelmente para a formação social do indivíduo em questão: o aluno. Consciente dessa

importância, da família na formação do indivíduo, supõe-se que o produto dessa relação reflita na escola.

A participação é entendida como forma regular e significativa de envolvimento de professores, funcionários, especialistas, pais, alunos e diretores de uma organização no movimento de seu processo decisório.

A palavra participação tem origem no latim *particeps*, que quer dizer participante, aquele que tem parte em, faz parte de, toma parte em, aquele que partilha ou tem quinhão. Tal significado pode parecer simples, mas muitas interpretações podem surgir dos diferentes conceitos que estas expressões geram em relação à forma e à intensidade de participação dos indivíduos (BORDENAVE, 1994).

Essas interpretações se apresentam de diversas formas no ambiente escolar. Há o pai atento e preocupado que vai à escola com regularidade e que participa das reuniões de pais; existe aquele que só vai à escola quando é convidado a ir e que não participa das reuniões de pais porque não tem tempo; e ainda há aquele que de repente se preocupa com a educação do filho, quando o mesmo lhe aparece com uma advertência e então, é hora de “punir” a escola pela “má educação” dada a seu filho, pois certamente não foi essa educação que ele lhe deu. Diante de tantas interpretações, a escola apresenta-se confusa na sua gestão, pois esse tipo de participação é muito comum às escolas particulares que recebem desses pais algum “quinhão”.

É fato que os papéis da família e da escola se modificaram ao longo das últimas décadas. Uma das principais diferenças refere-se à transmissão do conhecimento, pois antigamente, essa transmissão dava-se apenas na escola. Os valores e padrões de comportamento eram ensinados e cultivados em casa.

Atualmente, a família tem passado para a escola a responsabilidade de instruir e educar seus filhos e espera que os professores transmitam valores morais, princípios éticos e padrões de comportamento, desde boas maneiras até hábitos de higiene pessoal. Justificam alegando que trabalham cada vez mais, não dispondo de tempo para cuidar dos filhos. Além disso, acreditam que educar em sentido amplo é função da escola.

A escola, por sua vez, afirma que o sucesso do processo educacional depende, e muito, da atuação e participação da família, que deve estar atenta a todos os aspectos do desenvolvimento do educando. Reclama bastante da responsabilidade pela formação ampla dos alunos que os pais transferiram para ela, e alega que isto a desviou da sua função principal que é a de transmitir os conteúdos curriculares.

O problema é que, ao longo de sua evolução, a escola tornou-se mais do que uma simples instituição de apoio à família: ela posicionou-se contra a família! Todos já ouvimos a expressão "a escola é um segundo lar", como se a instituição de ensino fosse uma extensão pública dos cuidados maternos. Nada mais falso! A escola jamais foi norteadada pelos mesmos princípios vigentes no lar. (CUNHA, 2000, p.450)

Mediante esse tipo de situação a escola não se consolida como uma gestão participativa está somente distanciando-se do foco de sua prática, acaba se perdendo nesse volume de responsabilidades. Muitas vezes, sem saber como agir e principalmente sem ter conhecimento da Prática de gestão participativa as escolas permitem esse acesso dos pais e essa inversão de valores e competências.

Por ser um trabalho complexo, a organização e a gestão escolar requerem o conhecimento de alguns princípios básicos, cuja aplicação deve se subordinar às condições concretas de cada escola. Alguns princípios estão ligados à concepção de gestão democrática-participativa, entre eles a autonomia da escola e da comunidade educativa, a relação orgânica entre a direção e a participação dos outros membros da equipe escolar e o envolvimento da comunidade no processo educacional (LIBÂNEO et al, 2003, p. 333)

Consequentemente, este tema nos remeterá aos obstáculos na educação como resultado da alienação da família da vida escolar dos filhos. Assim, observamos que no dia a dia das instituições de ensino, várias problemáticas impedem a eficácia de um processo coparticipativo entre escola e família

Muitos ganhos o aluno teria se os pais, ao invés de olharem para a escola como rival ou restauradora das carências familiares, buscassem colaboração e cumplicidade na formação dos filhos. Com certeza os resultados da aprendizagem seriam melhores, o cotidiano escolar dos alunos também.

Entretanto, a realidade mais frequente é outra. Os pais matriculam seus filhos como se assinassem um documento de “desobrigação” na educação destes, transferindo-a unicamente à escola e voltando no final do ano para culpá-la pelo resultado. Juntamente com sua função de primeira formadora ou educadora, a família deveria estar ciente da direção dada à educação de seus filhos pela escola e dos mecanismos que esta utiliza para avaliar a aprendizagem e para qualificar o desenvolvimento do aluno.

Na escola os pais buscam uma continuidade da educação familiar, sendo difícil acontecer de forma personalizada, pois a turma é grande e heterogênea e geralmente as obrigações e cobranças são iguais para todos.

E é a partir desse fato realista e que fundamenta a instituição escolar: a heterogeneidade, que se iniciam os grandes entraves na relação família-escola. Os pais exigem que a escola se molde aos seus princípios familiares com a ameaça de tirá-lo da escola. A escola particular por sua vez, que depende dessa remuneração e não tem claro os objetivos e missões da sua instituição se deixa levar por essas influências familiares.

Por conseguinte, os pais não devem abdicar das suas exigências para com os professores e vice-versa, porém os pais precisam expressar a sua confiança na escola e nos seus profissionais. Quando isso não acontece por parte da família a escola leva a culpa, pois na visão dos pais ela não coloca mais “os alunos nos eixos”. Ou seja, a escola é pressionada pela família para impor normas e regras que cabem as famílias.

Diante disso, sabe-se que o contexto familiar influencia a organização escolar, como afirma CONNEL (1995, p.74): “a organização da escola varia com os tipos de famílias ao seu redor e a natureza de suas práticas coletivas”. Entretanto, a escola precisa de ações e fundamentos (filosofia, projeto político pedagógico) que lhe orientem e definam sua natureza própria.

Sendo assim, sabe-se que o contexto pode favorecer ou dificultar o tipo de relação que o filho tem com a escola. Quando se atribui as boas ou más notas e a indisciplina como problemas da escola, cujos profissionais são pagos para resolvê-los, corre-se o risco de absolver eternamente o filho por seus atos, bem como esquecer a estrutura familiar responsável pela formação de seu caráter.

Portanto, o problema desta pesquisa fundamenta-se na busca pela determinação de competências necessárias para que a gestão das escolas possa ter base numa gestão participativa, de estímulo às ações inovadoras que sejam condizentes com sua missão e filosofia.

Metodologia

Para realizar esse projeto de pesquisa utilizarei como campo de observação e pesquisa a escola “X”. Essa escola apresenta-se dentro de um contexto socioeconômico favorável, onde a prestação de serviço ocorre através

de remuneração. Essas condições apresentadas pela escola “X” propiciarão a realização do projeto e a análise do objeto de estudo.

A metodologia que será utilizada nessa pesquisa terá como um dos instrumentos, a análise de documentos que apresentem a participação dos pais na gestão da escola “X”. Esses documentos podem ser: ata de reuniões de pais e mestres, relatórios de atendimento individual e questionário institucional. Outro instrumento de pesquisa utilizado será o questionário destinados aos professores e coordenadores da escola em questão. Esse questionário será formulado com questões abertas e fechadas para haver a possibilidade de tabulação e análise das respostas obtidas.

O campo de observação será a própria escola em questão. Será necessário no mínimo um período trimestral para a análise dos documentos, aplicação do questionário e sua análise, pois a escola apresenta um sistema de avaliação trimestral. Utilizarei como amostra, professores do ensino fundamental I e os seus respectivos coordenadores.

CONCLUSÃO

A partir das reflexões apresentadas, torna-se evidente que a relação entre família e escola é complexa e permeada por desafios que impactam diretamente a gestão escolar e o processo educativo. Embora a participação da família seja essencial para o sucesso da aprendizagem e para o desenvolvimento integral do aluno, essa participação precisa ocorrer de forma consciente, colaborativa e alinhada aos objetivos pedagógicos da instituição.

Observa-se que a transferência excessiva de responsabilidades da família para a escola contribui para a descaracterização do papel educativo de ambas,

gerando conflitos e fragilizando a gestão escolar. Nesse sentido, a gestão participativa apresenta-se como um caminho viável para promover o diálogo, a corresponsabilidade e a construção coletiva de ações educativas, desde que fundamentada em princípios claros, como autonomia institucional, projeto político-pedagógico consistente e definição de competências.

Conclui-se, portanto, que a efetivação de uma gestão escolar participativa exige não apenas a abertura da escola à comunidade, mas também a conscientização da família sobre seu papel formador. Somente por meio de uma parceria equilibrada e respeitosa será possível fortalecer o processo educativo e garantir uma formação mais sólida e significativa aos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUON, Beate; CORINA, Essle; STOEBER, Isa. **Reunião de pais: sofrimento ou prazer**. 2. ed. João Pessoa, PB: Casa do Psicólogo, 1997.

BORDENAVE, Juan Diaz. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Braziliense, 1994.

CONNEL, R. W. **Estabelecendo a diferença: escolas, famílias e divisão social**. 7. ed. Porto Alegre, RJ: Artes Médicas, 1995.

CUNHA, M. V. A escola contra a família. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HORA, Dinair Leal. **Gestão Democrática na Escola**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: Políticas, Estruturas e Organização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LÓPEZ, Jaume Sarramoni. **Educação na família e na escola**: o que é como se faz. São Paulo: Loyola, 2002.

LUCK, Heloisa et la. **A Escola Participativa**: o trabalho do Gestor Escolar. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade de Ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade de Ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

TAVARES, Mauro Calixta. **Reflexões sobre a Escola**: com a palavra os pais, os alunos e os professores do Ensino Fundamental. Curitiba, PR: Juruá, 2008.

ZAGURY, Tânia. **Escola sem conflito**: a parceria com os pais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

LITERATURA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: DESAFIOS, MEDIAÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO DO INTERESSE PELA LEITURA

JÉSSICA GERUSA DE SOUZA EVANGELISTA DA SILVA

RESUMO

O presente artigo analisa o papel da literatura como ferramenta pedagógica para o despertar do interesse dos alunos pela leitura e para a construção do letramento em uma perspectiva crítica e social. Inicialmente, discute-se o potencial da literatura para contextualizar conteúdos escolares e promover aprendizagens interdisciplinares, contribuindo para a compreensão histórica, cultural e social dos sujeitos. Em seguida, problematiza-se a cultura de desvalorização da leitura no contexto brasileiro, considerando aspectos históricos, sociais e educacionais que influenciam os baixos índices de leitura no país. Por fim, defende-se a necessidade de ampliar o uso da literatura para além da biblioteca escolar, ressaltando a importância da mediação docente, do acesso democrático aos livros e do desenvolvimento de práticas significativas que promovam a autonomia do leitor. Conclui-se que a literatura, quando integrada ao cotidiano escolar de forma planejada e contextualizada, constitui-se como instrumento fundamental para a formação de leitores críticos, conscientes e participativos na sociedade contemporânea.

Palavras-chave; Literatura, Formação do leitor, Mediação pedagógica, Práticas de leitura, Letramento.

INTRODUÇÃO

A literatura ocupa um lugar central na formação humana, uma vez que possibilita ao sujeito compreender o mundo, refletir sobre diferentes realidades e construir sentidos a partir de suas experiências sociais e culturais. No contexto escolar, seu uso vai além do ensino da língua, configurando-se como uma potente ferramenta pedagógica para despertar o interesse dos alunos por diferentes temas, promover aprendizagens interdisciplinares e desenvolver o pensamento crítico. No entanto, apesar de sua relevância, a leitura literária ainda enfrenta desafios relacionados à desvalorização social da leitura, a práticas escolares tradicionais e à ausência de mediação significativa.

A escola, enquanto espaço privilegiado de formação, deve garantir que a literatura esteja presente de forma constante e contextualizada, dialogando com o currículo e com a realidade dos alunos. Nesse sentido, o papel do professor torna-se fundamental, pois é ele quem organiza situações de aprendizagem

capazes de transformar a leitura em uma prática significativa, prazerosa e emancipatória. Além disso, é necessário compreender os fatores históricos e culturais que influenciam a relação da sociedade brasileira com a leitura, a fim de superar barreiras que dificultam a formação de leitores.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo refletir sobre o uso da literatura como estratégia pedagógica para despertar o interesse pela leitura, discutir a cultura de desvalorização da leitura no Brasil e analisar práticas que ampliem o acesso à literatura para além da biblioteca escolar, contribuindo para a formação de leitores autônomos e críticos.

ENSINAR E DESPERTAR INTERESSE EM DETERMINADO ASSUNTO

Ao se aprofundar no tema literatura, e metodologias para o ensino, é possível verificar que não por acaso muito profissionais e estudiosos do campo educacional, declaram a importância de se usar essa ferramenta para despertar o interesse em algum assunto, principalmente quando se trata de temas relacionados a diferentes épocas ou reflexões sobre cultura e sociedade.

As questões que circundam a comunidade escolar devem estar à serviço do aprendizado, para que esse seja contextualizado e não uma mecânica transmissão de conhecimentos. Então, cabe a escola oferecer diversas situações em que o uso da leitura e da escrita se faz presente, de modo que as crianças sejam capazes de compreender expressões culturais, argumentar suas opiniões e resolver situações problemas.

Sob esse ponto de vista, cabe o professor apontar as diferentes formas que as pessoas utilizam para manifestar sentimentos, memórias ou crenças, de modo a evidenciar que todos somos agentes históricos, e tal como, respondemos às formas de viver e pensar, de acordo com a cultura ou período histórico em que estamos inseridos.

A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de racionar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares (BRASIL, 2013, p.121).

É necessário ter em vista que os conteúdos que os alunos presenciam em sala de aula, devem ser planejados de acordo com o currículo, e que as experiências de aprendizagem sejam multidisciplinares, considerando a realidade da comunidade escolar. Diante de tal situação, os alunos deverão

ter um ambiente habitado por livros, de modo constante e variado, contemplando-os de maneira concreta.

Assim sendo, os planejamentos das aulas com literatura podem ser utilizados para abordar diversos assuntos, contestar particularidades de uma determinada época e suas relações sociais, trazendo vivências, sentimentos ou pontos de vista de diversas pessoas sobre um mesmo assunto, dando início ao letramento histórico.

A partir da literatura também é possível introduzir e motivar os alunos aos conteúdos de outras áreas, como a de geografia, ciências, artes, e até mesmo matemática, de modo a compreender que os conhecimentos e acontecimentos das mais diversas áreas não são desvinculadas uma das outras.

Estas ações pretendem despertar a curiosidade do jovem leitor, para que os mesmos se encantem pelo ato de ler, e não o façam por obrigação, ou mera atividade pedagógica. Em consequência disso, o aluno terá acesso a diferentes interpretações de uma determinada temática, onde a literatura assume uma ferramenta educativa presente em qualquer área do conhecimento.

O desafio então, é utilizar a literatura de forma coerente às vivências dos alunos, inserindo os livros no contexto das aulas. A princípio o professor não utilizará leituras complexas para abordar determinados temas, mas pode utilizar títulos ou assuntos que os alunos se identificam para relacionar a tais conteúdos, e gradualmente, realizar o que Colomer (2007) chamou de “ampliação do corpus”.

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2017, p. 85).

Portanto, o trabalho com literatura utilizando as diversas formas como ela se apresenta, torna a prática do professor mais dinâmica e interessante, de modo a contribuir não só para a formação leitora, como também para o letramento do aluno. Dessa forma, a atuação em os projetos se faz essencial para que os alunos despertem a consciência cultural, e percebam as relações que existem nas diversas áreas de conhecimento, superando assim, formas tradicionais e fragmentadas de se utilizar literatura em sala de aula.

CULTURA DE DESVALORIZAÇÃO DA LEITURA

Atualmente muito se tem pesquisado sobre o perfil dos leitores, e o

porquê deste público não estar aumentando, mesmo com programas governamentais que ofertam livros nas escolas e em bibliotecas públicas. Esse problema se dá graças a cultura de desvalorização da leitura, entretanto, tal feito não se deve somente por problemas sócio-políticos das últimas décadas, convém observar que todo problema tem suas questões históricas.

É sabido que, desde o seu descobrimento, o Brasil é visto pelos europeus como um lugar a ser explorado, seja por causa do Pau-Brasil e do ouro, ou até mesmo a exploração de pessoas para o plantio de açúcar e café. Durante todo esse período pouco foi investido para o desenvolvimento da colônia, onde somente no século XIX o país passou a ter uma máquina de impressão, impulsionando lentamente a partir daí a leitura e a escrita.

Em contra partida, outros países que também foram colonizados têm índices de leituras maiores que a do Brasil, isso se dá pelo fato de que a Igreja Católica historicamente desestimulou a formação técnica e o questionamento. Países que foram influenciados por protestantes, por exemplo, seguem a influência inversa, e por isso, receberam mais estímulo à leitura, mesmo que inicialmente essa tenha se dado por leituras religiosas.

Posteriormente, na década de 60, a Ditadura Militar passa a ter grande relação com o ensino autoritário, que acaba por não valorizar práticas sociais de leitura e escrita, desestimulando mais uma vez a formação de cidadãos críticos e ávidos leitores. A partir deste contexto, professores que fossem contra o ensino tecnicista eram perseguidos e tidos como subversivos, fortalecendo o ensino domesticador.

Nos dias de hoje, ainda sofremos com sequelas do nosso passado, onde o índice de leitura tem forte relação com a escolaridade, estímulo e poder aquisitivo. Apresentando os dados da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, é possível constatar que quanto maior a renda, maior o número de livros lidos por ano. O mesmo pode se afirmar da escolaridade, visto que, leituras religiosas são as mais frequentes, especialmente nas faixas etárias mais avançadas e/ou com um grau menor de instrução.

Observando este cenário brasileiro, e as diversas dificuldades financeiras e políticas enfrentadas pela sociedade, verifica-se a importância da formação e da leitura constante que os educadores devem ter para a mudança deste cenário. Apesar de acreditarmos nisso, uma pesquisa do jornal da ABI constatou que “só 2% dos professores brasileiros leem no seu tempo de lazer” confirmando que, professor que não lê, não forma leitores.

Quando se trata de aprender ou gostar de algo, é fundamental que se tenha contato com o objeto, ou que ao menos alguém sirva de referência, isto é, que exista alguém a ser imitado. Cabe então concluir que “alunos que têm professores que gostam de ler de verdade e que acreditam na leitura têm mais chances de também gostar de ler” (LAJOLO, 2005, p. 27).

Mostrando mais uma vez os dados da pesquisa do Instituto Pró-livro, quando questionadas sobre o motivo de não terem lidos nos últimos meses, a

população declarou ser falta de tempo, mas que quando questionadas sobre o que fazem no seu tempo livre, a leitura perde para a assistir televisão, escutar música ou rádio, usar a internet, reunir-se com os amigos ou família, assistir vídeos ou filmes e escrever. Posteriormente veem a leitura de jornais e revistas, e só depois a leitura livros digitais ou impressos.

É importante refletirmos sobre as barreiras que cercam a leitura, para que conheçamos o público leitor, e investigar quais os motivos que impedem as pessoas de ler, pois segundo Colomer (2007) “não se pode avançar se não se tem claro o que permite progredir” (p. 136). Por isso:

Os problemas que esta nova ênfase pretende solucionar são, por um lado, a falta de participação sociofamiliar, posto que, frequentemente, não há adultos formando esse entrelaçamento socioafetivo em casa no entorno social. Por outro, o de um ensino escolar baseado na leitura de corpus reduzido de obras legitimadas, cuja a interpretação é monopolizada pelo professor (COLOMER, 2007, p. 106).

Além dos problemas históricos e sociais, nos dias de hoje, ainda temos de enfrentar o ensino ultrapassado que não faz uso adequado das tecnologias, fazendo com que as crianças fiquem muito mais tempo com os aparelhos eletrônicos nas mãos, do que qualquer livro ou brinquedo.

É correto afirmar que o número de pessoas que acessam e gastam boa parte do seu dia na internet está aumentando, isso se torna um problema ainda maior quando substituímos atividades como ler, estudar e visitar a família ou amigos para ficar em frente as telas. Com as crianças não seria diferente, visto que reproduzem ações de acordo com seu contexto sociocultural.

Sob esse ponto de vista, muitas as escolas decidem impedir o uso de tecnologias dentro da sala de aula, fazendo com que o ensino fique cada vez mais ultrapassado, não preparando os alunos para uma adequada compreensão da realidade tecnológica e seus usos na vida cidadã.

Todavia, não basta utilizar a sala de informática repassando os conteúdos da mesma forma que os métodos tradicionais, é preciso que os professores mantenham se atualizados sobre as tendências educacionais, de modo que as aulas se tornem interessantes e inovadoras.

Pensando nisso, uso de livros digitais, podem despertar o interesse das crianças, não só pela novidade, mas pelos diversos aplicativos e recursos multimídia que a leitura digital pode oferecer. Os professores por sua vez, perceberão a diferença no ensino, pois os usos dessas tecnologias estimulam a compreensão, são mais econômicos e torna mais acessível a disposição de um grande acervo literário.

Contudo, é possível perceber que a leitura não é uma ação individual, mas que a mesma tem relação com o autor e a sociedade em que o leitor está inserido. Por isso, é importante pensar em práticas que solucionem as diferentes problemáticas que cercam a sociedade, tendo em mente que

implicam não só na ação do professor, mas também, de diversas outras organizações sociais.

A LITERATURA PARA ALÉM DA BIBLIOTECA

Ao se deparar com o uso de literatura na sala de aula, é evidente a importância das bibliotecas, do acervo do professor e a disponibilidade dos livros na sala de aula, entretanto, a distribuição isolada de livros não forma leitores. Em vista disso, Colomer (2007) explica: “Todos estão de acordo, é claro, em que sem livros não há leitura. Porém aí se perpetua a ideia de que basta dar livros às novas camadas sociais que não as possuem, como se estas estivessem conscientemente ansiosas por tê-los” (p. 105).

Existem diversos programas governamentais que buscam distribuir livros para a melhoria do acervo da escola, do aluno e do professor. Apesar disso, os livros permanecem empoeirados nas prateleiras, e por vezes, trancados dentro de armários para evitar que os leitores os estraguem.

Como já foi abordado anteriormente, para se formar leitores é imprescindível levar em consideração a aprendizagem social e afetiva que o aluno deve ter presente dentro de casa, mas isso não delimita o trabalho que deve ser feito na escola. Pelo contrário, as ações propostas pela equipe pedagógica, devem garantir que todos os alunos tenham acesso a diversas leituras, de forma a assegurar uma educação de qualidade.

Vemos pesquisadores e autores que evidenciam a distância do ensino dado às crianças que convivem em ambientes culturalmente mais ricos, daquelas que carecem das mesmas oportunidades, e que por isso, o ensino público não ocasionalmente está tão defasado, e à medida que os anos passam na vida escolar, a desigualdade não para de crescer.

Obviamente, isso não quer dizer que os alunos de escolas públicas, ou que moram em zonas menos privilegiadas da cidade não sejam capazes de aprender, mas que terão menos oportunidade e menos estímulos, formando uma barreira para acompanhar as habilidades adquiridas por alunos que, se beneficiaram de uma escolarização mais adequada.

Como colocado, é possível que cobrem competências das crianças, utilizando leituras legitimadas, por vezes valorizando só a interpretação centralizada no professor, fazendo com que os alunos criem a visão de que ler é difícil, chato e que não tem relação nenhuma com a vida do jovem leitor.

De forma alguma o professor deve evitar que os alunos tenham contato com leituras mais complexas, ou impedir que eles busquem livros livremente pelas bibliotecas, na verdade isso deve acontecer, para que assim eles tenham a oportunidade de expressar suas opiniões sobre as mais diversas leituras. Por isso, Colomer (2007) coloca:

É imprescindível para que os alunos formem sua autoimagem como leitores aprendendo a avaliar

antecipadamente os livros, criando expectativas, arriscando-se a selecionar, acostumando-se a abandonar um livro que decepciona e a levar emprestado aquele que lhe parece atraente (p. 125).

Convém observar que, para fazer uso da literatura a fim de levar essa prática além dos muros da escola, deve-se propor diversos recursos, como o uso da tecnologia, de murais, de áreas externas da escola, visitas às diversas livrarias, bibliotecas e exposições. Cabe propor também atividades com clubes, grupos ou duplas de leitura, de modo a discutir e comentar sobre as mesmas. Além de escrita, manipulação e dramatização de textos literários de forma que envolvam não só os alunos, mas toda a comunidade escolar.

Embora essas ações sejam significativas e asseguram uma melhor compreensão dos usos sociais da leitura e da escrita, isso não garante que o jovem se torne necessariamente leitor de literatura. De modo geral, todos nós lemos, seja uma leitura de notícia, de uma receita ou de um texto visual, o importante é ler e ser capaz de refletir sobre o que está sendo lido.

Portanto, devemos sim oferecer livros aos alunos e à sociedade, mas para que eles valorizem a prática da leitura, é de suma importância que primeiro sintam a necessidade de ler, que a leitura tenha de fato um significado, e percebam as implicações sociais que envolvem a leitura, bem como o provento da mesma.

CONCLUSÃO

A partir das discussões apresentadas, é possível afirmar que a literatura desempenha um papel essencial no processo educativo, especialmente quando utilizada como ferramenta pedagógica capaz de despertar o interesse dos alunos e promover aprendizagens significativas. Ao articular a leitura literária com diferentes áreas do conhecimento, a escola contribui para a construção de uma visão integrada do saber, favorecendo o letramento e a compreensão das relações históricas, culturais e sociais que permeiam a realidade dos estudantes.

Entretanto, a formação do leitor enfrenta obstáculos históricos e sociais que resultam em uma cultura de desvalorização da leitura, refletida nos baixos índices de leitores no país. Tais desafios evidenciam a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras, que rompam com métodos tradicionais e aproximem a literatura do cotidiano dos alunos. Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador fundamental, sendo responsável por criar estratégias que tornem a leitura acessível, significativa e prazerosa, inclusive por meio do uso consciente das tecnologias digitais.

Por fim, defender a literatura para além da biblioteca significa compreender que a formação leitora não se limita ao acesso físico aos livros, mas envolve mediação, diálogo, pertencimento e sentido. Ao promover experiências leitoras

diversificadas e contextualizadas, a escola contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar o mundo, posicionar-se diante dele e exercer plenamente sua cidadania. Assim, investir na literatura é investir na transformação social e na democratização do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16. ed. - PAZ E TERRA, 2002.

BOCK, Ana M. B.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria Lourdes T.. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 14 ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** - Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** - Brasília: MEC/CNE, 2017.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo: Caderno do professor** - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira**. 4a ed. - São Paulo, 1995.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise e didática** - São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola** / Teresa Colomer; [tradução Laura Sandroni]. - São Paulo: Global, 2007

CORSO, Diana Lichtenstein. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**

– Porto Alegre: Artmed, 2006

FARIA, Maria Alice. **Como usar literatura infantil na sala de aula** – 4ed., 2ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2008.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana; LICHTENSTEIN. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana M. Linchestein e outros. Porte Alegre: Artes Médicas, 1985.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 23ª ed. - Petrópolis: Vozes, 1995.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão** / LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de, DANTAS, Heloysa. - São Paulo: Summus, 1992.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6a. ed. - São Paulo: Editora Ática, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Linguagem e letramento em foco: meus alunos não gostam de ler, o que eu faço?** - Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

PAIVA, Aparecida. **Literatura e leitura literária na formação escolar: caderno do professor** - Belo Horizonte: Ceale, 2006.

Retratos da leitura no Brasil. Instituto Pró-Livro, 2015. Disponível em:

[http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil - 2015.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_2015.pdf)> Acesso em 25 de agosto de 2018.

SILVA, Vera Maria T. **Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. 2a. ed. - Goiânia: Cênone Editorial, 2009.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura literária infantil e juvenil**. IN: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (orgs.). A

escolarização da leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**. 5. ed., 2ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta Lúcia T. (org.) **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento** - Campinas: Mercado das Letras, 2011.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** / L. S. Vigotski; organizadores COLE, Michael [et al.] ; tradução NETO, José Cipolla; BARRETO, Luís S. Menna; AFECHE, Solange Castro. - 7ªed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALIMENTAÇÃO NO BERÇÁRIO I – VER, SENTIR, EXPERIMENTAR: BEBÊS E PROFESSORAS EM DESCOBERTAS: OLHAR PARA ALIMENTAÇÃO DE QUALIDADE NO BERÇÁRIO 1 SEGUINDO A ORIENTAÇÃO NORMATIVA 2020

NAÍNA VITORINO SZMYHIEL

Resumo: O texto a seguir, não tem a pretensão de uma pesquisa, mas sim de reunir reflexões sobre a importância da alimentação na Educação Infantil, que para nós, professoras atuantes no Berçário, é compreendida para além de uma necessidade não deve ser vista apenas como uma necessidade fisiológica é inclusive, especial momento para inúmeras aprendizagens, e nos incluímos com os bebês. (Sim, tempo para olhar, sentir, escutar, conversar, descobrir novos sabores, rico espaço-tempo dentro do cotidiano no Centro de Educação Infantil que vibra vida, movimenta nossos saberes, fazeres e aguça nossas reflexões)

A pensarmos juntas e juntos, quais aprendizagens que instrumento de aprendizagem na vida dos bebês no agrupamento do Berçário 1, vivificam durante as refeições?

Cada momento de alimentação dos bebês, é vivido com muito cuidado, amor, mãos cuidadosas, gestos que acolhem, proximidade no olhar e intenção pedagógica que mobiliza o ver e o rever.

Assim trazemos como primícia, o respeito, a valorização, aos diferentes ritmos e tempos de cada bebê observando nossos gestos adultos, que por vezes, é conduzido pelo tempo Chronos, ou tempo relógio, do tique e taque, com os bebês tempos vivido tempos outros. Tempo experimentação, tempo, eu e tempo nós, tempo Kairós. Nesse sentido respeitando o ritmo de cada bebê, sem pressa e comparações. Afinal, cada descoberta seja o primeiro contato com um novo

sabor ou o gesto de segurar a colher, é única e merece ser celebrada com carinho.

Assim, buscamos refletir sobre práticas que favoreçam o desenvolvimento integral do bebê, com ênfase na autonomia durante o momento da alimentação, sentindo as texturas dos alimentos, sabores e cheiros.

Palavra-chave: Bebês - autonomia

Nossa vivência

No ano de 2023 aconteceu na Rede a Formação sobre a alimentação dos bebês e crianças da Rede Municipal de ensino (Formação da Cidade), seguindo a Orientação Normativa de 2020.

Em nossa Unidade Escolar, o projeto teve início em setembro de 2024, após uma cuidadosa observação do espaço, da mobília e, principalmente, das necessidades e conforto dos bebês.

Tendo a observação como nosso ponto de partida, pensamos como as colocar em prática seguindo as Orientações da Normativa de Alimentação, SME/COPED, 2020 buscando tornar os momentos e espaço das refeições dos bebês mais acolhedor, respeitoso e significativo.

Práticas pedagógicas que buscam possibilitar aos e com os bebês sentir as sintam as texturas dos alimentos, autonomia para segurar a mamadeira ou copo de transição, respeitando o tempo e ritmo de cada bebê.

Ações realizadas que valorizam a autonomia e protagonismo dos bebês desde os primeiros meses de vida, fortalecendo vínculos, (inclusive) entre professoras e bebês entre as professoras e as famílias, entre as professoras e os pares, e toda comunidade educativa.

Com base em muitos estudos, dentro e fora do Centro de Educação Infantil, entre a busca e o desejo, saímos a pesquisar: Como fazer? Por onde começamos? Seria de fato, possível? Nosso principal foco, durante nossas buscas, atender

as necessidades de cada bebê, em suas multiplicidades de ser e estar no mundo. E tudo foi estudado e discutido desde a necessidade de compra das mesas, cadeiras e utensílios, que trariam aos bebês autonomia na alimentação.

São quatros momentos de alimentação café da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar e todas as refeições são realizadas em pequenos grupos, no lactário, com um intervalo de tempo de uma hora para que todos os bebês recebam uma alimentação de qualidade.

Ressaltamos que entre esse intervalo respeitamos o sono, tempo e ritmo de cada bebê. Observamos as necessidades de cada bebê, e dia a dia, a rotina assume os contornos e desenhos que são realizados ali, com eles e para eles. Por exemplo: Os bebês que necessitam ser acalentados com um aconchegante colinho, ficam e após estarem dispostos, vão no primeiro momento. O colo traz intimidade, aconchego, afetividade e contato visual para os bebês que se sentem mais seguros e acolhidos. (Orientação Normativa, 2020, p. 20

No primeiro momento de refeição (café) os bebês que são fórmulas um e dois, se alimentam na sala de referência. Para garantir a integridade física dos bebês, o que tenham mais autonomia, se alimenta próximo a professora no sofá de descanso, enquanto o outro se alimenta no colo e ao finalizar a mamada é colocado para arrotar e, os bebês que se alimentam somente com a fórmula dois (após seis meses) são encaminhados para o refeitório para ofertamos a colação (fruta).

Rememorar, é preciso!

No início, antes do projeto, estávamos em setembro, de 2024. Os bebês de fórmula dois, eram alimentados nos cadeirões. Todos conseguiam sustentar o corpo, alinhar troncos, pescoço, cabeça, e os pés ficavam apoiados nos estrados dos cadeirões, pois suas estaturas físicas eram maiores.

Com olhar atento das professoras e coordenadora da unidade, realizamos a transição de alguns bebês para as mesinhas. Bebês que apresentavam

autonomia em se deslocar sozinhos e quando sentados na mesa, os pés já alcançavam o chão.

Realizamos nova experiência na mesinha, em nossa premissa, olhar cuidadosa, para cada bebê. A interlocução entre as professoras e a coordenação pedagógica, fez mobilizar junto a direção a aquisição de mobiliários mais adequados, compra de mobília exclusiva para o berçário 1 - mesa Pikler, fez que os bebês sentissem mais confiança e segurança ao sentar-se para se alimentarem.

E logo percebemos os bebês em suas inúmeras potências; realizavam eles realizavam as refeições de forma autônoma, seguravam as frutas, biscoitos, copos e os talheres e levavam a boca.

Vale dizer que, esse trabalho para o desenvolvimento da autonomia foi sendo desenvolvido bem antes dos bebês sentarem a mesa, os mesmos quando estavam nos cadeirões, seguravam suas frutas e talheres as professoras disponibilizavam dois talheres um para o bebê desenvolver sua autonomia e outro para auxílio da professora.

E os bebês que ficam na sala de referência?

- A professora realiza roda de música
- oferta propostas para pequenos grupos
- acolhe os bebês que chegam do lactário

Nosso trabalho no Berçário I do Centro de Educação Infantil Frei Tito de Alencar Lima é pautado na escuta atenta entre as professoras e no planejamento coletivo, que nos permite compreender e atender às necessidades reais de cada bebê. Semanalmente, reunimo-nos para organizar as práticas da semana seguinte e, ao longo dos dias, ajustamos, registramos e reescrevemos nossas ações, refletindo sobre o que funcionou e o que precisa ser aprimorado. Esse movimento constante de observação e reorganização do fazer pedagógico nos possibilita criar experiências significativas, tanto para os bebês quanto para nós, educadoras, que crescemos a cada interação.

O trabalho no Berçário I exige sensibilidade, paciência e reinvenção diária. Cada dia traz novos desafios e oportunidades de aprendizagem. Há momentos em que as propostas fluem naturalmente, e outros em que nada acontece como planejado. Ainda assim, cada experiência integra nosso processo formativo, ensinando-nos a lidar com o inesperado com criatividade, reflexão e cuidado. É profundamente encantador observar os avanços diários, o desenvolvimento das descobertas e conquistas dos bebês e o crescimento de nós, professoras, que nos transformamos junto com eles.

A alimentação, em particular, tornou-se um espaço pedagógico essencial. Inspiradas pela Orientação Normativa SME/COPED nº 1/2020, compreendemos que esse momento vai muito além da função fisiológica, tornando-se tempo de aprendizagem, afeto, autonomia e vínculo. A partir das formações de 2023 e da implementação do projeto em setembro de 2024, promovemos mudanças significativas: os cadeirões foram substituídos por mesas baixas (Pikler) e cadeiras adaptadas à estatura dos bebês, considerando postura, apoio dos pés e segurança. As refeições passaram a ocorrer em pequenos grupos, respeitando o ritmo de cada bebê, e os utensílios foram oferecidos de maneira a estimular a autonomia, permitindo que os bebês experimentassem por conta própria, com apoio quando necessário.

Cada bebê é acolhido de forma individualizada. Alguns necessitam de colo antes da refeição; outros já demonstram interesse em explorar os utensílios. As professoras observam atentamente suas reações às texturas, temperaturas e sabores, e essas observações orientam os planejamentos coletivos. Durante as refeições, enquanto alguns bebês se alimentam, outros participam de rodas de música, brincadeiras em pequenos grupos ou momentos de aconchego, garantindo atenção integral e cuidado sensível.

A rotina pedagógica do Berçário I é organizada para respeitar o tempo singular de cada bebê, promovendo experiências de descoberta, interação e cuidado. Recebemos diariamente os bebês com expectativa e afeto, reconhecendo que a adaptação envolve também o acolhimento das famílias, fortalecendo vínculos e aproximando a comunidade da unidade escolar. Cada atividade e cada momento de rotina são oportunidades de aprendizagem não apenas para os bebês, mas

também para nós, professoras, reforçando nosso papel como pesquisadoras de nossas próprias práticas.

Os resultados observados demonstram que a alimentação e a rotina pedagógica são espaços de desenvolvimento da autonomia, construção de vínculos afetivos e estabelecimento de interações significativas. Essas experiências reafirmam que educar na infância é um ato coletivo, intencional e sensível, capaz de transformar relações, espaços e concepções sobre a infância. Como destaca Maria Carmen Barbosa, é no cotidiano que se constroem práticas significativas, capazes de impactar tanto a vida dos bebês quanto a nossa, enquanto educadoras.

Em síntese, trabalhar no Berçário I é um exercício diário de escuta, observação, cuidado e reflexão. Transformar a rotina da alimentação e da convivência é, simultaneamente, transformar nossas práticas pedagógicas, reconhecer os bebês como sujeitos de direitos e protagonistas de suas experiências, e construir, a cada dia, uma educação infantil mais sensível, afetiva e intencional, onde o aprendizado se dá através do cuidado, da observação e do respeito ao ritmo singular de cada bebê.



REFERÊNCIAS

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações sobre a alimentação dos bebês e das crianças bem pequenas nos Centros de Educação Infantil da Rede Direta e Parceira**. SME/COPED, 2020. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em: jul. 2025.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA

LAIS GABRIELLY MEDEIROS GARRIDO

RESUMO

Este estudo busca retratar a interseção entre o direito ao brincar e a urgência de uma educação antirracista na primeira infância, compreendendo o brincar como a linguagem primordial da criança e eixo estruturante do currículo, a análise discute como a intencionalidade pedagógica pode intencionalmente afetar a reprodução do racismo estrutural no cotidiano escolar. A fundamentação teórica articula clássicos da psicologia do desenvolvimento, como Vygotsky e Wallon, às perspectivas de intelectuais como Munanga e Cavalleiro. O estudo também incorpora as recentes diretrizes do Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia na Educação (SME-SP, 2025), defendendo que a ludicidade, quando politicamente orientada, é um instrumento potente para a afirmação de identidades negras e indígenas e para a promoção da equidade desde a tenra infância.

Palavras-chave: Ludicidade. Educação Infantil. Relações Étnico-Raciais. Prática Pedagógica. Equidade.

1. INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, o brincar não é uma pausa no processo de aprendizagem, mas sim o próprio processo. É por meio da brincadeira que a criança habita o mundo, experimenta papéis sociais e elabora sua subjetividade. Contudo, em uma sociedade historicamente marcada pela colonialidade, o "chão da escola" e

os territórios do brincar não estão imunes às hierarquias raciais, e o racismo, enquanto fenômeno estruturante, manifesta-se de forma precoce, influenciando quem brinca, com o que se brinca e como se estabelecem as interações.

Visamos refletir, sobre o papel da educação antirracista na primeira infância, não só como tema transversal isolado, mas como uma prática interconectada, manifesta na organização dos tempos e espaços lúdicos. Através de uma revisão bibliográfica e documental, incluindo o novo Protocolo da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2025), busca-se compreender e iniciar diálogos sobre como o professor pode atuar enquanto mediador de uma ludicidade que acolha a diversidade e confronte o preconceito em suas raízes.

2. A COMPLEXIDADE DA INFÂNCIA E A LINGUAGEM DO BRINCAR

A concepção de infância adotada aqui afasta-se da visão de uma fase meramente preparatória para a vida adulta, compreendendo crianças como sujeitos de direitos e protagonistas. Conforme postula Kramer (2006), as crianças são "sujeitos da história", capazes de produzir cultura e ressignificar o entorno. Entretanto, a experiência da infância não é universal, pois é atravessada por marcadores sociais que definem diferentes formas de existir e brincar.

Kishimoto (2010) argumenta que o brinquedo carrega consigo uma carga simbólica que reflete a sociedade que o criou, e nesta perspectiva, refletimos que o acervo de uma Unidade Educacional é normalmente composto majoritariamente por referências eurocêtricas, como bonecas de fenótipo exclusivamente branco ou contos de fadas que marginalizam estéticas negras. Nesta perspectiva, a escola comunica, de forma silenciosa, quem é digno de representação, reforçando padrões de uma sociedade construída no entrelaçar

da marginalização das culturas descolonizadoras. O brincar, portanto, reforça-se como um campo de disputa identitária onde a criança constrói seu "eu" em relação ao "outro", que nestas perspectivas perpetua o racismo estrutural.

3. O DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL E O RACISMO

A psicologia do desenvolvimento oferece chaves importantes para esta análise. Wallon (2007) destaca a afetividade como elemento central na construção da pessoa, enquanto Vygotsky (1998) enfatiza que as funções psicológicas superiores são fruto da interação social mediada por símbolos. Sendo assim, quando uma criança negra é sistematicamente excluída de papéis de protagonismo nas brincadeiras simbólicas (como "ser a rainha" ou "a médica"), assim como não se reconhece nas referências e representações cotidianas, ocorre uma fragilização de sua autoestima e de seus processos de identificação. Nesse cenário, Cavalleiro (2012) alerta para o "silêncio escolar" diante de atitudes discriminatórias, pois, o não-dito do professor, ao ignorar uma ofensa racial entre crianças, assim como o não-feito, ao não buscar referências e recursos que acolham e incluam, atua como um reforçador da hierarquia branca. Por isso, a prática pedagógica precisa ser vigilante, transformando o conflito em oportunidade de aprendizagem ética e de reconhecimento da diversidade.

4. O BRINCAR ANTIRRACISTA NA PRÁTICA: O PROTOCOLO SME-SP (2025)

A recente atualização normativa através do Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia (SME-SP, 2025) traz avanços significativos ao orientar que o enfrentamento ao racismo deve ser imediato e pedagógico. O documento reconhece que bebês e crianças pequenas não são

"neutros" e que o racismo pode se manifestar no gesto, na recusa do toque ou na exclusão.

Através da análise do mesmo, considero que uma prática orgânica antirracista no cotidiano escolar envolve:

- Curadoria de Materiais: A introdução de jogos de matriz africana, músicas, representações artísticas e brinquedos que contemplem diversas tonalidades de pele e texturas de cabelo, que contemplem diferentes perspectivas, características e modos de vida.
- Literatura: O uso de narrativas que coloquem personagens negros e indígenas em posições de sabedoria, heroísmo e afeto, desconstruindo estereótipos de subalternidade.
- Escuta Ativa e Mediação: O professor, ao observar o brincar, deve intervir quando notar dinâmicas de poder baseadas na raça, utilizando o diálogo para nomear as injustiças e promover o acolhimento da vítima.

A educação antirracista exige que o docente seja um pesquisador constante das relações étnico-raciais. Munanga (2005) ressalta que o combate ao racismo no Brasil passa pela valorização da mestiçagem e da diversidade sem o apagamento das especificidades de cada grupo. Na escola, isso se traduz em um currículo que não apenas aborda “temáticas” em datas específicas, mas que vivencia a pluralidade no dia a dia.

A organização do espaço, por exemplo, deve comunicar o respeito à diversidade. Cantinhos de faz-de-conta que incluam vestimentas de diversas culturas e utensílios que remetam a diferentes ancestralidades permitem que a criança amplie seu repertório cultural. A abertura, o diálogo e a pesquisa constante são

indispensáveis na reflexão dos espaços e contextos, fazendo com que o brincar torne-se, assim, um exercício de democracia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância do brincar na Educação Infantil transcende o desenvolvimento cognitivo e motor, ela alcança a dimensão da justiça social. Uma pedagogia que ignora o racismo presente nas interações infantis falha em seu compromisso ético de proteção e educação integral.

Ao articular os saberes teóricos de Vygotsky e Wallon com as orientações práticas do Protocolo da SME-SP (2025), conclui-se que o brincar é uma das ferramentas mais eficazes para desconstruir preconceitos e fortalecer identidades na infância. Investir em uma ludicidade antirracista, em espaços e materialidades que reverenciam a pluralidade é garantir que cada criança, independentemente de sua cor ou origem, tenha o direito de ser, imaginar e criar em um ambiente de equidade e respeito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2010.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. Brasília: MEC, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SÃO PAULO (Município). **Secretaria Municipal de Educação. Protocolo para prevenção e enfrentamento ao racismo e à xenofobia na educação**. São Paulo: SME/COPED, 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIANA ROSARIA GOMES²⁴

RESUMO

O brincar constitui-se como elemento essencial no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil. Por meio das brincadeiras, a criança expressa sentimentos, constrói conhecimentos, desenvolve habilidades sociais, cognitivas, emocionais e motoras, além de interagir com o meio e com os outros. Apesar de sua relevância, o brincar ainda é, em alguns contextos escolares, compreendido apenas como momento recreativo, desvinculado da intencionalidade pedagógica. Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a importância do brincar no desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, destacando suas contribuições para as diferentes dimensões do desenvolvimento humano e o papel do professor como mediador desse processo. Trata-se de um artigo teórico, fundamentado em autores clássicos e contemporâneos da Educação, bem como em documentos oficiais que orientam a prática pedagógica na Educação Infantil. Conclui-se que o brincar é uma prática indispensável para uma educação de qualidade, devendo ser valorizado e integrado de forma consciente e planejada ao cotidiano escolar.

Palavras-chave: Brincar; Educação Infantil; Desenvolvimento integral; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos

²⁴ Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2019); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Frei Francisco de Mont'Alverne.

físico, psicológico, intelectual e social. Nesse contexto, o brincar assume papel central, pois é por meio dele que a criança explora o mundo, constrói conhecimentos e estabelece relações com o outro e com o ambiente. A brincadeira faz parte da natureza da infância e constitui-se como uma das principais formas de aprendizagem nessa fase da vida.

Entretanto, apesar dos avanços teóricos e legais que reconhecem a importância do brincar, ainda existem práticas educativas que o colocam em segundo plano, priorizando atividades excessivamente direcionadas e conteudistas. Tal postura pode comprometer o desenvolvimento infantil, uma vez que desconsidera as especificidades da criança e a forma como ela aprende e se desenvolve.

Diante dessa realidade, torna-se necessário compreender o brincar como uma prática pedagógica essencial, que deve ser planejada, mediada e valorizada no cotidiano da Educação Infantil. Assim, este artigo tem como objetivo discutir a importância do brincar no desenvolvimento integral da criança, abordando suas contribuições para os aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores, além de refletir sobre o papel do professor nesse processo.

O BRINCAR COMO EIXO EXTRUTURANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar é reconhecido como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, juntamente com as interações, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isso significa que as práticas pedagógicas devem ser organizadas de modo a garantir às crianças experiências lúdicas significativas, que favoreçam seu desenvolvimento integral.

De acordo com Vygotsky (1998), a brincadeira cria situações imaginárias que permitem à criança agir além de seu comportamento habitual, ampliando suas possibilidades de desenvolvimento. Ao brincar, a criança atribui novos significados aos objetos e às situações, desenvolvendo o pensamento simbólico e a capacidade de abstração.

Além disso, o brincar possibilita que a criança seja protagonista de suas ações, exercitando a autonomia e a criatividade. Dessa forma, a brincadeira deixa de ser apenas um momento de descontração e passa a ser compreendida como

uma atividade essencial para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento humano.

CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

No campo cognitivo, o brincar desempenha papel fundamental ao estimular a curiosidade, a imaginação, a memória e o raciocínio lógico. Durante as brincadeiras, a criança enfrenta desafios, formula hipóteses, toma decisões e resolve problemas, desenvolvendo habilidades essenciais para a aprendizagem.

Segundo Piaget (1976), o jogo é uma forma de assimilação da realidade, permitindo que a criança compreenda o mundo a partir de suas próprias ações. As brincadeiras simbólicas, como o faz de conta, contribuem para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, aspectos importantes para o processo de alfabetização nos anos posteriores.

Além disso, o brincar favorece uma aprendizagem significativa, pois ocorre de forma prazerosa e contextualizada. Quando a criança aprende brincando, ela se envolve mais com a atividade, o que potencializa a construção do conhecimento e respeita seu ritmo de desenvolvimento.

O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL

As interações sociais estabelecidas durante as brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento social e emocional da criança. Ao brincar em grupo, a criança aprende a compartilhar, negociar, respeitar regras e lidar com conflitos, desenvolvendo habilidades sociais importantes para a convivência em sociedade.

Wallon (1995) destaca que as emoções ocupam lugar central no desenvolvimento infantil, e o brincar possibilita à criança expressar sentimentos de forma espontânea e segura. Por meio das brincadeiras, a criança manifesta alegrias, frustrações, medos e desejos, aprendendo gradativamente a reconhecer e controlar suas emoções.

Nesse sentido, o brincar contribui para a construção da identidade e da autoestima da criança, favorecendo relações afetivas saudáveis e o equilíbrio emocional. Cabe à escola criar um ambiente acolhedor, onde as crianças se sintam seguras para brincar, expressar-se e interagir.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO MOTOR

O desenvolvimento motor é amplamente favorecido pelas brincadeiras, especialmente aquelas que envolvem movimento corporal. Atividades como correr, pular, dançar, escalar e manipular objetos contribuem para o aprimoramento da coordenação motora ampla e fina, do equilíbrio e da percepção espacial.

Essas experiências corporais são essenciais para o desenvolvimento físico da criança e para sua autonomia no cotidiano escolar. Além disso, o movimento aliado ao brincar promove hábitos saudáveis, contribuindo para o bem-estar e a qualidade de vida desde a infância.

É fundamental que a Educação Infantil ofereça espaços adequados e seguros para as brincadeiras, tanto em ambientes internos quanto externos, possibilitando que a criança explore diferentes movimentos e amplie suas habilidades motoras.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DO BRINCAR

O professor desempenha papel fundamental na valorização e na organização do brincar na Educação Infantil. Embora a brincadeira deva preservar a espontaneidade, é necessário que o docente planeje situações lúdicas com intencionalidade pedagógica, considerando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

A mediação do professor envolve observar, escutar e intervir de forma sensível, propondo desafios e ampliando as possibilidades de aprendizagem sem interferir negativamente na dinâmica da brincadeira. Além disso, o professor deve respeitar a diversidade das crianças, promovendo brincadeiras inclusivas que considerem as diferentes culturas, ritmos e necessidades.

Dessa forma, o brincar torna-se uma ferramenta pedagógica potente, capaz de articular ludicidade e aprendizagem de maneira significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar é um elemento indispensável na Educação Infantil, pois contribui de forma significativa para o desenvolvimento integral da criança. Por meio das brincadeiras, a criança aprende, se expressa, interage e constrói conhecimentos sobre si mesma, sobre o outro e sobre o mundo.

Reconhecer a importância do brincar implica repensar práticas pedagógicas e superar visões reducionistas que o consideram apenas como passatempo. A escola e o professor têm responsabilidade fundamental na garantia desse direito, promovendo experiências lúdicas que favoreçam o desenvolvimento pleno das crianças.

Conclui-se que investir no brincar é investir em uma educação de qualidade, que respeita a infância e reconhece a criança como sujeito ativo do processo educativo.

REFERÊNCIAS

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

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

DESENVOLVIMENTO E DESEMPENHO MOTOR EM CRIANÇAS: INFLUÊNCIA DA OBESIDADE NAS CAPACIDADES FUNCIONAIS

ALISON DE OLIVEIRA IVO

RESUMO

A obesidade infantil teve um crescimento acelerado nas ultimas décadas, segundo o IBGE –POF 2008-2009*, uma em cada três crianças entre 5 a 9 anos, tem excesso de peso. O estilo de vida sedentário, decorrente ao aumento da violência nas cidades, o desenvolvimento tecnológico, hábitos alimentares inadequados com alimentos industrializados, que são ricos em gordura saturada, contribuem para que cada vez mais cedo o indivíduo se torne obeso. A consequência para as crianças, é que a obesidade reflete negativamente nos níveis de Aptidão Física, desenvolvimento e desempenho motor, assim, prejudicando que elas executem bem suas atividades diárias. O presente estudo teve como objetivo investigar a relação entre obesidade infantil e seu impacto no desempenho motor. Os resultados observados apontam que não há diferença entre crianças obesas e eutróficas, quanto à coordenação manual, agilidade e controle postural, portanto, concluímos que o desempenho das crianças de dez a doze anos em tarefas que envolviam habilidades manipulativa, locomotora e estabilizadora não se relacionou com o IMC.

Palavras Chave: Desempenho motor, Criança, Obesidade.

ABSTRACT

Childhood obesity has grown accelerated in the last decades, according to the IBGE- POF 2008-2009 *, one in three children between 5-9 years are overweight. The sedentary lifestyle due to increased violence in cities,

technological development, inadequate eating habits with processed foods that are high in saturated fat, which contributes to an increasingly early age the individual becomes obese. The consequence for children, is that obesity reflects negatively on levels of physical fitness, motor development and performance, thus harming them perform their daily activities. The present study aimed to investigate the relationship between childhood obesity and its impact on motor performance. The observed results indicate that there is no difference between obese and eutrophic, as the manual coordination, agility and postural control, therefore, conclude that the performance of children from ten to twelve years in tasks involving manipulative skills, locomotor and stabilizer was unrelated with IMC.

Keywords: Motor performance, Child, Obesity.

1 Introdução

A obesidade infantil é considerada uma epidemia mundial, pois teve um crescimento acelerado nas ultimas décadas. Segundo a Pesquisa de Orçamento Familiar de 2009 do IBGE, uma em cada três crianças entre 5 a 9 anos, tem excesso de peso. Segundo Alencar e Camargo (2003), a obesidade pode ser conceituada como um acúmulo de tecido adiposo, resultante de um desequilíbrio entre a ingestão calórica (alimentação) e o gasto energético (atividade física, metabolismo basal), em que o excesso é armazenado em forma de gordura.

Percebemos que a obesidade esta diretamente relacionada aos hábitos alimentares inadequados, com alimentos industrializados, que são ricos em gordura saturada e o sedentarismo, que é um estilo de vida cada vez mais presente na sociedade atual. Neste caso, crianças passam mais tempo confinadas dentro de casa, decorrente do aumento da violência nas cidades e do desenvolvimento tecnológico, que as levam a atividades passivas e que ocupam grande parte do seu dia, como assistir televisão, jogar vídeo game, utilizar computador, deixando assim de praticar atividade física e gastar

energia (Oliveira et al., 2003).

O excesso de peso tem impacto negativo à saúde das crianças, pois está associado com alterações metabólicas, como hipertensão, diabetes mellitus tipo 2, doenças cardiovasculares (Jung, 1997) e relacionado também a níveis baixos de aptidão física, desenvolvimento e desempenho motor, quando comparadas às crianças eutróficas (Bracco et al. 2002). Esse nível inferior de aptidão física acaba também prejudicando suas atividades diárias, que contribuem para excluir as crianças de brincadeiras infantis, levando-as à inatividade. Com participação reduzida das crianças em atividades físicas, o desempenho motor em diversas das capacidades físicas também pode ser prejudicado. Apesar destas sugestões, ainda, há necessidade de melhor examinar e relacionar níveis de obesidade com o desempenho motor de crianças.

Assim o presente estudo tem como objetivo investigar a relação entre obesidade infantil e seu impacto nas capacidades funcionais. A hipótese é que crianças com níveis mais elevados de peso corporal apresentarão desempenho motor inferior às crianças com níveis de peso corporal inferior.

1.2 Revisão da literatura

A obesidade é considerada uma doença global, resultante de estilos de vida sedentários, da melhoria das condições socioeconômicas e da disponibilidade de alimentos industrializados. Nos Estados Unidos da América, o tema vem sendo muito estudado em função do grande crescimento do número de crianças obesas, chegando a atingir um quarto da população infantil (Rodrigues, 1998)

A obesidade é compreendida como multicasual, na qual interagem fatores genéticos, fisiológicos, ambientais e psíquicos, resultando em acúmulo excessivo de energia em forma de gordura no organismo (Roz, 2002).

Segundo Friedman (2009) a obesidade na infância e pode se classificada em três categorias:

1. Obesidade exógena, ou de causa nutricional. Representa o tipo mais comum de obesidade, compreendendo cerca de 95% dos casos.
2. Obesidade secundária ou sindrômica. Também conhecida como endógena.
3. Obesidade genética. Define as síndromes genéticas monogênicas. Cerca de 80% de crianças de 10 a 14 anos, com um dos pais com sobrepeso ou obesidade são obesas (FERREIRA, 2005).

Segundo Rodrigues (1998), a inatividade física tornou-se um dos maiores vilões aliados à obesidade na infância. Uma diferença de 2% na ingestão energética em relação ao gasto, por um período de 10 anos, pode resultar em um acúmulo de 20 kilos de gordura corporal.

Estudos mostram que crianças que assistem 5 horas ou mais de televisão por dia, tem 5 vezes mais chances de se tornarem obesas do que crianças que assistem até 2 horas de televisão por dia (Gortmaker et al., 1996).

A criança geralmente se alimenta em frente à televisão, e muitas propagandas oferecem alimentos não nutritivos, ricos em calorias. (Mello; Luft; Meyer, 2004). Assim, um fato que tem relevância ao hábito alimentar das crianças é a mídia, pois está correlacionada com os pedidos das crianças aos seus pais, para a compra de alimentos apresentados na televisão, que em sua maioria são alimentos ricos em gordura e açúcar (Rodrigues, 1998). Portanto a criança pode aprender concepções incorretas, sobre o que é um alimento saudável (Almeida; Nascimento; Quaioti, 2002).

A família tem uma grande influência sobre os hábitos das crianças, pois é ela uma das responsáveis pela compra e preparo dos alimentos, além de transmitir seus hábitos à todos integrantes de seu círculo (Gambardella; Frutuoso; Franch, 1999).

Assim, a obesidade é considerada um fator de risco que predispõe a várias síndromes, como hipertensão arterial, diabetes mellitus, patologias ortopédicas, alterações cutâneas, transtornos psicossociais e do humor, incluindo depressão (Alencar; Camargo, 2003). Segundo Bracco (2002) a

obesidade repercute ainda negativamente nos níveis de aptidão física. Crianças obesas demonstram capacidade cardiorespiratória inferior, maior gasto energético no decorrer das atividades, pois realizam maiores esforços para a mesma intensidade de atividade física.

Estudos têm evidenciado que crianças obesas têm atrasos no desempenho motor nas mais variadas habilidades motoras fundamentais de locomoção e controle de objetos (AMORIN et al., 2006). Atrasos também ocorrem nas variáveis dos componentes motores perceptivos (temporal, espacial) e no equilíbrio (Pazin; Frainer; Moreira, 2006).

Nesta perspectiva, estudos realizados por Berleza, Haeffner e Valentini (2007), mostram que as crianças obesas evidenciaram padrões não-maduros de desempenho em diversas habilidades motoras fundamentais e desempenho inferior quando comparadas aos seus pares não obesos.

Níveis inferiores de aptidão física acabam excluindo as crianças de diversas atividades físicas, conduzindo-as ao sedentarismo. Vários estudos têm evidenciado que as poucas oportunidades de movimento têm um impacto negativo no desenvolvimento de crianças, conduzindo a níveis de habilidades motoras muito pobres (Valentine, 2002).

Segundo Gallahue e Oznum (2005), desenvolvimento motor é a continua alteração no comportamento ao longo do ciclo da vida, realizada pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente. Não é um processo estático, não é somente um produto de fatores biológicos, mas também é influenciado por condições ambientais e da tarefa. Neste caso, experiência refere-se ao fato no meio ambiente, que pode alterar ou modificar a aparecimento de várias características do desenvolvimento através do processo de aprendizagem. Conseqüentemente, os indivíduos devem adquirir capacidades para utilizar as aptidões potenciais.

Vale ressaltar que desenvolvimento não ocorre em um vácuo. Diversos fatores o influenciam e têm impacto profundo, sobre aquisição, manutenção e

diminuição de habilidades motoras. Assim, a aptidão física é um conjunto de atributos que o indivíduo possui e que se relacionam à habilidade de desempenhar atividade física. A aptidão física tem efeito decisivo no desempenho de qualquer atividade que requeira reações rápidas como agilidade, coordenação motora fina e grossa, controle postural dentre outros.

Sendo assim, para manter um nível bom de aptidão física, deve-se praticar atividade física, como vimos anteriormente, não é o que vem ocorrendo com uma grande parte da população infantil.

Segundo a OMS, no mundo existem 17,6 milhões de crianças obesas com idade menor que 5 anos. O número de crianças obesas entre 6 a 11 anos desde a década de 60 dobrou. Trata-se de um problema global e que se expande silenciosamente e responsável por 2 a 6% do custo total de atenção a saúde. Mediante estes dados alarmantes são necessários mais estudos relacionados à obesidade e sua relação com o desempenho motor em crianças.

2 Objetivo

O presente estudo teve como objetivo investigar a relação entre obesidade infantil e seu impacto nas capacidades funcionais de crianças de 10 a 12 anos de idade.

2.2 Objetivos específicos

- Comparar o desempenho do controle postural entre crianças obesas e eutróficas;
- Comparar a capacidade de agilidade entre crianças obesas e eutróficas;
- Comparar a coordenação manual entre crianças obesas e eutróficas.

2.3 Hipótese

A hipótese é que crianças com níveis mais elevados de peso corporal apresentarão desempenho motor inferior às crianças com níveis de peso

corporal inferior.

3 Métodos

3.1 Participantes

Foram avaliadas vinte e duas crianças saudáveis entre 10 e 12 anos, recrutadas de uma escola estadual da cidade de São Paulo e do complexo esportivo de São Miguel da Universidade Cruzeiro do Sul. O grupo controle foi formado por onze crianças eutróficas e o grupo experimental foi formado por cinco crianças com sobrepeso e sete crianças com obesidade.

a)

Grupo controle			
Idade	Peso	Estatura	IMC
10	38,9	1,46	18,24
11	41,7	1,45	19,83
12	40,9	1,58	16,38
12	41,9	1,59	16,57
12	57,6	1,66	20,9
12	51,7	1,58	20,7
12	34,1	1,44	16,44
12	39,2	1,5	17,42
12	38,5	1,52	16,66
12	35,9	1,46	16,84
12	40,1	1,51	17,58

b)

Grupo experimental			
Idade	Peso	Estatura	IMC
10	60,5	1,47	27,99
10	42,4	1,41	21,32
10	49,9	1,45	23,73
10	41,3	1,41	20,77
11	48,7	1,5	21,64
11	61	1,38	32,03
11	45,2	1,42	22,41
11	61,8	1,62	23,54
12	50,8	1,54	21,42
12	55,8	1,5	24,8
12	55,7	1,6	21,75

Tabela 1: Informação de idade, peso, estatura e IMC para cada criança do grupo controle (a) e grupo experimental (b).

Os testes foram realizados na própria escola e no complexo esportivo após a assinatura do Termo de Livre Esclarecimento de Consentimento, pelos responsáveis dos participantes.

3.2 Procedimentos

Inicialmente, foi realizada uma avaliação antropométrica, obtendo a estatura (em metros) com o uso do estadiômetro. Posteriormente, foi obtida a massa corporal (em Kilos), com o uso de uma balança digital. Finalmente, o IMC será calculado utilizando a fórmula:

$$\text{IMC} = \text{Massa Corporal (Kg)} / \text{Estatura (m}^2\text{)}.$$

Os participantes foram classificados de acordo com a referência da curva de IMC desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde (WHO, 2007), para determinar o sobrepeso e obesidade.

Em seguida, foram realizados três testes na seguinte ordem:

- Teste do 9 pinos nos buracos (9-PnB);
- Teste do controle postural;
- Teste do quadrado.

Os participantes receberam informações padronizadas para a realização dos testes.

O teste do 9-PnB foi o primeiro teste a ser realizado. O teste consiste em repetir uma seqüência de pegar um pino com 6,4 mm de diâmetro e 32 mm de comprimento, posicionado num recipiente em semicírculo anexo e encaixá-lo num buraco ($d=7,1$ e $l=13\text{mm}$), repetindo essa seqüência por nove vezes com nove pinos diferentes. Imediatamente após a colocação do nono pino, cada um deles deve ser retirado do buraco e recolocado no recipiente de origem, um por vez. O tempo de execução da seqüência de tarefas foi registrado por um cronômetro digital. O teste foi repetido três vezes para cada mão e o menor tempo de execução do teste será utilizado para análises posteriores. As tentativas para mão dominante e não dominante foram

realizadas de forma alterada. (Lima, Francisco e Freitas 2012).



Figura 1: Teste dos 9-PnB.

Passados aproximadamente dois minutos da realização do teste de 9-PnB, os participantes realizaram o teste do controle postural, que consistiu em avaliar o equilíbrio do participante na posição ereta. A criança ficou em pé com apenas um apoio de sua preferência (apoio na perna direita ou esquerda), executando flexão com o joelho oposto, não podendo mudar durante o teste que teve a duração de 30 segundos, aferido por um cronômetro digital. O tempo foi anotado quando o pé tocou o solo antes dos 30 segundos. Quando conseguiu manter a posição durante 30 segundos o cronômetro foi parado e permitido o descanso de um minuto. Foram realizadas, três tentativas e calculadas as médias das tentativas, sendo o resultado dado em segundos.

Logo após a execução do teste de controle postural, o teste do quadrado foi aplicado. Foram utilizados 4 cones de 50 cm de altura formando um quadrado em solo antiderrapante com 4 metros de lado (Figura 2) e um cronômetro digital. O participante iniciou o teste a partir da posição em pé, com um pé avançado à frente imediatamente atrás da linha de partida. Ao sinal o participante deslocou até o cone posicionado na diagonal. Na seqüência, correu em direção ao cone a sua esquerda e depois deslocou para o cone em diagonal (atravessando a quadrado em sua diagonal). Finalmente, correu em direção ao último cone, que correspondeu ao local de partida. O participante teve que tocar com uma das mãos em cada um dos cones que demarcou o

percurso. O cronômetro foi acionado no momento em que a criança realizou o primeiro passo tocando com o pé o interior do quadrado. Foram realizadas duas tentativas, sendo registrado o melhor tempo de execução.

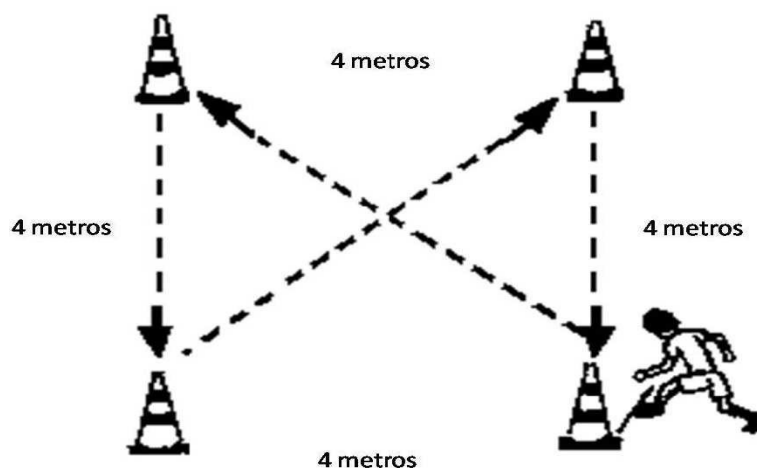


Figura 2: Representação esquemática do teste de agilidade (teste do quadrado ou dos quatro cantos).

3.3 Análise estatística

Análises de variâncias (ANOVAs), foram utilizadas para comparar os dados antropométricos e o desempenho nos testes aplicados entre os dois grupos. Assim três ANOVAs foram realizadas para verificar possíveis diferenças entre os grupos quanto ao peso corporal, estatura e IMC. Ainda, outras três ANOVAs foram utilizadas para comparar o desempenho nos testes de coordenação manual (9 pinos), de controle postural e de agilidade (teste do quadrado). Em todas as comparações o nível de significância foi medido em 0,05.

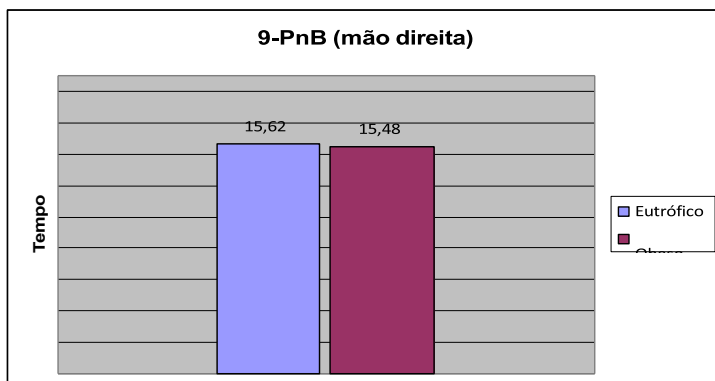
4 Resultados

4.1 Coordenação manual

A figura 3 apresenta os valores da média do teste dos 9-PnB para a mão

direita e mão esquerda para ambos os grupos eutrófico e obeso. ANOVA não revelou qualquer diferença entre os grupos, mão direita $F(1,20)= 0,03$, $p= 0,84$ e mão esquerda $F(1,20)= 0,0092$, $p= 0,92$.

a)



b)

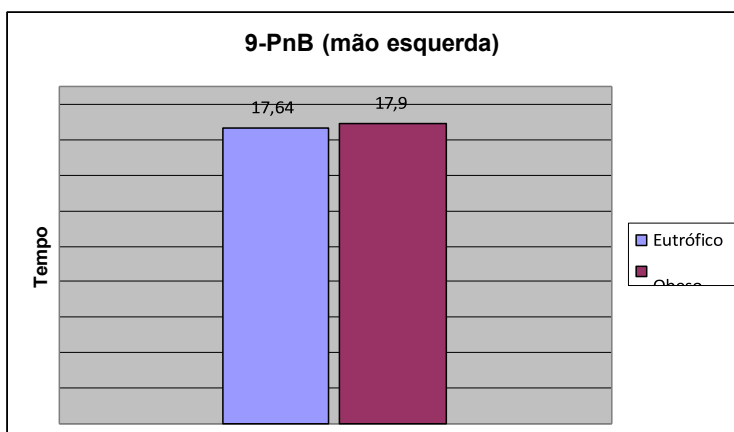


Figura 3: Média do tempo necessário para realização do teste dos 9-PnB para as crianças do grupo obeso e eutrófico, realizando com a mão direita (a) e esquerda (b).

4.2 Agilidade

A figura 4 apresenta os valores do teste do quadrado para os dois grupos de crianças eutróficas e obesas. ANOVA não revelou qualquer diferença entre os grupos, $F(1,20)= 0,27$, $p= 0,61$.

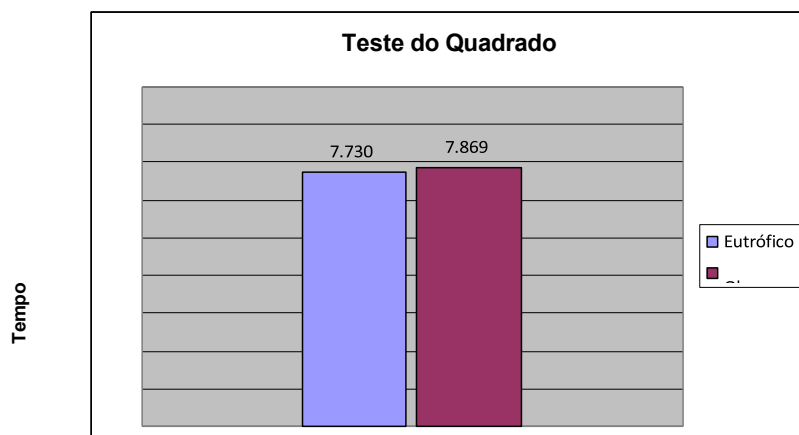


Figura 4: Média do tempo necessário para a realização do teste do quadrado para as crianças do grupo obeso e eutrófico.

4.3 Controle postural

A figura 5 apresenta os valores do teste do quadrado para os dois grupos de crianças eutróficas e obesas. ANOVA não revelou qualquer diferença entre os grupos, $F(1,20)=0,019$, $p=0,88$.

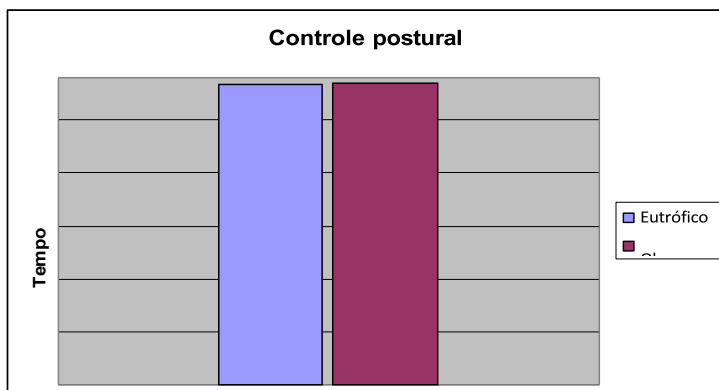


Figura 5: Média do tempo que as crianças conseguiram manter a postura em pé

5 Discussão

O objetivo do presente estudo foi investigar a relação entre obesidade infantil e seu impacto nas capacidades funcionais. Os resultados observados apontam que não há diferença entre crianças obesas e eutróficas quanto à

agilidade, coordenação manual e controle postural. Assim, embora a obesidade possa constituir um fator limitante para o desenvolvimento das crianças, essa influência ainda não é observada em crianças com idade de 10 a 12 anos.

5.1 Controle Postural

Estudos realizados por Berleza, Haeffner e Valentini (2007), evidenciam que crianças eutróficas demonstraram desempenho superior às crianças obesas para habilidades de equilíbrio, entretanto o estudo foi realizado com amostra maior, constituída de 424 crianças entre 6 a 8 anos e os testes realizados seguiram o protocolo de Bruininks. Portanto, uma possível explicação pela diferença dos resultados observados entre o presente estudo e o de Berleza e colaboradores (2007) seja decorrente de diferença no tamanho da amostra, idade das crianças estudadas e diferença no método de avaliação.

De qualquer forma, os resultados do presente estudo indicam que se diferenças no controle postural de crianças ocorrerem, essas diferenças não são tão dramáticas. Assim, há necessidade de mais estudos e com procedimentos diferentes para esclarecer possível relação entre obesidade e controle postural em crianças com idade ao redor dos 10 e 12 anos de idade.

5.2 Agilidade

O presente estudo não identificou qualquer diferença quanto à capacidade de agilidade entre crianças obesas e eutróficas.. Tal observação difere dos resultados observados por Gouveia e colaboradores (2007). No estudo de Gouveia e colaboradores (2007), 1505 crianças de 8 a 16 anos, foram analisadas por um período de dois anos, através do teste de agilidade de “shuttle run”, e os resultados indicaram menor proficiência do grupo com sobrepeso, quando comparados a seus pares eutróficos.

Novamente, os procedimentos diferentes podem explicar a observação de diferentes resultados entre os estudos. Da mesma forma que no controle postural, os efeitos da obesidade na capacidade de agilidade deve ser melhor

estudadas. Os resultados do presente estudo indicam que se diferenças ocorrerem entre grupos obeso e com peso normal, essas diferenças não são tão marcantes.

5.3 Coordenação manual

Os resultados do presente estudo também não indicaram qualquer diferença entre crianças obesas e eutróficas quanto à coordenação manual. Da mesma forma, Poeta e colaboradores (2010) não observaram diferenças significativas entre crianças obesas e eutróficas em relação à coordenação manual, com as crianças obesas apresentando escores inferiores quando comparadas às eutróficas.

É interessante indicar que o estudo de Poeta e colaboradores (2010) utilizou uma amostra bem maior que a do presente estudo, envolvendo 64 crianças entre 6 e 10 anos de idade, e utilizou um teste diferente do utilizado no presente estudo, pois envolveu a Escala de Desenvolvimento Motor (EDM). Assim, parece que a ocorrência de obesidade não altera diretamente a capacidade de coordenação manual em crianças.

6 Conclusão

As crianças obesas observadas no presente estudo não apresentaram qualquer diferença quanto o controle postural, agilidade e coordenação manual comparadas com um grupo de crianças eutróficas. Portanto, com base nos resultados do presente estudo, podemos concluir que não há relação entre desempenho motor e a ocorrência de sobrepeso em crianças na realização das tarefas de controle postural, agilidade e coordenação manual. É importante apontar que os resultados do presente estudo devem ser interpretados com cuidado, considerando a amostra estudada e os testes utilizados. Porém caso ocorra algum efeito do peso corporal na realização das tarefas estudadas, essas diferenças não são tão marcantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Samuel Melo de; CAMARGO, Keyla. Obesidade infantil. IN: BANDEIRA, Francisco. **Endocrinologia e diabetes**. Rio de Janeiro: Medsi, 2003.

ALMEIDA, Sebastião Sousa; NASCIMENTO, Paula Carolina B.D; QUAIONI, Teresa Cristina B. Alimentícios anunciados na televisão brasileira. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 353- 355, 2002.

AMORIN MGS, Souza JAO, Machado J, Maia J, Meira C. et al. Prevalência de sobrepeso e obesidade em crianças Muzambinenses: Associação com Aptidão Física e Coordenação Motora. **Revista Brasileira de Educação Física**, v.20. n.5, p.303 – 331, 2006.

BERLEZE, A.; HAEFFNER, L.S.B.; VALENTINI, N.C. Desempenho motor de crianças obesas: uma investigação do processo e produto de habilidades motoras fundamentais. **Rev. Bras. Cineantrop. Desempenho Humano**. V .9 n. 2. p. 134-144, 2007

Bracco MM, Ferreira MBR, Morcillo AM, Colugmati F, Jenovesi J. Gasto energético entre crianças de escola pública obesas e não obesas. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**; vol.10, n.3, p.29-35. 2002.

FERREIRA, José Paulo. **Diagnóstico e Tratamento**. Editora: Artamed. Porto Alegre, p. 161- 165, 2005.

FRIEDMAN, Rogério; ALVES, Bianca da Silva. Obesidade Infantil. In: Bandeira, Francisco; GRAF, Hans et al. **Endocrinologia e Diabetes**. 2 edição. Rio de Janeiro: Medbook, 2009.

GALLAUHUE, D.L; OZMUN J.C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, crianças e adultos**. Phorte Editora, 2003. 641p.

GAMBARDELLA, Ana Maria Dianezi; FRUTOSO, Maria Fernanda Petrolí; FRANCH, Claudia. Práticas alimentares de adolescentes. **Revista de**

Nutrição, Campinas, v.12,
n. 1, p. 5- 19, 1999.

Gortmaker SL, Must A, Sobol AM, Peterson K, Colditz GA, Dietz WH. Television viewing as a cause of increasing obesity among children in the United States, 1986-1990. **Archives Pediatrics & Adolescent Medicine**; v.150, n.4, p 356-362.1996.

GOUVEIA, Élvio Rubio; FREITAS, Duarte Luis; MAIA, José Antonio; BEUNEN, Gaston Prudence; CLAESSENS, Albrecht Leo; Marques, Antonio Teixeira, THOMIS, Martine Ann; ALMEIDA, Sara Micaela; SOUSA, Alcina Maria; LEFEVRE, Johan Aimé; Atividade física, aptidão e sobrepeso em crianças e adolescentes: ‘ o estudo de crescimento da Madeira’. **Revista brasileira de Educação Física e esporte**, São Paulo, v.21, n.2, p.95-106, 2007.

JUNG, R. Obesity as a disease. **British Medical Bulletin**, London, v.53, n.2, p.307-321, 1997.

LIMA, Kaue Carvalho de Almeida; FRANCISCO, Matheus Menezes; FREITAS, Paulo Barbosa; Relação entre os desempenhos em diferentes testes freqüentemente utilizados na avaliação da função manual. *Revista Fisioterapia em movimento*, 2012.

MELLO, Elza D. de; LUFT, Viviane C; MEYER, Flavia. Obesidade infantil: como podemos ser eficazes?. **Jornal de Pediatria**. Rio de Janeiro. Vol 80. n. 3. p. 173-182, 2004.

MOORE L.L, Influence of parents physical activity levels of yong children. **J Pediatrics**, v.118, p.215- 219, 1991.

Oliveira AMA; Cerqueira EMM, Souza JS; Oliveira AC. Sobrepeso e obesidade infantil: Influência dos fatores biológicos e ambientais em Feira de Santana, BA. **Arq Brás Endocrinol Metab** ; vol.47, n.2, pp. 144-150, 2003.

Organização Pan-americana da saúde. Organização Mundial da Saúde. Estratégia Mundial sobre alimentação saudável, atividade física e saúde. Caderno de Obesidade.

v. 29. n. 1.p. 60. 2003.

PAZIN J, Frainer DES, Moreira D. Crianças obesas tem atraso no desenvolvimento motor. **Revista Digital efdeportes**. 2006. v.11, n.101 . Outubro 2006. (<http://www.efdeportes.com/efd101/criancas.htm>). Acessado 25/04/2012).

RODRIGUES, Lucia Gomes. **Obesidade infantil: Associação do grau de adiposidade com fatores de risco para doenças cardiovasculares**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Pós-graduação em saúde da criança / Instituto Fernandes Figueira. P.193 .1998.

ROZ, Debora patah. Os distúrbios de apetite e a clínica pediátrica. In: MARCONDES, Eduardo et al. **Pediatria básica**. 9 edição. São Paulo: Sarvier, 2002.

VALENTINE NC. A influência de uma intervenção motora no desempenho motor e na percepção de competência de crianças com atrasos motores. **Rev. Paul. Educação Física**. V.16. n.1.p.61-75, 2002.

WHO Growth reference data for 5- 19 years, 2007 (<http://www.who.int/growthref/en/>). Acessado em 13/11/2012.

http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1699 &id_pagina=1 . Acessado em 20/04/2012.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS E DESAFIOS PARA A ESCOLA CONTEMPORÂNEA

PAMELA CRISTINA SILVA PEREIRA

Resumo

A educação antirracista tem assumido centralidade no debate educacional brasileiro, especialmente após a promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na educação básica. Apesar dos avanços legais, práticas racistas explícitas e sutis ainda persistem no cotidiano escolar, impactando relações, expectativas e oportunidades. Nesse contexto, este artigo discute os fundamentos da educação antirracista, o papel da escola como espaço de transformação social, as práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial e a importância da gestão escolar na consolidação dessa abordagem. Conclui-se que a educação antirracista constitui um projeto político-pedagógico essencial para a construção de uma escola democrática, inclusiva e socialmente responsável.

Palavras-chave: Educação antirracista. Racismo estrutural. Escola. Diversidade racial. Gestão escolar.

1. Introdução

A discussão sobre educação antirracista tornou-se central no cenário educacional brasileiro, especialmente após a promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que instituem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. Entretanto, mesmo com um arcabouço legal consolidado, observa-se que muitas práticas racistas — explícitas ou sutis — ainda persistem no cotidiano escolar, influenciando relações, expectativas e oportunidades.

Diante desse contexto, a educação antirracista emerge como uma postura

pedagógica ativa que busca, simultaneamente, denunciar o racismo, promover a equidade e valorizar a diversidade cultural. Este artigo tem como objetivo discutir os fundamentos dessa abordagem, a importância da escola como espaço formador, o papel da gestão educacional e práticas pedagógicas capazes de transformar a cultura institucional.

2. Fundamentos e Conceitos da Educação Antirracista

2.1 Racismo estrutural e suas implicações na educação

O racismo, no Brasil, não se manifesta apenas como atitude individual, mas como um sistema estrutural que organiza oportunidades e distribui privilégios com base na racialização dos sujeitos. Essa lógica se expressa nas políticas públicas, no mercado de trabalho, na mídia, nas relações sociais e, de forma marcante, no espaço escolar.

No contexto educacional, o racismo estrutural pode ser identificado por meio de baixas expectativas em relação aos estudantes negros, ausência de representatividade positiva nos materiais didáticos, silenciamento de histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, naturalização de brincadeiras e apelidos de cunho racista e invisibilidade de profissionais negros em cargos de liderança. Compreender essa dimensão estrutural é fundamental para que a escola não trate episódios de discriminação como casos isolados, mas como parte de um processo histórico que exige enfrentamento sistemático.

2.2 Educação antirracista: para além da tolerância

A educação antirracista não se limita à noção de tolerância ou convivência pacífica. Trata-se de uma atuação pedagógica que reconhece desigualdades, busca reduzi-las e promove o protagonismo das identidades negras. Essa abordagem propõe a desconstrução de discursos e práticas discriminatórias, a valorização da diversidade cultural e a realização de ações contínuas, e não apenas pontuais ou comemorativas.

Educar de forma antirracista significa criar condições para que crianças e jovens

compreendam a diversidade humana como um valor e desenvolvam consciência crítica sobre injustiças históricas e sociais.

3. A Escola como Espaço de Transformação Social

A escola ocupa lugar privilegiado no processo de formação humana, pois é nesse espaço que se constroem identidades, relações afetivas e vínculos sociais. Assim, assumir uma postura antirracista implica reconhecer que a instituição escolar pode tanto reproduzir quanto combater desigualdades raciais.

3.1 Currículo e representatividade

O currículo escolar é um instrumento central de inclusão ou exclusão. Quando privilegia apenas narrativas eurocêtricas, contribui para o apagamento das contribuições de povos africanos e indígenas. Uma escola comprometida com a educação antirracista deve incluir narrativas históricas plurais, apresentar cientistas, intelectuais e artistas negros, valorizar culturas diversas como parte da identidade nacional e adotar materiais didáticos representativos.

A representatividade no currículo é essencial para o fortalecimento da autoestima e do sentimento de pertencimento, especialmente entre estudantes negros, historicamente marginalizados.

3.2 Ambiente escolar e convivência

A construção de um ambiente escolar acolhedor exige políticas de convivência que abordem de forma educativa situações de discriminação, estimulem o protagonismo estudantil, promovam práticas de mediação de conflitos e garantam espaços de escuta ativa. A escola deve acolher as vítimas do racismo sem minimizar sua dor e orientar a comunidade escolar quanto à gravidade dessas práticas.

4. Práticas Pedagógicas na Educação Antirracista

A educação antirracista se concretiza nas práticas cotidianas da sala de aula, dos espaços coletivos e das relações interpessoais.

4.1 Literatura afro-brasileira e africana

O uso de obras literárias com protagonismo negro é estratégia fundamental para ampliar repertórios culturais e desconstruir estereótipos. Histórias, poemas, lendas e biografias de personalidades negras contribuem para uma formação crítica e plural.

4.2 Canções, brincadeiras e culturas tradicionais afro-brasileiras

Brincadeiras, cantigas, rodas de capoeira, cirandas e outras manifestações culturais afro- brasileiras possibilitam vivências que integram corpo, música, afetividade e aprendizagem. Essas práticas são especialmente significativas na Educação Infantil.

4.3 Projetos institucionais

Projetos contínuos ao longo do ano letivo garantem que a temática racial não se restrinja ao mês de novembro. Feiras culturais, estudos sobre personalidades negras, oficinas artísticas e rodas de conversa fortalecem a cultura institucional e consolidam o compromisso antirracista da escola.

5. O Papel da Gestão Escolar na Promoção da Educação Antirracista

A gestão escolar desempenha papel fundamental na consolidação de práticas antirracistas, pois orienta a cultura institucional e articula ações pedagógicas.

5.1 Formação continuada

Cabe à gestão garantir formação permanente para professores e funcionários, abordando temas como racismo, políticas de igualdade racial, legislação educacional e práticas pedagógicas inclusivas.

5.2 Acompanhamento das práticas pedagógicas

A gestão deve acompanhar o trabalho docente, orientar projetos, assegurar a presença da diversidade no currículo e apoiar iniciativas inovadoras. Esse acompanhamento garante que as ações antirracistas estejam integradas ao Projeto Político-Pedagógico.

5.3 Mediação de conflitos e relação com as famílias

Diante de situações de racismo, a gestão deve atuar com clareza, firmeza e responsabilidade, assegurando acolhimento e medidas educativas. A relação com as famílias deve reforçar o compromisso com a diversidade e promover o diálogo comunitário.

6. Conclusão

A educação antirracista ultrapassa a dimensão curricular, configurando-se como um projeto de sociedade. Sua efetivação exige práticas intencionais, formação contínua e compromisso ético de toda a comunidade escolar. Ao assumir uma postura ativa no enfrentamento das desigualdades raciais, a escola se torna espaço de respeito, liberdade e humanização.

Educar para a diversidade racial é educar para a democracia, garantindo que cada criança se reconheça como sujeito de direitos, capaz de aprender, criar e transformar o mundo.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*. São Paulo:

Contexto, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*.

Brasília: MEC/SECAD, 2005.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador*. Petrópolis: Vozes, 2017.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS PARA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

MARIA EDNA SILVA DOS SANTOS PAMPONET

RESUMO

De acordo com Fonseca (2008), competências e habilidades estão intrinsecamente relacionadas, uma vez que uma é parte constitutiva da outra. A Escola, que por muito tempo desprezou esse aspecto, tem se esforçado para reverter este quadro de “inércia pedagógica” através de atividades que mobilizam tanto o corpo discente quanto o docente. Os educadores inseridos devem empreender esforços no que diz respeito à criação de situações diversificadas, explorando os mais variados recursos que possibilitem uma aprendizagem significativa, induzindo o educando a criar mecanismos para a resolução de problemas não apenas ligados a uma situação específica, mas àquelas que lhes são apresentadas cotidianamente, fazendo uso, portanto, de suas competências e habilidades.

Palavras-chave: Escola; Lúdico; Aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

O educador deve pensar no processo de ensino-aprendizagem, não só se preocupando com as mudanças tecnológicas e comportamentais, que ocorrem em velocidades cada vez maiores dentro do ensino, como também, com o desempenho do professor e do aluno neste processo. Assim, torna-se um desafio para quem deseja construir aprendizagens e estratégias educacionais, levando-se em conta essa evolução pela qual trafegam mestre e aluno. Desse ponto de vista, a ludicidade requerida justifica um ensino por meio de jogos. O jogo pode ser trabalhado em sala de aula de inúmeras maneiras, é um universo,

no qual, através de oportunidades e riscos, cada qual precisa achar o seu lugar (SABIAO, 2018). Constata-se, infelizmente, que o modelo tradicional de educação não leva em consideração, além de muitas vezes ignorar, o que ocorre fora da escola - como as tecnologias que invadem o dia a dia de todos -, e como hoje o que ocorre além dos muros da escola está cada vez mais longe do que ocorre dentro, a distância entre educandos e educadores só aumenta (MARTINS, 2017).

O uso dos jogos pedagógicos são excelentes recursos que o professor pode utilizar no processo ensino aprendizagem, pois eles contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual e social do educando (BOGAS e RODRIGUES, 2003). Quando o jogo aproxima os conteúdos escolares e o dia a dia dos alunos, esses conteúdos tornam-se mais interessantes. Dessa forma, quando o docente une um conteúdo obrigatório das aulas de Língua Portuguesa aos jogos, quase unanimidade entre os jovens, o professor dá mais sentido ao que é visto na escola (MARTINS, 2017). A escola que pretende ser efetivamente inclusiva e aberta à diversidade deve abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida. Essa postura é condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido (BRASIL, 2006).

O professor, ao utilizar jogos e atividades lúdicas como estratégia de ensino pode contribuir para facilitar a aprendizagem, despertando o interesse dos alunos pelas atividades da escola e melhorando o desempenho dos mesmos (KIYA, 2014). Por fazer parte da vida da criança, o lúdico pode contribuir e ser um facilitador no aprendizado, visto que, a ludicidade está presente no dia a dia da criança através de jogos, brincadeiras etc. Por meio do lúdico, a criança se sente motivada, tornando o aprendizado mais fácil e prazeroso. Cabe ao professor explorar o novo e apresentar formas divertidas de lidar com o tema proposto, através de jogos orais, músicas, cartazes e pôsteres, gibis, filmes e desenhos entre outros (CARNEIRO, 2013).

Para Vygotsky (1994), brincar é uma forma de socialização que se propõe na escola. É importante o professor estimular o uso de objetos e certas

brincadeiras que favoreçam a interação entre as crianças, uma vez que durante as atividades os alunos se comunicam com seus colegas expressando suas alegrias e angústias, aprendendo, ainda, a conviver em sociedade.

De acordo com as PCN's (1997):

Recursos didáticos como jogos, livros, vídeos, calculadoras, computadores e outros materiais têm um papel importante no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, eles precisam estar integrados a situações que levem ao exercício da análise e da reflexão.

O aluno, ao participar de jogos e brincadeiras, tem a oportunidade de criar, imaginar e fazer de conta. Ainda, segundo os autores essas atividades funcionam como laboratório de aprendizagem, permitem ao aluno experimentar, medir, utilizar, equivocar-se e aprender (VYGOTSKY, ROMANOVICH E LEONTIV, 1998).

O jogo sempre esteve presente em diferentes culturas. Era uma forma pelo qual os indivíduos davam significados aos seus atos, manifestavam sua religiosidade, aproveitavam seu tempo, cultivavam suas tradições e as relações comunitárias. O ser humano, desde os primeiros anos até a idade adulta, sempre fez uso do jogo, geralmente com finalidade lúdica, mas não somente com essa finalidade. (KIYA, 2014). O lúdico é um assunto bastante abrangente, que vem sendo estudado e discutido desde a Antiguidade, pelos filósofos e estudiosos que vieram antes da era cristã, pois acreditavam que todo ser humano já vinha em sua essência com uma inclinação para a diversão e para os jogos, o que explicava, de certa forma, alguns costumes de povos primitivos em suas atividades de dança, caça, pesca e lutas, como sendo aspectos de divertimento e prazer natural (SABIÃO, 2018).

Na atualidade, o tema jogo, como um agente facilitador da aprendizagem, é bem mais desenvolvido por teóricos e pedagogos do que há algum tempo, até mesmo pela preocupação cada vez maior em estar aliando o ensino a metodologias que garantam eficazes resultados na educação; e por se tratar de algo, dinâmico, exigindo certo cuidado e saber no seu planejamento e execução.

Grando (1995), classifica os jogos da seguinte maneira:

- Jogos de azar. Apesar no nome “azar”, são aqueles que dependem apenas da “sorte” para se vencer o jogo. O jogador não tem como interferir ou alterar na solução. Ele depende das probabilidades para vencer. Exemplos deste tipo de jogos são: lançamento de dados, par ou ímpar, cassinos, loterias...;
- Jogos quebra-cabeça – são aqueles em que o jogador, na maioria das vezes, joga sozinho e sua solução ainda é desconhecida para ele. Exemplos deste tipo de jogo, são: quebra-cabeças, enigmas, charadas, paradoxos, falácias, probleminhas e Torre de Hanói;
- Jogos de estratégia (e/ou jogos de construção de conceitos) – São aqueles que dependem única e exclusivamente do jogador para vencer. O fato “sorte” ou “aleatoriedade” não está presente. O jogador deve elaborar uma estratégia, que não dependa de sorte, para tentar vencer o jogo. Exemplos desse tipo de jogo, são: xadrez, damas e kalah;
- Jogos de fixação de conceitos – são aqueles cujo objetivo está expresso em seu próprio nome: “fixar conceito”. São os mais comuns, muito utilizados nas escolas que propõem o uso de jogos no ensino ou “aplicar conceitos”.
- Apresentam o seu valor pedagógico na medida em que substituem, muitas vezes, as listas e mais listas de exercícios aplicadas pelos professores para que os alunos assimilem os conceitos trabalhados. É um jogo utilizado após o conceito;
- Jogos computacionais – são os mais modernos e de maior interesse das crianças e jovens na atualidade. São aqueles que são projetados e executados no ambiente computacional;
- Jogos pedagógicos – São aqueles que possuem seu valor pedagógico, ou seja, que podem ser utilizados durante o processo ensino-aprendizagem. Na verdade, eles englobam, todos os outros tipos: os de azar, quebra-cabeça, estratégia, fixação de conceitos e os computacionais; pois todos estes apresentam papel fundamental no ensino.

Na educação, o jogo ainda é visto como uma atividade para preencher “buraco”, normalmente usado como uma atividade no final da aula para

preencher o tempo que está sobrando, sem uma finalidade educativa. No entanto, tanto para os alunos quanto para os professores a utilização de jogos e de atividades lúdicas como recursos metodológicos podem ser uma alternativa para melhorar o processo de ensino/aprendizagem e tornar o trabalho educacional realizado nas escolas mais dinâmico e prazeroso (KIYA, 2014). É importante ressaltar que o objetivo do jogo não é tomar o tempo livre de uma aula. Ao contrário, objetiva facilitar a compreensão do tema abordado, levando em consideração que em uma sala existem inteligências múltiplas. Às vezes, um aluno agitado, que não consegue prestar atenção na aula com o conteúdo passado na lousa, será o aluno que mais participará de um jogo (MARTINS, 2017).

O jogo tem importante relevância como estratégia pedagógica no processo de ensino-aprendizagem das crianças, pois elas sentem-se entusiasmadas ao trabalhar e/ou ao operar com os materiais, e com a busca de solução lógicas para as situações propostas. Além disso, sentem-se desafiadas a tentar ganhar o jogo. Porém, de acordo com Bogas e Rodrigues (2003), deve-se considerar que a prática de jogos só acontece de maneira eficiente quando o professor atua como orientador nesse processo, criando um ambiente estimulador, organizado e propício para que os alunos atinjam os objetivos propostos pelo jogo. Utilizado da maneira correta, o uso pedagógico de jogos, visa favorecer a aprendizagem e contribuir na avaliação do aluno (BOGAS e RODRIGUES, 2003).

Tornar o processo de ensino-aprendizagem divertido e interessante, é dever e função que cabe aos docentes desempenhar e, portanto, precisam ser competentes, investigadores, nutrir certos conhecimentos de forma a desenvolverem atividades que sejam divertidas e, que, sobretudo, toquem a sensibilidade dos alunos. A educação tem por objetivo principal formar cidadãos críticos e criativos com condições aptas para inventar e ser capazes de construir cada vez mais novos conhecimentos. O processo de Ensino/Aprendizagem está constantemente aprimorando seus métodos de ensino para a melhoria da educação. Dentre essas técnicas, temos no lúdico um recurso didático dinâmico que garante resultados eficazes na educação, apesar de exigir extremo planejamento e cuidado na execução da atividade elaborada. O jogo é a

atividade lúdica mais trabalhada pelos professores atualmente, pois ele estimula as várias inteligências, permitindo que o aluno se envolva em tudo que esteja realizando de forma significativa. Através do lúdico o educador pode desenvolver atividades que sejam divertidas e que, sobretudo ensine os alunos a discernir valores éticos e morais, formando cidadãos conscientes dos seus deveres e de suas responsabilidades, além de propiciar situações em que haja uma interação maior entre os alunos e o professor numa aula diferente e criativa, sem ser rotineira (SABIÃO, 2018),

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante, para a transmissão e assimilação do conteúdo pelos alunos, um bom professor com uma consciente prática pedagógica. Existem meios, práticas e atividades que podem fazer com que o docente desenvolva melhor sua aula. Tendo consciência de sua prática e refletindo diariamente sobre ela, o educador, provavelmente, atingirá seus alunos com muito mais êxito (MARTINS, 2017).

Conforme Gil (2019), é importante que questões levantadas pelos estudantes durante a atividade sejam transcritas e analisadas. Em seguida, como forma de avaliação da aprendizagem de conceitos, pode aplicado um questionário, investigando conceitos aprendidos pelos alunos durante a aplicação do jogo.

Como o jogo vai gradativamente aumentando o grau de dificuldades, exigindo maior atenção e reflexão em cada jogada, proporciona um universo repleto de alternativas que possibilitam a aprendizagem, desde que explorado devidamente. Assim, os educandos, através dos jogos, têm, a sua volta, um horizonte amplo para desenvolverem comportamentos e atitudes, reflexão e críticas que lhes proporcionem amadurecimento e, conseqüentemente, contribuam de forma positiva na aprendizagem, sendo uma rica atividade na construção de conceitos matemáticos (MATTOS, 2009).

Desta forma, observa-se que os jogos e brincadeiras levam a criança a desenvolver um bom nível de conhecimento, sendo este de grande favorecimento para uma educação de qualidade.

Para se atingir um ensino que prime integrar todas as dimensões do ser humano, sejam no aspecto ético, intelectual, emocional e/ou tecnológico que permeiem entre o pessoal e o social, é necessário mudar, é preciso mediar, indicar caminhos que facilitem a aprendizagem, que oportunize a construção e aplicação do conhecimento na e para a sociedade (FONSECA, 2008).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Andréa Pisan Soares. **O jogo digital como recurso para o ensino de língua portuguesa**. Percursos Linguísticos, Vitória, v. 7, n. 17, p.1-11, out. 2017. Trimestral. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/percursos/article/viewFile/17848/12405>>. Acesso em: 09 maio 2019.

BOGAS, Cláudia Helena Paulino; RODRIGUES, Márcia Cristina Mazzari. **Jogos pedagógicos no ensino da língua portuguesa**. IN: I CONGRESSO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS ADULTAS, 1., 2003, São Carlos. Congresso. São Carlos: Crepa, 2003. p. 1 - 4. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~crepa/crepa/alfabetizacao/JOGOS_PEDAGOGICOS_NO_ENSINO_DA_LINGUA_PORTUGUESA.doc>. Acesso em: 12 maio 2019.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **PCN'S: parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>>. Acesso em: 02 jan. 2019

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 23 maio 2019.

CARNEIRO, Salatiel da Conceição Luz. **O Lúdico Como Facilitador do Ensino e da Aprendizagem da Língua Inglesa**. 2013. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/o-ludico-como-facilitador-do-ensino-aprendizagem-da-lingua-inglesa/28593>>. Acesso em: 10 maio 2019.

COSTA, Deborah Christina Lopes. **Desafios do professor de língua portuguesa: redimensionando o ensino-aprendizagem da língua**. 2015. Disponível em: <<http://revista.pgskroton.com.br/index.php/educ/article/viewFile/2138/2035>>. Acesso em: 20 maio 2019.

FONSECA, Abigail dos Santos. **O ensino de língua portuguesa e suas metodologias: o uso do blog em sala de aula**. In: **III seminário da língua portuguesa e ensino**, 3., 2008, Ilhéus: Editora, 2008. Disponível em: <<http://www.uesc.br/eventos/selipeanais/anais/abigailfonseca.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2019.

FREITAS, Manoel Guilherme de; BARBOSA, Maria do Socorro Maia Fernandes. O professor de língua portuguesa no contexto atual: desafios e avanços. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 2, n. 1, p.29-41, abr. 2013. Trimestral. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/130/128>>. Acesso em: 20 maio 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2006. Disponível em: < <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

GRANDO, Regina Célia. **O jogo suas possibilidades metodológicas no processo ensino-aprendizagem da matemática**. 1995. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Matemática, Metodologia de Ensino, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: <[file:///C:/Users/HP/Downloads/Grando_ReginaCelia_M%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/Grando_ReginaCelia_M%20(4).pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2019.

KIYA, Marcia C. da Silveira. **Caderno pedagógico: o uso de Jogos e de atividades lúdicas como recurso pedagógico facilitador da aprendizagem**. 2014. 45 f. Tese (Pós-graduação) - Curso de Pedagogia, Programa de Desenvolvimento Educacional, Secretaria de Estado da Educação Seed, Ortigueira, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uepg_ped_pdp_marcia_cristina_da_silveira_kiya.pdf>. Acesso em: 14 maio 2019.

LEMOS, Silvana da Silva Testa de. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_ufpr_port_pdp_silvana_da_silva_testa.pdf>. Acesso em: 16 maio 2019.

MARTINS, Christiane M; VAZ, Cristhiane M; SANTOS, Priscilla. **Jogos Didáticos no Ensino de Português como Língua Estrangeira**. 2016. Disponível em: <https://www.academia.edu/20858592/Jogos_Did%C3%A1ticos_no_Ensino_de_Portugu%C3%AAs_como_L%C3%ADngua_Estrangeira?auto=download>. Acesso em: 24 maio 2019.

MARTINS, Valéria Bussola. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS. In: 6º CONGRESSO PESQUISA DO ENSINO, 6., 2017, São Paulo. **Educação e tecnologia: revisitando a sala de aula**. São Paulo: Sinpro Sp, 2017. p. 1 - 10. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/conpe6/revendo/assets/-re---86--ens_-l.portug_-por_tecno_-educ.pdf.pdf>. Acesso em: 23 maio 2019.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo; OLIVEIRA, Awdrey Dorásio de Souza. **Ensino de língua portuguesa por meio do desenvolvimento de um jogo didático: uma proposta para o ensino de produção de textos orais e escritos**. *Leia Escola*, Campina Grande, v. 7, n. 1,

p.45-58, 15 maio 2019. Disponível em:

<<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/download/849/498>>. Acesso em: 15 maio 2019.

SABIÃO, Roseline Martins. **A Importância do Lúdico no Ensino da Língua Portuguesa.**

Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 07, Vol. 07, pp. 60-98, Julho de 2018. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/lingua-portuguesa>>. Acesso em: 16 maio 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Disponível em: <

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch; ROMANOVICH, Alexander; LEONTIEV, Alex N. Leontiev.

Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Edusp, 1998. Disponível em:

<<https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

TRANSTORNOS DE APRENDIZADO E A INFLUÊNCIA DA TECNOLOGIA NA INTERVENÇÃO

ALEXIS CAIO MODESTO ALVES²⁵

Resumo

Este artigo explora o impacto das tecnologias assistivas e digitais no ensino inclusivo, com ênfase na transformação do processo educacional por meio de recursos que facilitam o aprendizado de estudantes com deficiência. A integração de ferramentas digitais e assistivas pode melhorar o acesso ao conhecimento e personalizar a aprendizagem, promovendo um ambiente mais inclusivo e equitativo. No entanto, a implementação dessas tecnologias enfrenta desafios relacionados à infraestrutura escolar, à capacitação de educadores e à acessibilidade digital. A pesquisa discute as potencialidades e limitações das tecnologias, propondo soluções para sua adoção eficaz no contexto educacional.

Palavras-chave: tecnologias assistivas, ensino inclusivo, acessibilidade digital, personalização do aprendizado, formação de educadores.

Introdução

A educação, enquanto instrumento essencial para o desenvolvimento humano e social, tem experimentado transformações profundas nas últimas décadas, impulsionadas pela rápida evolução tecnológica. As inovações tecnológicas, especialmente no campo digital, estão remodelando as práticas educacionais, criando possibilidades para a personalização do ensino, a inclusão de estudantes com necessidades especiais e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais dinâmicas e interativas. Nesse contexto, as tecnologias assistivas e digitais emergem como ferramentas poderosas que podem transformar o cenário educacional, ampliando o acesso ao aprendizado, promovendo a equidade e favorecendo a aprendizagem autônoma.

²⁵ Licenciado em Educação Física pela Unip, Professor de ensino fundamental e médio da prefeitura de São Paulo e do Governo do Estado de São Paulo ambos efetivo por concurso público

O conceito de "tecnologia assistiva" refere-se a uma gama de recursos que têm como objetivo eliminar ou minimizar as barreiras que dificultam o aprendizado de alunos com deficiência. Essas tecnologias incluem desde softwares adaptados, dispositivos de comunicação alternativa até recursos de acessibilidade, como próteses e aparelhos auditivos. Ao integrar essas ferramentas no ensino inclusivo, o objetivo é criar um ambiente educacional mais acessível, onde as diferenças individuais são reconhecidas e respeitadas, permitindo que todos os estudantes, independentemente de suas limitações, possam atingir seu pleno potencial.

No entanto, a implementação dessas tecnologias no contexto educacional enfrenta uma série de desafios, que vão desde a necessidade de uma infraestrutura tecnológica adequada nas escolas até a capacitação dos educadores para o uso dessas ferramentas. Muitas escolas ainda enfrentam dificuldades em garantir o acesso equitativo às tecnologias digitais, o que pode gerar uma exclusão digital que agrava as desigualdades educacionais. Além disso, a formação de professores e a adaptação do currículo escolar às novas demandas tecnológicas são aspectos fundamentais para que as tecnologias assistivas e digitais se tornem recursos eficazes no processo de ensino-aprendizagem.

A introdução de ferramentas digitais no ensino, como aplicativos educacionais e plataformas de ensino online, também tem demonstrado um grande potencial para inovar o processo educacional, oferecendo alternativas que favorecem a aprendizagem individualizada e a flexibilidade. As ferramentas digitais permitem aos estudantes aprenderem em seu próprio ritmo, proporcionando uma abordagem mais personalizada e dinâmica. A combinação de recursos visuais, auditivos e interativos pode aumentar o engajamento dos alunos e motivá-los a participar de maneira mais ativa nas atividades de aprendizagem.

Além disso, as tecnologias digitais podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, tanto em alunos com deficiência quanto em estudantes em geral. O uso de jogos educativos e da

gamificação, por exemplo, pode transformar a aprendizagem em uma experiência mais envolvente e prazerosa. A integração das tecnologias digitais no ensino tradicional pode também abrir portas para o aprendizado híbrido, combinando o melhor dos métodos tradicionais com as vantagens das tecnologias, criando ambientes mais ricos e dinâmicos.

No entanto, essa revolução digital na educação não está isenta de desafios. O acesso desigual às tecnologias, a resistência de alguns educadores em adotar novas metodologias e a falta de uma infraestrutura adequada ainda são obstáculos significativos para a plena implementação dessas ferramentas.

As políticas educacionais, portanto, precisam ser repensadas para garantir que as tecnologias não se tornem uma ferramenta exclusiva para um grupo seleto de alunos, mas um recurso acessível a todos. A formação continuada dos professores é outro ponto crucial, uma vez que o uso eficaz das tecnologias requer habilidades específicas que nem todos os docentes possuem.

A interseção entre os transtornos de aprendizado e a influência das tecnologias na intervenção pedagógica também merece destaque. Estudantes com dificuldades de aprendizagem, como dislexia, TDAH ou autismo, podem se beneficiar imensamente da personalização do ensino proporcionada pelas tecnologias assistivas. Essas ferramentas podem ajudar na superação de barreiras cognitivas e comportamentais, permitindo que esses alunos tenham uma experiência de aprendizado mais inclusiva e significativa. A eficácia dessas tecnologias, no entanto, depende de sua integração no processo educacional, não como uma solução isolada, mas como parte de uma abordagem pedagógica holística.

Assim, a discussão sobre o uso de tecnologias assistivas e digitais no contexto educacional é uma questão de extrema relevância e atualidade, pois não se trata apenas de uma questão técnica, mas de uma questão de inclusão, equidade e qualidade no ensino. O desafio, portanto, é garantir que as tecnologias sejam integradas de forma eficaz ao currículo escolar, criando oportunidades de aprendizado para todos os estudantes, independentemente de suas condições socioeconômicas, cognitivas ou físicas. O papel do educador, a

infraestrutura escolar e as políticas públicas adequadas são componentes-chave para que o uso das tecnologias no ensino seja, de fato, um agente de transformação educacional.

Uso de Tecnologias Assistivas no Ensino Inclusivo

O uso de tecnologias assistivas no ensino inclusivo tem se consolidado como uma ferramenta fundamental para garantir a educação de qualidade para alunos com deficiência, promovendo o acesso ao conhecimento e à participação plena no ambiente escolar. O conceito de tecnologia assistiva engloba uma ampla gama de recursos e dispositivos, desde softwares e aplicativos adaptados até equipamentos físicos, como próteses e aparelhos auditivos, que visam eliminar ou reduzir as barreiras que impedem o aprendizado de estudantes com necessidades educacionais especiais. Tais tecnologias, ao serem incorporadas ao processo educacional, proporcionam uma personalização do ensino, considerando as especificidades e potencialidades de cada aluno. Segundo Mendes (2021), a utilização de tecnologias assistivas no contexto escolar possibilita a criação de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, que respeita a diversidade e promove a autonomia dos estudantes com deficiência.

Além disso, o uso dessas tecnologias contribui para a promoção de uma educação mais equitativa, na qual todos os alunos têm as mesmas oportunidades de aprendizado, independentemente de suas limitações físicas ou cognitivas (Santos, 2020).

A adoção de tecnologias assistivas no ensino inclusivo não deve ser vista como uma solução única, mas como uma estratégia que complementa outras práticas pedagógicas. A implementação dessas tecnologias exige uma formação adequada dos professores, que precisam estar capacitados para lidar com as especificidades de cada ferramenta e, principalmente, com as necessidades individuais dos alunos. Para tanto, é necessário um investimento em formação continuada dos profissionais da educação, de modo que eles possam utilizar as tecnologias assistivas de forma eficiente e integrada ao currículo escolar. Segundo Silva e Costa (2022), a formação de professores é um dos principais desafios no processo de inclusão escolar, uma vez que muitos docentes ainda

não estão suficientemente preparados para trabalhar com estudantes com deficiência, especialmente no que diz respeito ao uso de novas tecnologias. Essa lacuna formativa pode gerar uma resistência ao uso de tecnologias assistivas, dificultando sua implementação e, conseqüentemente, limitando os benefícios que elas podem oferecer aos alunos com deficiência.

Além da capacitação dos educadores, a infraestrutura das escolas também desempenha um papel crucial no sucesso da inclusão. Muitas escolas ainda enfrentam dificuldades para garantir a disponibilidade de recursos tecnológicos adequados e suficientes para todos os alunos que necessitam.

Para que o uso das tecnologias assistivas seja eficaz, é preciso que as escolas disponham de equipamentos de qualidade, como computadores adaptados, softwares de leitura, ferramentas de comunicação alternativa, entre outros recursos. De acordo com Almeida e Lima (2023), a escassez de recursos tecnológicos nas escolas públicas brasileiras é um dos maiores obstáculos à implementação de práticas inclusivas, uma vez que muitos alunos com deficiência não têm acesso a essas tecnologias, o que compromete suas chances de aprendizagem plena. Portanto, a inclusão digital deve ser encarada como uma prioridade para a educação inclusiva, sendo necessária a construção de uma infraestrutura adequada que possibilite o uso de tecnologias assistivas por todos os estudantes. As tecnologias assistivas também oferecem possibilidades de personalização do ensino, o que é especialmente importante em um contexto educacional inclusivo.

A adaptação das atividades de acordo com as necessidades de cada aluno permite que eles avancem de acordo com seu próprio ritmo, o que favorece o desenvolvimento das suas habilidades cognitivas e sociais. Como apontam Souza e Lima (2020), a personalização do ensino por meio de tecnologias assistivas é uma das formas mais eficazes de garantir a equidade no processo educacional, uma vez que os alunos com deficiência podem ter um apoio individualizado, ajustado às suas particularidades. Isso reflete a ideia de que a inclusão vai além da simples presença do aluno na escola, sendo necessário criar condições para que ele possa aprender de forma significativa, independentemente de suas limitações.

Ademais, a tecnologia assistiva não beneficia apenas os alunos com deficiência, mas também pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais dinâmicas e interativas para todos os estudantes. Quando utilizada de maneira integrada, essas tecnologias podem ser uma fonte de inovação no processo de ensino-aprendizagem, estimulando a criatividade e a colaboração entre os alunos. Segundo Pereira e Silva (2021), a introdução de tecnologias assistivas no ambiente escolar pode promover uma mudança significativa na dinâmica das salas de aula, tornando-as mais interativas e acessíveis, não apenas para alunos com deficiência, mas para todos os estudantes, que se beneficiam de um ambiente de aprendizado mais enriquecedor.

Em termos de resultados, diversos estudos têm mostrado que o uso de tecnologias assistivas no ensino inclusivo pode resultar em avanços significativos no desempenho acadêmico de alunos com deficiência. De acordo com Barbosa e Silva (2022), a utilização de softwares de leitura e escrita, por exemplo, tem contribuído para a melhoria da compreensão leitora e da produção escrita de alunos com dislexia, enquanto ferramentas de comunicação alternativa têm possibilitado que alunos com autismo desenvolvam habilidades de socialização e comunicação. Esses avanços evidenciam o impacto positivo que as tecnologias assistivas podem ter na vida escolar dos estudantes com deficiência, proporcionando-lhes não apenas a possibilidade de aprender, mas também de se integrar de maneira mais plena e ativa ao ambiente escolar.

Em suma, o uso de tecnologias assistivas no ensino inclusivo é uma estratégia poderosa para garantir a educação de qualidade para alunos com deficiência, promovendo a igualdade de oportunidades e o acesso ao conhecimento. No entanto, sua efetividade depende de uma série de fatores, como a formação contínua dos professores, a disponibilidade de recursos tecnológicos adequados e a adaptação do currículo escolar às necessidades dos alunos. Como destacam Araújo e Silva (2023), para que a inclusão seja de fato eficaz, é fundamental que a utilização das tecnologias assistivas seja vista como uma prática pedagógica integrada e não como uma simples ferramenta isolada, sendo necessário que as escolas adotem uma abordagem holística e

colaborativa para que todos os alunos, independentemente de suas condições, possam alcançar seu pleno potencial.

Eficácia de Ferramentas Digitais no Auxílio ao Aprendizado

A eficácia das ferramentas digitais no auxílio ao aprendizado tem sido amplamente discutida nos últimos anos, principalmente em virtude da crescente digitalização da educação e das demandas de uma sociedade cada vez mais conectada. Essas ferramentas, que incluem desde aplicativos educacionais até plataformas de ensino online, oferecem uma série de recursos que podem transformar o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando maior personalização, flexibilidade e acesso ao conhecimento. De acordo com Almeida e Souza (2020), o uso de ferramentas digitais no contexto educacional pode facilitar a aprendizagem, permitindo que os alunos acessem conteúdos de forma mais interativa e dinâmica, adaptando-se ao ritmo individual de cada estudante. O potencial dessas tecnologias está justamente em sua capacidade de promover uma aprendizagem autônoma, na qual os alunos têm a oportunidade de explorar novos temas e aprofundar seus conhecimentos fora do ambiente tradicional da sala de aula.

A incorporação de ferramentas digitais na educação pode contribuir significativamente para a superação de desafios pedagógicos, especialmente no que diz respeito à motivação dos alunos. Com a variedade de recursos visuais, auditivos e interativos disponíveis em aplicativos educacionais e jogos digitais, os estudantes são estimulados a participar ativamente do processo de aprendizagem, o que pode aumentar seu engajamento e interesse pelo conteúdo abordado. Segundo Silva e Costa (2021), a gamificação e os jogos educativos são exemplos claros de como as ferramentas digitais podem ser eficazes, pois combinam aprendizado com diversão, o que pode ser especialmente útil para o desenvolvimento de habilidades cognitivas em alunos mais jovens. Além disso, essas ferramentas podem ser adaptadas às necessidades específicas de cada estudante, permitindo a criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e acessíveis, onde todos os alunos, independentemente de suas dificuldades,

possam se desenvolver.

No entanto, a eficácia dessas ferramentas depende de uma série de fatores, como a adequação dos recursos digitais ao currículo e a formação dos professores para o uso desses instrumentos. A simples implementação de tecnologias na educação não garante, por si só, que o aprendizado será eficaz. É necessário que as ferramentas digitais sejam integradas de maneira coerente ao planejamento pedagógico, de modo que os docentes possam utilizá-las de forma estratégica, potencializando seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Santos e Almeida (2022), a formação de professores no uso de tecnologias digitais é um fator determinante para o sucesso da sua aplicação. Professores que estão bem-preparados para utilizar essas ferramentas de maneira eficaz são mais propensos a tirar proveito das suas potencialidades, criando experiências de aprendizagem mais ricas e diversificadas para os alunos.

Outro aspecto importante a ser considerado é a questão da equidade no acesso às tecnologias. Embora as ferramentas digitais possam ser altamente eficazes no apoio ao aprendizado, o acesso desigual a essas tecnologias pode criar uma barreira significativa para os estudantes que não dispõem de dispositivos ou conexões à internet de qualidade. Como afirmam Pereira e Silva (2023), a desigualdade digital é um dos maiores desafios da educação contemporânea, pois limita as oportunidades de aprendizagem para uma parcela significativa da população estudantil. Nesse sentido, a eficácia das ferramentas digitais não pode ser avaliada de maneira isolada, sem considerar o contexto social e econômico dos alunos. É fundamental que as políticas educacionais busquem promover a inclusão digital, oferecendo suporte para que todos os alunos tenham acesso às tecnologias necessárias para seu aprendizado, garantindo a equidade nas oportunidades de aprendizagem.

Ademais, a avaliação da eficácia das ferramentas digitais deve levar em conta o impacto no desempenho acadêmico dos estudantes. Diversos estudos têm demonstrado que o uso dessas ferramentas pode trazer melhorias

significativas no aprendizado, especialmente em áreas como matemática, ciências e línguas. Segundo Barbosa e Silva (2021), ferramentas como plataformas de ensino adaptativas, que ajustam o conteúdo de acordo com o progresso do aluno, têm mostrado resultados positivos em termos de aprendizado individualizado, permitindo que os estudantes avancem em seu ritmo e compreendam os conceitos de forma mais profunda. Além disso, o uso de recursos como vídeos educativos, simulações interativas e quizzes online contribui para o aprimoramento da compreensão e retenção de informações, facilitando a aprendizagem de conceitos complexos de maneira mais visual e envolvente.

Porém, é importante ressaltar que, embora as ferramentas digitais possam ser eficazes, elas não substituem a interação social e o acompanhamento pedagógico direto. A mediação do professor continua sendo essencial no processo de aprendizagem, principalmente quando se trata de resolver dúvidas, fornecer feedbacks personalizados e garantir que os alunos estejam compreendendo adequadamente o conteúdo. Como destacam Souza e Lima (2020), as ferramentas digitais devem ser vistas como complementares e não substitutivas ao ensino tradicional. O ideal é que elas sejam utilizadas de maneira integrada, promovendo um ensino híbrido que combine as vantagens da interação face a face com os recursos tecnológicos, criando um ambiente de aprendizagem mais equilibrado e eficaz.

Portanto, as ferramentas digitais têm se mostrado eficazes no auxílio ao aprendizado, oferecendo uma série de benefícios que vão desde a personalização do ensino até o aumento do engajamento dos alunos. No entanto, sua eficácia está intrinsecamente ligada à forma como são utilizadas, ao preparo dos educadores para sua aplicação e à garantia de que todos os alunos tenham acesso igualitário a essas tecnologias. Como afirmam Araújo e Silva (2021), a chave para o sucesso das ferramentas digitais no contexto educacional está na sua integração com práticas pedagógicas que considerem as necessidades dos alunos e as especificidades do currículo. Dessa forma, as ferramentas digitais podem se tornar aliadas poderosas no processo de ensino-

aprendizagem, ampliando as possibilidades educacionais e promovendo uma educação mais inclusiva, acessível e eficaz.

Desafios e Oportunidades da Tecnologia

Os desafios e as oportunidades que a tecnologia oferece permeiam uma ampla gama de aspectos da sociedade contemporânea, impactando de maneira significativa a educação, a economia, a comunicação e as relações sociais. A rápida evolução tecnológica, impulsionada por inovações em áreas como inteligência artificial, internet das coisas e computação em nuvem, traz consigo uma série de oportunidades, mas também desafios complexos que exigem uma análise crítica e um planejamento estratégico para serem enfrentados de forma eficaz. Segundo Silva e Costa (2021), o avanço tecnológico tem proporcionado ganhos significativos em termos de produtividade e acesso à informação, mas também coloca em evidência questões como a desigualdade no acesso às novas tecnologias, a obsolescência das habilidades profissionais e os impactos sociais e psicológicos do uso das tecnologias digitais.

Entre os desafios mais notáveis está o da inclusão digital, que envolve a necessidade de garantir que todos os cidadãos, independentemente de sua condição socioeconômica, tenham acesso às tecnologias e possam utilizá-las de maneira eficaz. A exclusão digital continua sendo um problema recorrente, principalmente em países em desenvolvimento, onde o acesso à internet de alta velocidade e a dispositivos tecnológicos adequados é limitado. Como ressaltam Souza e Lima (2020), a desigualdade no acesso às tecnologias digitais é um dos maiores obstáculos ao desenvolvimento social, pois impede que grandes parcelas da população participem plenamente da revolução digital, excluindo-as das oportunidades de educação online, do mercado de trabalho e da participação cívica. Dessa forma, garantir a inclusão digital não é apenas uma questão de disponibilizar equipamentos, mas também de oferecer educação e treinamento para que os indivíduos possam utilizar as tecnologias de maneira eficaz e segura.

Além da exclusão digital, outro grande desafio relacionado ao avanço da tecnologia é a questão da automação e da substituição de empregos. A introdução de máquinas e algoritmos capazes de realizar tarefas anteriormente desempenhadas por seres humanos tem gerado preocupações quanto ao futuro do trabalho e ao impacto nas oportunidades de emprego. A automação pode resultar em uma diminuição do número de empregos disponíveis em setores como manufatura e serviços, ao mesmo tempo em que exige uma requalificação da força de trabalho para funções que demandam habilidades mais sofisticadas.

Conforme aponta Pereira e Silva (2023), as mudanças no mercado de trabalho impulsionadas pela tecnologia exigem uma resposta dos sistemas educacionais e das políticas públicas, que precisam garantir a formação contínua e a adaptação dos trabalhadores às novas exigências do mercado. A falta de uma preparação adequada para essas transformações pode gerar um aumento no desemprego estrutural e nas desigualdades sociais, colocando em risco o equilíbrio econômico e social.

A privacidade e a segurança também se configuram como grandes desafios na era digital. O uso de tecnologias como big data, inteligência artificial e a coleta em larga escala de informações pessoais gera questões éticas e legais sobre a proteção dos dados e a privacidade dos indivíduos. Como afirmam Barbosa e Silva (2022), as violações de dados e os ataques cibernéticos têm se tornado cada vez mais frequentes, representando uma ameaça significativa não apenas para indivíduos, mas também para empresas e governos. A confiança na segurança das tecnologias digitais é um fator crucial para o seu sucesso e para o desenvolvimento de novas soluções. Nesse sentido, é fundamental que haja um esforço conjunto entre governos, empresas e organizações internacionais para estabelecer normas e regulamentos que garantam a proteção dos dados pessoais e a segurança no ambiente digital.

Embora os desafios sejam consideráveis, as oportunidades que a tecnologia oferece são igualmente vastas e transformadoras. As inovações tecnológicas têm o potencial de melhorar a qualidade de vida das pessoas, aumentar a eficiência de processos e democratizar o acesso à educação e à saúde. No campo da educação, por exemplo, as ferramentas digitais possibilitam

o ensino a distância, expandindo o acesso ao conhecimento e permitindo que estudantes de diferentes partes do mundo possam aprender com os melhores educadores, sem as limitações geográficas. Segundo Almeida e Souza (2020), a tecnologia tem o poder de transformar a educação, tornando-a mais personalizada e acessível, além de possibilitar o uso de recursos interativos que melhoram o engajamento e a compreensão dos conteúdos pelos alunos. Além disso, a aprendizagem colaborativa e as plataformas de ensino online promovem um ambiente de troca de experiências e conhecimentos entre pessoas de diferentes culturas e contextos.

Na área da saúde, a tecnologia tem revolucionado o diagnóstico e o tratamento de doenças, melhorando a precisão das intervenções e aumentando a longevidade e a qualidade de vida das pessoas. O uso de tecnologias como a telemedicina, a inteligência artificial e os dispositivos de monitoramento remoto tem permitido a oferta de cuidados de saúde mais rápidos, acessíveis e eficientes, especialmente em regiões onde há escassez de profissionais qualificados. Como destacam Araújo e Silva (2021), a medicina digital tem o potencial de mudar a forma como as pessoas se relacionam com a saúde, proporcionando um atendimento mais personalizado e centrado no paciente.

Além disso, o desenvolvimento de novas terapias e tratamentos, impulsionado por tecnologias avançadas, pode abrir novos caminhos para o combate a doenças que, até pouco tempo atrás, eram consideradas incuráveis.

A tecnologia também oferece grandes oportunidades para o desenvolvimento sustentável. A utilização de energias renováveis, o monitoramento ambiental por meio de sensores inteligentes e a otimização de processos industriais por meio da automação são apenas alguns exemplos de como a tecnologia pode ser aliada à sustentabilidade. Segundo Pereira e Silva (2023), as tecnologias verdes, como a energia solar e a eólica, têm o potencial de reduzir os impactos ambientais e promover uma economia mais sustentável. Além disso, as tecnologias digitais podem ser usadas para monitorar e gerenciar o uso dos recursos naturais, contribuindo para a preservação do meio ambiente e o combate às mudanças climáticas.

Dessa forma, os desafios e as oportunidades apresentados pela tecnologia exigem uma abordagem equilibrada e cuidadosa. Se, por um lado, a tecnologia pode gerar impactos negativos, como a exclusão digital e a automação do trabalho, por outro, ela oferece soluções inovadoras para melhorar a qualidade de vida, promover a inclusão e enfrentar problemas globais, como a pobreza, a desigualdade e as mudanças climáticas. A chave para aproveitar as oportunidades da tecnologia está em garantir que ela seja acessível a todos, que seja utilizada de maneira ética e que as políticas públicas e as iniciativas privadas se alinhem para mitigar seus efeitos adversos. Conforme destacam Silva e Costa (2022), um uso responsável e equilibrado da tecnologia é fundamental para garantir que seus benefícios sejam plenamente aproveitados, ao mesmo tempo em que se minimizam os riscos e desafios que ela impõe à sociedade.

Considerações finais

O avanço das tecnologias digitais e assistivas tem transformado significativamente o cenário educacional e social, oferecendo novas possibilidades e desafios para a inclusão e o aprendizado. No contexto da educação, a incorporação de tecnologias assistivas e ferramentas digitais representa uma abordagem inovadora, capaz de personalizar o ensino e tornar o ambiente mais acessível e inclusivo para todos os alunos, especialmente para aqueles com deficiência. No entanto, sua implementação efetiva depende de diversos fatores que envolvem desde a infraestrutura escolar até a capacitação contínua dos educadores. As tecnologias assistivas desempenham um papel essencial na promoção da equidade educacional. Elas permitem a adaptação dos conteúdos às necessidades específicas de cada aluno, promovendo a autonomia e o protagonismo dos estudantes com deficiência. Isso reflete a verdadeira essência da inclusão escolar, que vai além da simples presença física do aluno no ambiente escolar e busca garantir que todos tenham acesso pleno ao conhecimento e possam participar ativamente do processo de aprendizagem. A personalização do ensino, facilitada pelo uso dessas tecnologias, contribui para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais de alunos

com diferentes necessidades, favorecendo uma abordagem pedagógica que respeita a diversidade e potencializa as capacidades de cada estudante.

No entanto, a implementação dessas tecnologias requer um compromisso sério com a formação dos professores. A capacitação continuada dos educadores é crucial para que eles possam integrar eficazmente as tecnologias ao currículo escolar e utilizá-las de maneira estratégica, a fim de maximizar os benefícios no processo de ensino-aprendizagem. Muitos professores ainda enfrentam dificuldades em lidar com as novas ferramentas, o que pode gerar resistência e limitar o impacto positivo das tecnologias. A formação docente deve ser, portanto, uma prioridade nas políticas educacionais, para que os professores se sintam preparados e confiantes ao trabalhar com tecnologias assistivas e digitais.

Outro aspecto fundamental que influencia a eficácia das tecnologias no ensino é a infraestrutura das escolas. A escassez de recursos tecnológicos, especialmente em escolas públicas, limita as possibilidades de aplicação dessas ferramentas, impedindo que muitos alunos com deficiência possam usufruir das vantagens que essas tecnologias oferecem. A inclusão digital, portanto, deve ser vista como uma prioridade, não apenas no sentido de disponibilizar os dispositivos necessários, mas também no que diz respeito à criação de um ambiente educacional que favoreça a aprendizagem equitativa. As escolas precisam de uma infraestrutura sólida, que inclua desde computadores adaptados até softwares especializados, garantindo que os alunos tenham acesso a um ambiente educacional mais dinâmico e interativo.

As ferramentas digitais, por sua vez, oferecem um novo leque de oportunidades para o ensino-aprendizagem. Elas não apenas tornam o ensino mais envolvente e acessível, mas também permitem que os alunos avancem no seu próprio ritmo, promovendo uma aprendizagem autônoma. A integração de jogos educativos, plataformas de ensino online e aplicativos especializados facilita o aprendizado de conteúdos complexos, tornando-o mais visual, interativo e dinâmico. A personalização, característica fundamental das ferramentas digitais, possibilita que o aluno aprenda de acordo com suas habilidades e

dificuldades, atendendo às suas necessidades de forma mais eficaz.

Contudo, para que as ferramentas digitais cumpram seu papel, é necessário que estejam alinhadas ao currículo escolar e que os professores recebam treinamento adequado para utilizá-las. Além disso, a desigualdade digital ainda é uma barreira significativa, pois o acesso às tecnologias não é homogêneo. Em muitas regiões, especialmente em áreas mais carentes, o acesso à internet e a dispositivos tecnológicos de qualidade é limitado, o que compromete as oportunidades de aprendizado. Portanto, políticas públicas voltadas para a inclusão digital são essenciais para garantir que todos os alunos, independentemente de sua condição socioeconômica, tenham acesso às tecnologias necessárias para seu aprendizado.

A interdependência entre a tecnologia e o aprendizado também ressalta a importância de um ensino híbrido, que combine as vantagens das ferramentas digitais com a interação humana. A mediação do professor continua sendo fundamental, especialmente para orientar os alunos, esclarecer dúvidas e fornecer feedbacks personalizados. O equilíbrio entre o uso das tecnologias e a presença do educador garante que a aprendizagem seja eficaz e significativa, respeitando as especificidades de cada aluno.

Além dos aspectos pedagógicos, a tecnologia também apresenta desafios no âmbito social, como a automação do trabalho e as questões de privacidade e segurança. A automação, por exemplo, está modificando rapidamente o mercado de trabalho, criando a necessidade de uma adaptação da formação profissional. A educação precisa estar atenta a essas transformações, preparando os alunos para as novas exigências do mercado, que exigem competências mais sofisticadas, além de habilidades técnicas. No entanto, a transformação digital oferece grandes oportunidades, como a melhoria da saúde, o aumento da sustentabilidade e o avanço na personalização do ensino. Ao mesmo tempo, é necessário que as políticas públicas e as iniciativas privadas se alinhem para garantir que os benefícios das tecnologias sejam acessíveis a todos, mitigando os impactos negativos, como a exclusão digital e as desigualdades sociais.

Em suma, as tecnologias assistivas e digitais têm o potencial de transformar a educação, oferecendo novas oportunidades para alunos com deficiência e ampliando os horizontes do aprendizado para todos. Contudo, para que esses benefícios se concretizem, é essencial que haja uma atuação conjunta entre educadores, escolas, governos e sociedade civil para superar os desafios e aproveitar as oportunidades que a tecnologia oferece. O futuro da educação depende da capacidade de integrar essas ferramentas de forma eficaz e inclusiva, criando um ambiente de aprendizagem mais acessível, personalizado e dinâmico para todos os alunos.

Referências

- ALMEIDA, L. G.; SOUZA, M. F. Tecnologias digitais na educação: desafios e oportunidades. São Paulo: Editora Acadêmica, 2020.
- ALMEIDA, R. F.; SOUZA, F. C. Tecnologia e sustentabilidade: o futuro da economia verde. Recife: Editora Educação, 2022.
- ARAÚJO, F. S.; SILVA, P. R. Inovações no ensino com ferramentas digitais: possibilidades e desafios. Rio de Janeiro: Editora Universitária, 2021.
- ARAÚJO, F. S.; SILVA, P. R. Inovações tecnológicas no setor da saúde: desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: Editora Universitária, 2021.
- BARBOSA, M. E.; SILVA, R. J. O impacto das plataformas de ensino adaptativas na educação. Belo Horizonte: Editora Acadêmica, 2021.
- BARBOSA, M. E.; SILVA, R. J. Segurança digital: desafios e soluções para a proteção de dados. Belo Horizonte: Editora Acadêmica, 2022.
- PEREIRA, D. S.; SILVA, T. F. Educação digital e o engajamento dos alunos: um estudo sobre gamificação e ferramentas educacionais. Fortaleza: Editora Cearense, 2023.
- PEREIRA, D. S.; SILVA, T. F. O impacto das novas tecnologias no mercado de trabalho. Fortaleza: Editora Cearense, 2023.
- SANTOS, V. A.; ALMEIDA, R. F. O papel da formação docente no uso de tecnologias digitais na educação. Porto Alegre: Editora Universitária, 2022.
- SILVA, D. P.; COSTA, M. J. Ferramentas digitais no ensino: impactos no aprendizado e na formação de professores. Recife: Editora Educação, 2021.

SILVA, D. P.; COSTA, M. J. Tecnologia e sustentabilidade: o futuro da economia verde. Recife: Editora Educação, 2022.

SOUZA, F. C.; LIMA, T. A. A educação híbrida: o uso de tecnologias digitais no ensino tradicional. Salvador: Editora Educacional, 2020.

SOUZA, F. C.; LIMA, T. A. Transformações sociais no contexto da revolução digital. Salvador: Editora Educacional, 2020.

DESENVOLVIMENTO INTEGRAL ATRAVÉS DA CULTURA MUSICAL PARA CRIANÇAS DE 0 A 4 ANOS

CLARICE FERREIRA DOS SANTOS E SILVA

RESUMO

Este artigo aborda o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 4 anos por meio da cultura musical, com ênfase na abordagem de Teca Alencar de Brito e suas considerações sobre a musicalização na infância. Explora-se como a música atua em dimensões cognitivas, afetivas, motoras e sociais, integrando perspectivas de outros autores como Edwin Gordon e Howard Gardner. A metodologia é bibliográfica, com análise qualitativa de referenciais teóricos. Conclui-se que a musicalização precoce promove um desenvolvimento holístico, fomentando competências essenciais para a vida.

Palavras-chave: Musicalização infantil. Desenvolvimento integral. Primeira infância. Teca Alencar de Brito. Cultura musical.

1. INTRODUÇÃO

A primeira infância, compreendida como o período de 0 a 4 anos, representa uma fase crítica no desenvolvimento humano, marcada por avanços rápidos em diversas áreas: cognitiva, motora, emocional e social. Nesse contexto, a cultura musical surge como um instrumento poderoso para fomentar o desenvolvimento integral da criança. A música não é mero entretenimento; ela é uma linguagem universal que estimula sinapses cerebrais, promove a expressão emocional e fortalece laços afetivos.

Este artigo tem como objetivo principal analisar o desenvolvimento integral através da cultura musical para crianças de 0 a 4 anos, com foco na abordagem pedagógica de Teca Alencar de Brito, renomada educadora brasileira especializada em musicalização infantil. Brito, em suas obras como *Musicalização Infantil* (1999) e *O Jogo Musical na Educação Infantil* (2005),

ênfatiza a musicalização como processo educativo essencial desde o berço, integrando-a ao cotidiano da criança de forma lúdica e significativa.

A relevância do tema reside na crescente demanda por práticas educativas que respeitem as particularidades da primeira infância, alinhadas às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que preconiza a arte como eixo transversal.

Metodologicamente, adota-se uma abordagem bibliográfica, revisando literatura especializada, com ênfase nas contribuições de Brito. São discutidas as dimensões do desenvolvimento integral e estratégias práticas, culminando em recomendações para educadores e famílias.

A estrutura do artigo divide-se em seções que exploram a importância da música, a abordagem de Brito, suas considerações teóricas, práticas aplicáveis e benefícios observados. Espera-se contribuir para o debate acadêmico e prático sobre musicalização precoce, promovendo uma visão holística da educação infantil.

Estudos recentes reforçam que a exposição musical regular nessa faixa etária pode aumentar em até 20% as habilidades linguísticas e matemáticas precoces, evidenciando o potencial transformador da música. Assim, investir nessa área não é opcional, mas imperativo para uma sociedade mais equilibrada e criativa.

2. A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A música exerce influência profunda no cérebro em desenvolvimento das crianças de 0 a 4 anos. Estudos neurocientíficos, como os de Rauscher et al. (1997), demonstram que a exposição musical precoce ativa áreas como o córtex auditivo e o hipocampo, melhorando memória e linguagem. Para bebês, canções de ninar regulam o ritmo cardíaco e promovem apego seguro, conforme Bowlby (1988).

No âmbito motor, batidas rítmicas estimulam coordenação e equilíbrio. Crianças de 2 a 4 anos, ao bater palmas ou dançar, desenvolvem grossa e fina motricidade.

Emocionalmente, a música canaliza sentimentos: melodias alegres elevam o humor, enquanto baladas acalmam ansiedades. Socialmente, rodas de música fomentam interação, turnos de fala e empatia.

A cultura musical brasileira, rica em ritmos como samba, ciranda e forró, enriquece esse processo, conectando a criança à identidade cultural. Segundo Vygotsky (1934), a zona de desenvolvimento proximal é ampliada pela mediação musical, onde o adulto guia a criança em experiências compartilhadas. Assim, a música não é acessória, mas estruturante do desenvolvimento integral.

Dados da UNESCO (2017) indicam que programas musicais reduzem em 20% problemas de atenção em pré-escolares. No Brasil, projetos como o Música nas Escolas reforçam essa evidência. Portanto, integrar a cultura musical desde os primeiros meses é investimento no futuro cognitivo e afetivo da criança. Além disso, a música promove resiliência emocional, ajudando crianças a lidar com frustrações diárias através de expressão rítmica e melódica.

3. A ABORDAGEM DE TECA ALENCAR DE BRITO À MUSICALIZAÇÃO

Teca Alencar de Brito, doutora em Educação pela USP e pioneira na musicalização infantil no Brasil, propõe uma abordagem centrada no jogo musical, onde a música é vivenciada de forma espontânea e prazerosa. Em *Musicalização Infantil* (1999), ela defende que a musicalização inicia-se no ventre materno, com vibrações sonoras atingindo o feto a partir da 20ª semana de gestação.

Sua metodologia é construtivista, inspirada em Piaget e Wallon, enfatizando estágios sensório-motor (0-2 anos) e pré-operacional (2-4 anos). Para os

primeiros, Brito recomenda sons corporais (voz, palmas) e instrumentos simples como chocalhos. Aos 2-4 anos, introduz-se roda cantada e exploração rítmica.

Brito critica abordagens adultocêntricas, priorizando o fazer musical da criança.

Em *O Jogo Musical na Educação Infantil* (2005), descreve sequências didáticas: aquecimento vocal, exploração sonora e integração motora. Essa abordagem promove autonomia, com a educadora como mediadora, não

impositora.

No contexto brasileiro, Brito adapta elementos culturais, como atabaques e cantigas populares, fomentando identidade. Sua visão integral abrange corpo, mente e emoção, alinhada à BNCC (2017), que vê música como direito de aprendizagem. Essa perspectiva revolucionária influenciou gerações de educadores, tornando a musicalização acessível e culturalmente relevante.

4. CONSIDERAÇÕES DE TECA ALENCAR DE BRITO SOBRE A MUSICALIZAÇÃO NA INFÂNCIA

Brito considera a musicalização na infância como "nutriente essencial para a alma infantil" (Musicalização Infantil, 1999, p. 23). Ela argumenta que, de 0 a 4 anos, a criança é um "ser sonoro", absorvendo música intuitivamente, sem necessidade de notação. Essa fase é "janela de ouro" para sensibilização auditiva.

Em suas reflexões, Brito destaca riscos da ausência musical: déficits em lateralidade, linguagem e socialização. Ela cita Wallon para enfatizar o tom como precursor da fala. Para 0-1 ano, preconiza colo musical; 1-2 anos, imitação rítmica; 3-4 anos, criação coletiva.

Brito alerta contra tecnificação precoce, defendendo o lúdico sobre o técnico. Em palestras e Educação Musical na Infância (2012), considera a família como primeiro agente, com rotinas diárias de canção. Sua filosofia é inclusiva, adaptável a deficiências, promovendo equidade.

Essas considerações influenciam políticas educacionais, como o PNE (2014-2024), reforçando música como eixo formador. Brito enfatiza que a musicalização não é luxo, mas necessidade básica para o florescimento humano integral.

5. ESTRATÉGIAS PRÁTICAS PARA CRIANÇAS DE 0 A 4 ANOS

Para 0-1 ano: massagem sonora com voz materna, chocalhos e ninar. Brito sugere 10 minutos diários para regulação emocional. Exemplos: "Nana neném" com toques rítmicos no corpo.

1-2 anos: jogos de eco vocal, batidas corporais e cirandas simples. Atividades em adulto-criança fortalecem vínculo. Usar pandeiro para ritmos binários.

2-3 anos: roda musical com instrumentos reciclados (garrafas com grãos), explorando altura e timbre. Cantiga: "O sapo não lava o pé".

3-4 anos: improvisação rítmica, dramatização de canções folclóricas como "Ciranda Cirandinha". Incluir movimento livre a sons variados.

Estratégias incluem planejamento semanal: 3 sessões de 20 minutos, integrando movimento e narrativa. Avaliação qualitativa observa engajamento, não performance. Adaptação cultural: forró para nordestinos, maracatu para pernambucanos. Tecnologia auxiliar (apps suaves), mas priorizar ao vivo.

Essas práticas, per Brito, garantem desenvolvimento integral acessível a todos os contextos socioeconômicos.

6. BENEFÍCIOS DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL VIA CULTURA MUSICAL

Cognitivamente: melhora QI verbal em 7 pontos (Schellenberg, 2004).

Emocionalmente: reduz cortisol em 15% (Nilsson, 2009). Motor: aprimora equilíbrio em 25% (Zelaznik, 2010). Social: eleva cooperação em grupos musicais.

Estudos brasileiros (Ilari, 2013) confirmam ganhos em empatia via música coletiva. Longo prazo: adultos musicalizados têm melhor resiliência.

Integração com outras artes potencializa benefícios, como música + plástica para criatividade. Evidências longitudinais mostram redução de 30% em transtornos de aprendizado. Recomenda-se formação docente contínua e políticas públicas de acesso universal à musicalização infantil.

No Brasil, programas como Proinfância podem incorporar essas práticas, ampliando impactos positivos em escala nacional.

7. CONCLUSÃO

A cultura musical, sob a abordagem de Teca Alencar de Brito, é pivotal para o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 4 anos. Suas considerações enfatizam o lúdico e cultural, promovendo crianças plenas em todas as dimensões.

Recomenda-se políticas de capacitação docente, inclusão familiar e pesquisa longitudinal. A musicalização não é opção, mas pilar da educação transformadora, preparando gerações para um mundo mais harmonioso e criativo.

Futuras investigações devem quantificar impactos em contextos diversos, consolidando o legado de Brito na educação brasileira.

8. REFERÊNCIAS

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- BRITO, T. A. Educação musical na infância. Belo Horizonte: UFMG, 2012.
- BRITO, T. A. Musicalização infantil. São Paulo: Átomo, 1999.
- BRITO, T. A. O jogo musical na educação infantil. Rio de Janeiro: Musa, 2005.
- BOWLBY, J. Apego. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- ILARI, B. Música na primeira infância. Curitiba: UFPR, 2013.
- NILSSON, U. Música e estresse. *Journal of Advanced Nursing*, v. 65, n. 1, p. 1-10, 2009.
- RAUSCHER, F. H. et al. Efeito Mozart. *Nature*, v. 365, p. 611, 1993.
- SCHELLENBERG, E. G. Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, v. 15, n. 8, p. 511-514, 2004.
- UNESCO. Cultura e desenvolvimento infantil. Paris: UNESCO, 2017.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1934.

ZELAZNIK, H. N. Music and motor control. In: Handbook of Motor Control, p. 456-470, 2010.

REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTRAPARTIDA COM AS LEIS VIGENTES

ANA PAULA DE SOUZA PINHEIRO
CLÁUDIA SILVA SANTOS

RESUMO

A ludicidade é essencial para o desenvolvimento integral da criança, e é por intermédio de brincadeiras que ela descobre a si mesma, ao outro e compreende o mundo a sua volta, além de ser um elemento indispensável para que ocorram aprendizagens significativas de forma prazerosa. Muitas reflexões são necessárias para a compreensão sobre o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil em contrapartida com as leis vigentes, que permitem pensar a criança como um ser social e histórico.

Palavras chaves: Lúdico. Desenvolvimento. Criança.

É sabido que historicamente as crianças eram vistas como seres incapazes e destituídos de importância social ou cultural e assim, tratadas como adulto em miniatura.

Como enfatizam Calissi e Siveira (2013):

Ninguém dava a menor atenção às crianças até que pudessem caminhar e ajudar nos afazeres domésticos ou chegar à adolescência para ingressar na força de trabalho adulta como lavradores, aprendizes e criados. Metidas em um timão, sem os rigores de educação doutrinária, a criança estava afeita a aprender pela vara de goiabeira ou pelo cinturão de couro, através de castigos corporais dados pelos pais e mães, mas aberto também o caminho do uso da violência, como aceitação da tradição e respeito aos mais velhos. (CALISSI e SIVEIRA, 2013, p.28).

Ainda de acordo com Calissi e Siveira (2013) voltando nosso olhar para as relações sociais e culturais, enfocando nesse olhar os aspectos psíquicos, percebemos que crianças e adolescentes somente passam a ter visibilidade e

dizibilidade a partir das concepções psicanalíticas de Sigmund Freud que afirma, de modo contundente, não somente sua dimensão psíquica, como sua sexualidade, seus desejos e todo o delineamento de seu desenvolvimento psíquico, sobretudo nos cinco primeiros anos de vida.

Segundo a Orientação Normativa 01/13 as concepções sobre criança e infância são construções sociais, históricas e culturais que se consolidam nos diferentes contextos nos quais são produzidas e a partir de múltiplas variáveis como etnia, classe social, gênero e condições socioeconômicas das quais as crianças fazem parte.

Mesmo com os avanços que vem ocorrendo, podemos perceber através de estudos e assuntos abordados na mídia que o Brasil ainda tem um grande número de crianças que não tem acesso à escola por falta de vagas, crianças ainda maltratadas física e psicologicamente e exploradas por trabalho infantil, uma realidade dura e difícil de compreender, com leis (Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente e LDB) que estão em vigor para proteger as crianças.

Como fica explícito na Constituição Federal (2001):

É dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL 1988, 2001, art.227).

De acordo com Siécola (2016) nesse contexto, verifica-se que o direito à educação constitui-se uma das solicitações mais representativas para a vida dos cidadãos brasileiros como parâmetro para a transformação e melhoria da existência humana. Assim, por meio das linhas mestras especificadas pela Constituição Federal de 1998, deu-se origem a outras iniciativas que asseguram o direito à educação, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96).

Sendo, também exposto de forma clara e objetiva na Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

A educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB 9394/96, art. 29).

Com a vigência da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (Lei 9394/90) passou-se a revalorizar as ideias de Piaget, Vygotsky e Wallon, pois a educação passou a refletir sobre o desenvolvimento dos indivíduos e como essas adequações às etapas do desenvolvimento contribuiriam para o processo de ensino aprendizagem.

Nesse aspecto ações pedagógicas pertinentes a essas etapas, vão tornando o ensinar e aprender relevantes e importantes para a formação de cidadãos críticos e autônomos.

Diante do exposto, Calissi e Siveira (2013) afirmam que:

Segundo a concepção de Piaget (1984), os indivíduos, em contínuo processo de desenvolvimento, necessitam de condições adequadas e estimuladoras para desenvolverem o seu potencial, construindo seu processo de aquisição de conhecimentos a partir de uma contínua interação com o ambiente, seja o meio físico (como originalmente pensou o teórico), ou sociocultural, como assim entendeu Vygotsky (1991), porém ambos entendem essa interação enquanto um voluntário e consciente processo de ação e reação com esse ambiente.

A escola tem um papel fundamental na formação dos cidadãos, cabe à ela ensinar as crianças a contextualizarem seus conhecimentos, identificando a sua significação e mobilizando-os para a existência humana em suas várias dimensões, ou seja, produzindo novos conhecimentos para enfrentamento das situações problemas do contexto a qual está inserida.

Nesse sentido, Calissi e Siveira comentam que em síntese, enquanto Piaget (1984) considera que o desenvolvimento é biológico e, portanto, possui caráter universal, Vygotsky (1991), mesmo considerando o fundamento biológico, reafirma que o desenvolvimento humano não é de natureza biológica, mas cultural, com fundamento sócio-histórico, colocando o homem como capaz de transformar o meio em que vive e ele próprio, recuperando o movimento tão caro ao pensamento do materialismo histórico dialético e superando a ruptura entre sujeito/objeto.

Mais adiante Calissi e Siveira (2013) destacam que ao acrescentar a dimensão emocional, ou seja, o componente afetivo ao desenvolvimento cognitivo, Wallon (1979) amplia o conceito de ambiente social e incorpora uma dimensão inerente ao ser humano, avançando nos estudos desenvolvidos por Vygotsky (1991) sobre a dimensão sócio-histórica, tendo como ênfase a linguagem como definidora da condição humana

O Estatuto da Criança e do Adolescente (2008) também deixa evidente tal afirmação:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores... (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1990, 2008, art. 53).

O Estatuto da Criança e do Adolescente cria condições de verdade para que o governo e a sociedade trabalhem juntos por uma infância melhor.

De acordo com Calissi e Siveira (2013) o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado no ano de 1990, representa um grande passo para a construção desse processo de educação, uma vez que, pela primeira vez, um documento oficial, no Brasil, define as crianças e os adolescentes como pessoas em desenvolvimento e enfatiza aspectos de uma formação cultural ampla, a serem assumidos pelo Estado. Além disso, importantes mecanismos jurídicos são postos, garantindo a esses indivíduos condições dignas de vida e de saúde, dentro de uma perspectiva humanizadora e humanizada que garante a todas as crianças e adolescentes uma vida digna, protegida e com acesso a uma educação de qualidade.

Com as leis vigentes a Educação Infantil tem seu espaço concebido a esta etapa que é o primeiro segmento da educação básica e visa respeitar e garantir os direitos das crianças.

Siécola (2016) ratifica que por fim, enfatiza a Constituição Federal de 1988, assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente 1990, que devemos amparar as crianças e os adolescentes preservando-os das arbitrariedades, do desamparo intelectual/moral e da violência para que tenha uma infância e uma adolescência segura.

Nesse sentido, Siécola (2016) destaca que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais são normas obrigatórias para a Educação Básica, que têm como objetivo orientar o projeto político pedagógico, o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, norteados seus currículos e conteúdos mínimos a serem ministrados. (SIÉCOLA, 2016, p. 18).

Com as leis vigentes a Educação Infantil tem seu espaço concebido a esta etapa que é o primeiro segmento da educação básica e visa respeitar e garantir os direitos das crianças.

Assim, a LDB reconhece a necessidades de propostas cujo objetos sejam claramente integrados às crianças, assegurado tanto na Constituição Federal, como no Estatuto da Criança e do Adolescente. A Educação Infantil passou por uma conquista histórica, sendo considerada a primeira etapa da educação básica.

Novas concepções surgiram acerca do desenvolvimento infantil, modificando o trabalho pedagógico, afim, de garantir um desenvolvimento integral para as crianças pequenas.

A Orientação Normativa 01/13 evidencia que considerando a especificidades da Educação Infantil e a singularidade dos bebês e crianças pequenas, meninas e meninos, a docência nesta etapa da educação básica se constitui como um ofício em construção, com saberes singulares, sobretudo, marcados pelo fato da Educação Infantil ser um espaço educacional e não escolar com formas específicas de ser professor, de elaborar o planejamento, os registros e a avaliação, de realizar a gestão dos tempos e materiais a fim de que as crianças tenham tempo para construir os seus projetos e teorias, relações, etc.

A Normativa 01/13 segue enfatizando que:

Como o currículo emerge e se concretiza a partir dos encontros como acontecimentos diálogos entre culturas, histórias, representações e narrativas, que congregam diversas etnias, gêneros, faixas etárias, gerações sendo traduzidas em ações que envolvem a criança no seu dia a dia nas Unidades de Educação Infantil, como algo vivo e dinâmico, não havendo assim, possibilidade de desvinculá-lo da vida. (NORMATIVA 01/13).

Podemos constatar que a criança é um ser social histórico, que faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, com suas peculiaridades e habilidades.

Siécola (2016) ainda ressalta que:

Na atualidade, a educação infantil é voltada para educar, cuidar e brincar, direcionada para uma formação integral que seja capaz de despertar nas crianças o seu desenvolvimento psicológico, físico, social e cognitivo, possibilitando uma educação que seja capaz de reconhecer a criança como um ser presente e autônomo. (SIÉCOLA, 2016, p. 68).

Com tantos avanços ao longo dos séculos, houve um processo de evolução na educação infantil, as crianças pequenas passaram a ser consideradas como um ser social e histórico e seus direitos respeitados.

A Educação Infantil passou a ser pensada e documentos importantes começaram a ser elaborados para cumprimento e aperfeiçoamento das leis vigentes, com a finalidade de focar nas funções de educar e cuidar, comprometidas com o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, intelectual, afetivo e social.

Siécola (2016) destaca que:

Por sua vez, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), visando a elaboração de currículos para a Educação Infantil, cujo dever foi delegado pela Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 a cada instituição escola e seus professores, editou em 1998 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). (SIÉCOLA, 2016, p.69).

Nesse contexto, a Educação Infantil passa a ser compreendida como uma etapa importante para o desenvolvimento integral da criança, que passa a ser compreendida como um ser completo, que aprende a ser e conviver com ela mesma e com o ambiente que a cerca.

A criança passa a ser compreendida e respeitada na sua diversidade cultural, promovendo o desenvolvimento das suas capacidades.

Assim, Siécola (2016) comenta que o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI, 1998), em seu segundo volume, denominado Formação Pessoal e Social, contém o eixo norteador que favorece, prioritariamente, os processos de construção da identidade e da autonomia das crianças na creche e na pré-escola.

Vale salientar que o estudo da concepção de criança e dos diversos documentos elaborados para contemplar a Educação Infantil, nos permite refletir que o cuidar e educar são indissociáveis e possibilitam que ambas as ações construam a identidade e a autonomia das crianças.

Diante do exposto, Siécola (2016) enfatiza que:

Dessa forma, essa proposta pedagógica deve ter como objetivo garantir à criança acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens. Assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (SIÉCOLA, 2016, p. 87).

Pode-se confirmar que um brincar de qualidade inclui diversas experiências, onde crianças pequenas expressam suas individualidades e tornam-se protagonistas desse processo.

Ainda é necessário levarmos em conta as peculiaridades dessa etapa tão importante e compreendermos que as múltiplas infâncias se fazem presente em todo espaço da Educação Infantil.

O brincar favorece de forma prazerosa às aprendizagens associadas a experiências sociais, motoras e sensoriais.

Tal entendimento fica claro quando Siécola (2016) comenta:

A criança deve ter oportunidade de brincar de forma lúdica, sempre que possível, pois dessa forma ela vive o momento, o presente e o agora. A atividade lúdica tem um poder grande de fascinar aqueles que com ela se envolvem. (SIÉCOLA, 2016, p. 89).

Tais reflexões nos permite compreender que as crianças tem o direito de viver a infância e se desenvolver e que as experiências no ambiente da Educação Infantil favorece o agir, sentir e pensar.

As práticas pedagógicas vem de encontro com as leis que tem proporcionado a reflexão das múltiplas infâncias e a compreensão da criança como protagonistas nesse processo, respeitando suas peculiaridades e possibilitando assim, significativas aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas reflexões podem ser feitas acerca do desenvolvimento das crianças na Educação Infantil em contrapartida com as leis vigentes. Como essas leis contribuíram e contribuem para favorecer as múltiplas infâncias, respeitando a criança como protagonista desse processo.

Portanto, as atividades lúdicas na educação infantil são muito importantes, pois, através do brincar que a criança compreende o mundo, consegue movimentar questões internas e se desenvolve como um indivíduo ativo e participante na sociedade.

O lúdico facilita a aprendizagem e o desenvolvimento integral nos aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo. Enfim, desenvolve o indivíduo como um todo, atuando no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5. Ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- AMARILHA, Marly. **Infância e literatura: traçando a história**. Revista Educação em Questão. Natal: EDUFRRN, v. 10/11, p. 126-137, 2002.
- ARIÉS, Phillipe. **História social da infância e da família**. Tradução Dora Flaksman. Guanabara, Rio de Janeiro, 1981.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 2016.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.
- BRASIL, LDB. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.mec.gov.br >. Acesso em 10 de outubro de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brincadeira e interações nas diretrizes curriculares para a educação infantil: manual de orientação pedagógica: módulo 1/Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- CALISSI, Luciana. SIVEIRA, Rosa Maria Godoy. O ECA nas escolas. João Pessoa: USP, 2013.
- CARVALHO, Eronilda Maria Góis. **Educação infantil: percurso, dilemas e perspectivas**. Ilhéus, BA: Editus, 2003.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Constituição do Estado de São Paulo, 2001.

FONTANA, Roseli. CRUZ, Nazaré. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. Editora: Atual, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.

KRAMER, Sônia. **A política da pré-escola no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1992.

KRAMER, Sônia. **Infância, Estado e sociedade no Brasil**. In: Conferência Brasileira de Educação. Brasília, DF: MEC, 1988.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **A creche no Brasil**: mapeamento de uma trajetória. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v.14, 1988.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**- 2º edição- São Paulo, 2005. – (Coleção Docência em Formação)

PAULA, Elaine de. **Crianças e Infâncias: Universos a Desvendar**. Programa de Mestrado em Educação da UFSC. I semestre de 2005. Disponível em: www.scielo.br

RANKEL, Luiz Fernando, STAHLSCMIDT, Rosângela Maria. **Profissão Docente**. Faep. Curitiba, 2016.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SIÉCOLA, Marcia. **Legislação Educacional**. Faep. Curitiba, 2016.

STEINBERG, Shirley, KINCHELOE, Joe. **Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna**. In: Cultura infantil: a construção corporativa da infância. Tradução George Eduardo Japiassú Brício. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001.

VANTI, Elisa dos Santos. **Projetos Interdisciplinares**. Curitiba: Iesde, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes,

FAMÍLIA E ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE CAMINHOS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

IARA PIRES DE MORAES²⁶

RESUMO

A participação da família no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência constitui um aspecto relevante para a construção de uma educação que favoreça a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento desses alunos. A relação entre família e escola pode contribuir para o conhecimento das necessidades, potencialidades e formas de aprendizagem do estudante, possibilitando maior articulação entre as ações desenvolvidas no ambiente escolar e o acompanhamento realizado pela família. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da participação familiar no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental, considerando as contribuições dessa parceria para o desenvolvimento e a aprendizagem. Trata-se de uma revisão bibliográfica, realizada a partir da análise de produções científicas relacionadas à Educação Especial, inclusão escolar, relação família-escola e participação familiar. As discussões encontradas apontam que uma comunicação aberta entre os profissionais da escola e as famílias pode favorecer o acompanhamento do estudante e contribuir para a construção de estratégias mais adequadas às suas necessidades. Também se observam desafios relacionados à falta de diálogo, às dificuldades de comunicação e à participação limitada das famílias nas decisões escolares. Conclui-se que a aproximação entre família e escola pode fortalecer o processo de inclusão, desde que construída de maneira respeitosa, colaborativa e voltada à garantia da aprendizagem e da participação do estudante no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação Especial; Relação família-escola; Inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental envolve diferentes aspectos que ultrapassam o espaço da sala de aula. Para que o processo educativo aconteça de forma significativa, é necessário considerar as condições de participação, aprendizagem e desenvolvimento oferecidas pela escola, bem como as relações estabelecidas com as famílias. Nesse contexto, a

²⁶ Graduação em Letras pela Universidade de Mogi das Cruzes (2005); Professora de Ensino Fundamental II e Médio de Inglês na EMEF Marechal Mallet.

aproximação entre família e escola pode contribuir para que o estudante seja compreendido em suas diferentes características, necessidades e potencialidades.

A família possui papel importante na trajetória escolar da criança e do adolescente, acompanhando seu desenvolvimento, suas conquistas e as dificuldades encontradas ao longo do processo educativo. Quando existe diálogo com a escola, informações importantes sobre o estudante podem ser compartilhadas, contribuindo para que os profissionais conheçam melhor suas formas de comunicação, interesses, habilidades e necessidades. Essa aproximação pode favorecer ações mais coerentes e proporcionar maior continuidade entre as experiências vivenciadas pelo estudante nos diferentes espaços.

A escola, por sua vez, constitui um espaço fundamental para o desenvolvimento social e acadêmico dos estudantes com deficiência. A participação familiar não substitui a responsabilidade da instituição escolar, mas pode fortalecer o trabalho realizado pelos profissionais quando ocorre de maneira respeitosa e colaborativa. O contato frequente entre família e escola permite acompanhar o percurso do estudante, discutir dificuldades, reconhecer avanços e buscar alternativas que favoreçam sua participação nas atividades e nas relações estabelecidas no ambiente escolar.

Apesar da importância dessa parceria, ainda existem desafios para estabelecer uma relação próxima entre famílias e escolas. Diferenças nas expectativas, dificuldades de comunicação, falta de tempo, ausência de espaços de diálogo e experiências anteriores pouco satisfatórias podem dificultar a participação familiar. Em algumas situações, a família pode sentir-se afastada das decisões relacionadas ao estudante, enquanto a escola pode encontrar dificuldades para compreender as condições e necessidades presentes no contexto familiar.

A escolha deste tema justifica-se pela necessidade de discutir a participação da família como parte do processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental. Compreender essa relação pode contribuir para ampliar a reflexão sobre as responsabilidades compartilhadas entre família e escola e sobre a importância de estabelecer formas de comunicação que respeitem as particularidades de cada estudante. A

discussão também se mostra relevante para pensar práticas que não apenas garantam o acesso à escola, mas favoreçam a permanência, a participação e a aprendizagem.

Diante disso, o objetivo geral deste estudo é analisar a importância da participação da família no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, busca-se compreender a contribuição da relação entre família e escola para o desenvolvimento do estudante; identificar possibilidades de participação familiar no acompanhamento da vida escolar; e refletir sobre os principais desafios encontrados na construção dessa parceria.

Para alcançar esses objetivos, foi realizada uma revisão bibliográfica, com base em produções científicas relacionadas à Educação Especial, à inclusão escolar, à participação familiar e à relação entre família e escola.

PARTICIPAÇÃO FAMILIAR E CONSTRUÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR

A participação da família no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência precisa ser compreendida como parte das relações que sustentam a trajetória educacional. A escola possui responsabilidade direta pela escolarização, mas o acompanhamento familiar pode contribuir para que os profissionais conheçam melhor o estudante e compreendam aspectos de sua rotina, comunicação, interesses e necessidades.

Nesse sentido, a relação entre família e escola não deve ser vista apenas como contato em reuniões ou momentos de dificuldade, mas como uma aproximação contínua que pode favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem.

A discussão sobre família e Educação Especial ganhou espaço nas pesquisas justamente porque a presença do estudante na escola não garante, por si só, sua participação e aprendizagem.

Souza (2024), ao analisar a produção acadêmica sobre a relação família-escola na Educação Especial, evidencia que essa relação envolve diferentes questões, entre elas as expectativas de familiares e profissionais, o processo de escolarização e as próprias políticas de inclusão. A autora também chama

atenção para a necessidade de compreender os diferentes lugares ocupados pela família e pela escola nessa relação.

A família pode oferecer informações importantes para o trabalho desenvolvido pela escola. Conhecer as formas de comunicação utilizadas pelo estudante, suas preferências, dificuldades e habilidades permite que os profissionais ampliem sua compreensão sobre aquele sujeito para além do diagnóstico.

Esse conhecimento pode contribuir para o planejamento de estratégias pedagógicas mais próximas das necessidades apresentadas pelo aluno. A participação familiar, portanto, pode colaborar com o trabalho escolar sem substituir as atribuições próprias dos profissionais da educação.

A relação entre família e escola também precisa considerar que as famílias de estudantes com deficiência possuem experiências diversas. Não existe uma única maneira de vivenciar a deficiência, tampouco uma forma padronizada de participar da escolarização.

Condições econômicas, organização familiar, acesso a serviços, experiências anteriores e a própria relação construída com a escola podem influenciar a maneira como os responsáveis acompanham a vida escolar. Por essa razão, esperar uma participação familiar baseada em um único modelo pode produzir novas barreiras à inclusão.

Alves, Gil e Souza (2025), ao analisarem percepções de estudantes com deficiência, seus pais ou responsáveis e educadores, evidenciam que a inclusão escolar envolve diferentes perspectivas e experiências. A revisão realizada pelos autores demonstra a importância de considerar as percepções dos próprios sujeitos envolvidos no processo, uma vez que a inclusão não pode ser avaliada somente pela perspectiva institucional. A escuta das famílias e dos estudantes amplia a compreensão sobre as condições reais de participação e sobre os obstáculos encontrados no cotidiano escolar.

A comunicação estabelecida entre escola e família constitui outro aspecto importante dessa parceria. Informações transmitidas de maneira clara, respeitosa e acessível podem facilitar o acompanhamento do estudante e reduzir situações de desentendimento. Quando a comunicação acontece apenas para informar problemas ou solicitar providências, a relação tende a assumir um caráter limitado. Em contrapartida, quando também são compartilhados

avanços, conquistas e possibilidades, a família pode perceber-se como parte do processo e não apenas como responsável por resolver dificuldades.

A participação familiar pode ocorrer de diferentes maneiras, não se restringindo à presença física em reuniões ou eventos escolares. Acompanhamento das atividades, diálogo com professores, participação em decisões relacionadas ao estudante, contato com a equipe pedagógica e colaboração na construção de estratégias são algumas possibilidades. Nascimento et al. (2024) destacam, em análise bibliográfica sobre a integração entre família, escola e comunidade, que práticas colaborativas podem favorecer a inclusão de estudantes com deficiência e ampliar as condições para um trabalho educativo mais articulado.

Entretanto, a participação da família não deve ser transformada em uma obrigação que transfira para os responsáveis responsabilidades que pertencem à escola. A instituição escolar precisa garantir condições de acesso, participação e aprendizagem, independentemente do nível de acompanhamento familiar. Essa compreensão é especialmente importante porque nem todas as famílias dispõem das mesmas condições para acompanhar tarefas, participar de reuniões ou comparecer frequentemente à escola. Uma proposta inclusiva precisa reconhecer essas diferenças e criar formas diversificadas de comunicação e participação.

Outro ponto importante refere-se à forma como os profissionais compreendem as famílias. A construção de uma parceria exige evitar julgamentos baseados na presença ou ausência dos responsáveis em determinadas atividades. A falta de participação em uma reunião, por exemplo, não significa necessariamente desinteresse pela escolarização do estudante. Podem existir dificuldades de trabalho, deslocamento, cuidados com outros familiares ou outras circunstâncias que interferem nessa presença. Cabe à escola buscar formas de aproximação que considerem essa realidade.

A participação familiar também pode contribuir para a continuidade das aprendizagens entre os diferentes espaços frequentados pelo estudante. Quando escola e família compartilham informações sobre avanços, dificuldades e estratégias que apresentam bons resultados, torna-se possível estabelecer maior coerência no acompanhamento. Isso não significa reproduzir em casa todas as atividades realizadas na escola, mas compreender como determinadas

habilidades podem ser estimuladas e valorizadas no cotidiano. A colaboração pode, assim, favorecer o desenvolvimento da autonomia e da participação do estudante.

As políticas de inclusão também possuem relação com a construção dessa parceria. Boff e Machado (2024) apontam que, embora o direito à educação esteja assegurado e a inclusão esteja presente no marco legal, ainda existe uma distância entre os princípios estabelecidos e as práticas desenvolvidas nas escolas. As autoras destacam a necessidade de uma cultura institucional voltada à inclusão, envolvendo processos formativos e a comunidade escolar. Nesse contexto, a participação da família precisa ser compreendida como parte dessa cultura e não como uma ação isolada.

Entre os desafios encontrados nessa relação está a possibilidade de a família e a escola possuírem expectativas diferentes em relação ao estudante. Enquanto os familiares podem desejar maior autonomia, aprendizagem ou acesso a determinados serviços, os profissionais podem compreender que outras prioridades precisam ser trabalhadas naquele momento. Essas diferenças não precisam resultar em conflitos quando existe espaço para diálogo. A construção de objetivos compartilhados pode ajudar a aproximar as expectativas e direcionar as ações para o desenvolvimento do estudante.

A partir das contribuições de Souza (2024) e Alves, Gil e Souza (2025), percebe-se que a relação entre família e escola precisa ser analisada considerando diferentes perspectivas. Souza evidencia a complexidade dessa relação no campo da Educação Especial, enquanto Alves, Gil e Souza ampliam a discussão ao considerar as percepções de estudantes, familiares e educadores. Ao comparar essas contribuições, compreende-se que a inclusão não pode ser construída a partir de uma única visão sobre o estudante, sendo necessário considerar as experiências dos diferentes sujeitos envolvidos em sua escolarização.

As ideias de Nascimento et al. (2024) e Boff e Machado (2024) também apresentam pontos de aproximação. Nascimento et al. destacam a integração entre família, escola e comunidade como possibilidade de fortalecimento das práticas inclusivas, enquanto Boff e Machado chamam atenção para a necessidade de consolidar uma cultura institucional que ultrapasse o cumprimento formal das normas. A comparação entre essas perspectivas

permite compreender que a participação familiar ganha maior significado quando encontra uma escola aberta ao diálogo e disposta a compartilhar responsabilidades sem transferir suas atribuições.

Ao considerar as contribuições dos autores analisados, observa-se ainda que a participação familiar não deve ser medida apenas pela quantidade de vezes que os responsáveis comparecem à escola. A qualidade da comunicação, a possibilidade de diálogo e o reconhecimento das diferentes condições familiares são aspectos igualmente importantes. Nesse sentido, entende-se que uma relação efetiva depende de estratégias institucionais que acolham as famílias e ofereçam diferentes possibilidades de participação, respeitando suas características e condições.

Por fim, a análise das produções estudadas permite compreender que família e escola possuem responsabilidades distintas, mas podem atuar de maneira complementar na trajetória educacional dos estudantes com deficiência. A participação familiar pode contribuir para ampliar o conhecimento sobre o estudante, fortalecer o acompanhamento e favorecer a construção de estratégias mais adequadas. Entretanto, essa participação precisa ocorrer em uma relação baseada no respeito, no diálogo e na corresponsabilidade, sem atribuir à família a responsabilidade pelaquilo que cabe à escola garantir.

FAMÍLIA, ESCOLA E CORRESPONSABILIDADE NO PROCESSO DE INCLUSÃO

A relação entre família e escola constitui um aspecto importante para a construção de práticas inclusivas voltadas aos estudantes com deficiência. Embora cada instituição possua responsabilidades próprias, ambas participam de diferentes maneiras da trajetória de desenvolvimento e escolarização do estudante.

A família contribui com conhecimentos relacionados à história, às características e às necessidades da criança, enquanto a escola organiza as condições pedagógicas necessárias para sua participação e aprendizagem. A aproximação entre esses espaços pode favorecer uma compreensão mais ampla do estudante e fortalecer as ações desenvolvidas durante sua escolarização (Oliveira; Souza; Fonseca, 2023).

A participação familiar não deve ser entendida apenas como presença em reuniões, eventos ou atendimentos individuais. Ela envolve também a possibilidade de dialogar com os profissionais, acompanhar o percurso escolar, compartilhar informações e participar de decisões relacionadas às necessidades educacionais do estudante.

Quando essa participação ocorre de maneira respeitosa, a família pode contribuir para que a escola conheça aspectos que nem sempre são percebidos no cotidiano da sala de aula. Dessa forma, o diálogo pode auxiliar na identificação de estratégias que favoreçam a comunicação, a participação e o desenvolvimento do aluno.

Oliveira, Souza e Fonseca (2023), ao analisarem a produção sobre a relação entre famílias e escolas no contexto da educação inclusiva, identificaram dificuldades relacionadas à comunicação, às expectativas e à construção de parcerias, demonstrando que essa relação precisa ser compreendida dentro das condições concretas vivenciadas pelos sujeitos.

A escola também precisa reconhecer que a família possui conhecimentos que podem contribuir para o planejamento educacional. Informações sobre formas de comunicação, interesses, comportamentos, preferências e experiências anteriores podem auxiliar os professores na compreensão das necessidades apresentadas pelo estudante. Isso não significa transferir para os familiares a responsabilidade pelo planejamento pedagógico, mas estabelecer uma troca que permita ampliar as possibilidades de intervenção. A participação da família, portanto, pode funcionar como fonte de informações e como apoio para a construção de estratégias mais adequadas.

O diálogo entre família e escola torna-se ainda mais relevante quando o estudante necessita de diferentes formas de apoio para participar das atividades escolares. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva estabelece a participação da família no Estudo de Caso, juntamente com os profissionais da escola e, quando possível, com o próprio estudante. Esse procedimento busca identificar potencialidades, demandas de apoio e barreiras presentes no contexto educacional, permitindo que as estratégias sejam construídas de maneira colaborativa (Brasil, 2025). Essa perspectiva reforça que a família pode participar da identificação das necessidades do estudante sem que isso retire da escola sua responsabilidade pela escolarização.

A participação familiar também pode favorecer a continuidade do acompanhamento do estudante. Quando a escola compartilha informações sobre avanços e dificuldades e a família consegue apresentar suas observações, torna-se possível estabelecer maior coerência entre as ações desenvolvidas nos diferentes ambientes. Entretanto, essa continuidade não significa que os responsáveis devam reproduzir em casa as atividades escolares ou assumir funções pedagógicas. O papel da família está relacionado ao acompanhamento e à colaboração, enquanto cabe à escola garantir o ensino, os recursos de acessibilidade e as condições necessárias para a aprendizagem.

A comunicação é um dos elementos centrais para que essa parceria aconteça. Informações transmitidas de forma pouco clara ou apenas em situações de conflito podem dificultar a aproximação entre os envolvidos. Por outro lado, uma comunicação frequente e respeitosa permite compartilhar não apenas dificuldades, mas também conquistas e avanços. Nascimento et al. (2024) destacam a importância da integração entre família, escola e comunidade para o fortalecimento das práticas inclusivas, indicando que a colaboração pode ampliar as condições de participação dos estudantes com deficiência.

Outro aspecto a ser considerado é a necessidade de respeitar a autonomia da família e do próprio estudante. A escola não deve assumir que conhece todas as necessidades do aluno apenas a partir de seu diagnóstico ou de suas características observadas em sala. A escuta dos responsáveis e, sempre que possível, do próprio estudante, contribui para uma compreensão mais individualizada. O diálogo também permite evitar decisões baseadas em expectativas prévias que podem limitar as possibilidades de participação e aprendizagem.

A parceria entre família e escola pode encontrar obstáculos quando existe uma visão reduzida sobre a participação dos responsáveis. Considerar que uma família não está interessada porque não comparece a determinada reunião, por exemplo, pode desconsiderar as condições que dificultam sua presença. A escola precisa buscar diferentes formas de contato e participação, utilizando reuniões individuais, comunicação escrita, recursos digitais ou outros meios disponíveis. Essa flexibilidade pode aproximar famílias que, por diferentes motivos, não conseguem participar dos espaços tradicionais de diálogo.

A participação da família também está relacionada ao acompanhamento do desenvolvimento acadêmico e social do estudante. Conhecer as conquistas alcançadas na escola permite que os responsáveis reconheçam os avanços e contribuam para fortalecer a autonomia da criança ou do adolescente. Da mesma maneira, informações trazidas pela família podem ajudar a escola a compreender mudanças ou dificuldades observadas fora do ambiente escolar. Esse intercâmbio de informações pode favorecer um acompanhamento mais completo, desde que não transforme a família em responsável pelo desempenho acadêmico do estudante.

A atuação conjunta entre família, escola e comunidade ganha importância diante das diferentes barreiras que podem interferir na inclusão. Nascimento et al. (2024) apontam que a integração desses diferentes espaços pode favorecer ações colaborativas e contribuir para um ambiente educacional mais inclusivo. Essa perspectiva amplia a compreensão de que a escolarização do estudante com deficiência não depende exclusivamente das relações estabelecidas dentro da sala de aula, mas também das condições sociais e institucionais que sustentam sua participação.

Outro ponto relevante está relacionado ao trabalho do Atendimento Educacional Especializado. O AEE possui caráter complementar ou suplementar à escolarização e deve estar articulado ao trabalho realizado na classe comum. O planejamento desse atendimento envolve o Estudo de Caso, que prevê a participação da família e, quando possível, do estudante. Essa organização reforça a importância do diálogo entre os diferentes envolvidos e contribui para que as barreiras educacionais sejam analisadas a partir do contexto em que o estudante está inserido (Brasil, 2025).

A partir das contribuições de Oliveira, Souza e Fonseca (2023) e Nascimento et al. (2024), observa-se que ambos os estudos reconhecem a importância da aproximação entre família, escola e demais espaços envolvidos na escolarização. Oliveira, Souza e Fonseca enfatizam as dificuldades existentes na construção dessa relação, enquanto Nascimento et al. destacam os possíveis efeitos positivos da integração entre família, escola e comunidade. Na comparação entre essas perspectivas, compreende-se que a participação familiar não acontece de maneira automática, sendo necessário que a escola crie condições concretas para que o diálogo seja estabelecido e mantido.

As contribuições de Brasil (2025) também podem ser relacionadas às discussões apresentadas pelos demais autores. Enquanto os estudos analisados destacam a necessidade de aproximação e colaboração entre os sujeitos, a política educacional estabelece mecanismos concretos para essa participação, como o envolvimento da família no Estudo de Caso. A comparação permite compreender que a parceria entre família e escola não deve permanecer apenas como uma intenção, mas precisa estar presente nos processos de planejamento e acompanhamento do estudante, respeitando as responsabilidades de cada participante.

Ao comparar as diferentes perspectivas analisadas, percebe-se ainda que a participação familiar precisa ser compreendida de maneira mais ampla do que a simples presença dos responsáveis no espaço escolar. Oliveira, Souza e Fonseca (2023) evidenciam os obstáculos presentes nessa relação, enquanto Nascimento et al. (2024) apontam possibilidades de fortalecimento por meio da colaboração. A perspectiva apresentada por Brasil (2025) acrescenta a importância da participação familiar na identificação das barreiras e na organização dos apoios necessários. Assim, as contribuições convergem para a necessidade de uma relação baseada em diálogo, escuta e participação.

Por fim, a análise dos autores permite compreender que a inclusão escolar de estudantes com deficiência pode ser fortalecida quando família e escola reconhecem suas responsabilidades e estabelecem formas de atuação articuladas. A família possui conhecimentos importantes sobre o estudante, enquanto a escola deve garantir as condições pedagógicas, de acessibilidade e de participação necessárias à escolarização. A parceria entre esses espaços, portanto, não significa transferência de responsabilidades, mas construção conjunta de possibilidades que contribuam para o desenvolvimento, a aprendizagem e a participação do estudante no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão bibliográfica permitiu compreender que a participação da família possui importância no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência. O diálogo com a escola pode contribuir para o conhecimento das

características, necessidades e potencialidades do estudante, favorecendo seu acompanhamento e sua participação nas atividades escolares.

Os estudos analisados também evidenciam que a construção dessa parceria ainda enfrenta dificuldades relacionadas à comunicação, às diferentes condições das famílias e à ausência de espaços permanentes de diálogo. Por isso, a escola precisa desenvolver formas de aproximação que respeitem a realidade de cada família, sem transferir aos responsáveis atribuições que pertencem à instituição escolar.

Conclui-se que a aproximação entre família e escola pode fortalecer as práticas inclusivas quando baseada no respeito, na escuta e na colaboração. A participação familiar, articulada ao trabalho dos profissionais da educação, pode contribuir para uma escolarização que considere as necessidades individuais e favoreça a aprendizagem, a autonomia e a participação dos estudantes com deficiência.

REFERÊNCIAS

ALVES, Cristiane Paiva; GIL, Aniéli; SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e. **Percepção de estudantes com deficiência, seus pais ou responsáveis, e educadores sobre o processo de inclusão escolar: uma revisão de escopo.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 38, 2025. DOI: 10.5902/1984686X87339.

BOFF, Ana Paula; MACHADO, Andreia de Bem. **Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação.** Educar em Revista, Curitiba, v. 40, e85133, 2024. DOI: 10.1590/1984-0411.85133.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

NASCIMENTO, Adriana Batista do; FREIRES, Kevin Cristian Paulino; SOUZA, Angela Maiara Costa; PEREIRA, Romário Nunes; NUNES, Cíntia Paz; SILVA, Micael Campos da. **Impactos da integração entre família, escola e comunidade na inclusão de estudantes com deficiência: uma análise**

bibliográfica. Revista Políticas Públicas & Cidades, v. 13, n. 2, e1065, 2024. DOI: 10.23900/2359-1552v13n2-180-2024.

OLIVEIRA, Elisa Regina Castro de; SOUZA, Marcia Maurilio; FONSECA, Marcelo de Oliveira. **Relação entre famílias de alunas(os) com deficiências e escolas no contexto da educação inclusiva: uma revisão da literatura.** Revincluso – Revista Inclusão & Sociedade, v. 2, n. 1, p. 1-22, 2023. DOI: 10.36942/revincluso.v2i1.842.

SOUZA, Sirleine Brandão de. **A relação família-escola e a Educação Especial: alguns apontamentos.** Educar em Revista, Curitiba, v. 41, e96110, 2025. DOI: 10.1590/1984-0411.96110.



WWW.SLEDITORA.COM

WHATSAPP (11)978414455

SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM