



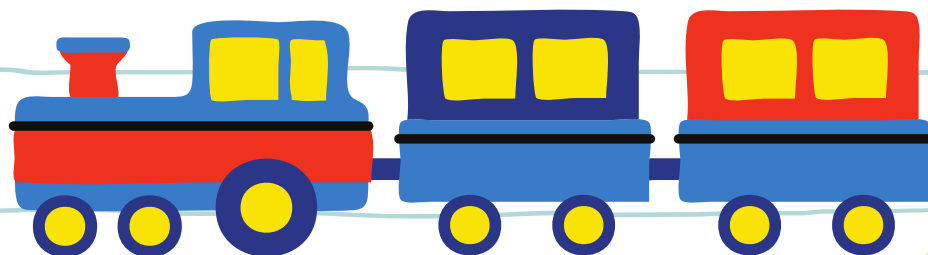
SL

EDUCACIONAL

JANEIRO DE 2025 V.7 N.1



VOLTANDO



DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/01/2025



CIMESB

Formação de Professores



Revista SL Educacional

Nº 1

Janeiro 2025

Publicação

Mensal (janeiro)

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. 1 (2025) - São Paulo: SL
Editora, 2025 – Mensal

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

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/01/2025

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

ATIVIDADES DE EXPERIMENTAÇÃO ENVOLVENDO LÍQUIDOS	
ANDREIA DE CASTRO DE SOUZA	4
DUAS MARGENS, UM RIO: O ENCONTRO ENTRE LITERATURA E SLAM NA VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE SURDA	
BRUNO ARRUDA FELIPE	51
O PAPEL DA FAMÍLIA NA APRENDIZAGEM	
DORALINA FERREIRA NUNES ALMEIDA	63
ANÁLISE DO DISCURSO –RELAÇÕES ENTRE DISCURSO, LINGUAGEM, TEXTO E GRAMÁTICA EM SALA DE AULA	
ELIEL FARIAS SOARES	75
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS ATRAVÉS DO JOGO	
ELISEANE DE CASSIA POLLO LIMA	82
A IMPORTANTE CONSTRUÇÃO DOS LIMITES	
ÉRICA MARTINS DA SILVA	93
O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS DIAS DE HOJE	
INDIRA MARIA ALVES VICENTE	100
A PSICOMOTRICIDADE UTILIZADA COMO FERRAMENTA NA PSICOPEDAGOGIA	
IZILDA FERNANDA CELESTINO CRAVO	108
USO DE TABLETS NO DESENVOLVIMENTO PSICOPEDAGÓGICO	
LUCIANE PEREIRA DIAS	127
ALFABETIZAÇÃO PARA A CIDADANIA E CONSCIÊNCIA CRÍTICA	
VALÉRIA SILVA ARAUJO CARRIÃO	140
LUDICIDADE: BOAS SITUAÇÕES DE ENSINAGEM	
SUZANE CIRERA MARQUES REQUENA	151
A LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA	
VIVIANE DA CRUZ ALCÂNTAR SILVA	158
A CRIANÇA COM TEA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	
PAULA REGINA NERI DE SOUZA	171
O ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO EM COMUNIDADES RURAIS	
NEIVA SOARES DA SILVA	177
A PSICOPEDAGOGIA E A AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL NO APRENDIZADO	
DILMA COSTA ROZANTE	190
JOGOS COOPERATIVOS: UMA ANÁLISE DE SUA EFICÁCIA NA INCLUSÃO ESCOLAR	
DELMA MOTA TRINDADE	202
NEUROPSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
GLÁUCIA THIEGHE MARTINS	211
NEUROPSICOPEDAGOGIA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
ANA PAULA SOUZA GALVÃO	222
EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE MENTAL NO ENSINO BÁSICO	
ADERLANDIA MARIA AMARO DOS SANTOS	236
A APRENDIZAGEM E O PRAZER DA LEITURA ATRAVÉS DA LUDCIDADE	
RITA DE CASSIA SÃO JOSÉ	250
A LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA NA ERA DA INTERNET: ANÁLISE E REFLEXÃO COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL	
LUCAS BISSOLATI COSTA	259
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E O DESAFIO DO PLANO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)	
FABIANO DA SILVA PINTO	274
DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DISCALCULIA	
JOANA DE OLIVEIRA STRAIOTO	285
A ATUAÇÃO DA NEUROPSICOPEDAGOGIA FRENTE AOS TRANSTORNOS E INTERVENÇÕES NA ESCOLA	
LILIANE NASCIMENTO LICIARDO	299
PESQUISA SOBRE O ENTENDIMENTO DA IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
VITOR HUGO CONCEIÇÃO	308
TÍTULO DO ARTIGO: PSICOMOTRICIDADE E APRENDIZAGEM	
IZILDA LEITE VEDOVATO	321

SUMÁRIO

PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
NEIDE CASTRO SLOVAK	333
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	
ANA CAROLINA RECACHO DE OLIVEIRA	339
INCLUSÃO ESCOLAR E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	
RENATA PEREIRA CARDOSO DE TOLEDO.....	353
UMA ANÁLISE CRÍTICA DA CONCEPÇÃO DE SOCIEDADE PRESENTE NO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO	
ANDRÉ PEREIRA MAZINI	367
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O APOIO AOS TRANSTORNOS DE APRENDIZADO	
TAMIRES SANTOS MARTINS.....	375
O GRAFITE COMO RESISTÊNCIA E REPRESENTAÇÃO ARTÍSTICA	
RITA DE CASSIA DE SOUZA.....	388
A RELEVÂNCIA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
TATIANA MARIA DA SILVA ALVES MOREIRA.....	414
PARQUES, ATITUDES PARA PROMOVER INCLUSÃO	
DENISE MOREIRA BATISTA NEVES	424
APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS PARA A VIDA	
MILENA PALAZZI DA SILVA.....	436
OS PILARES DA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA COM VISTAS À MELHORIA DOS PROCESSOS EDUCATIVOS	
ELIANE SOUZA SILVA MONTEIRO LÚCIO	447
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL.	
GISELE ROSALEN DOS SANTOS.....	480
EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE E DO RESPEITO NO AMBIENTE ESCOLAR	
CLAUDINEI DE SOUZA SANTOS	488
EM BUSCA DA EFETIVA INCLUSÃO DOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS	
ESTELITA MARIA DA CUNHA VOLPONI.....	498
CARACTERÍSTICAS DA POESIA CONCRETA EM TEXTOS DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO	
FERNANDA DE CÁSSIA DA SILVA.....	513
TEATRO NO ENSINO FUNDAMENTAL A ARTE E A CULTURA EM PROL DA AUTONOMIA E DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES	
CLAUDIA CORDEIRO GONÇALVES.....	527

ATIVIDADES DE EXPERIMENTAÇÃO ENVOLVENDO LÍQUIDOS

ANDREIA DE CASTRO DE SOUZA

RESUMO

Após o trabalho com a experimentação, construção de hipóteses, dentro de um contexto de atividades ordenadas, que caracterizam uma sequência didática, possibilitou aos alunos a elaboração de explicações orais mais consistentes em relação aos conteúdos abordados. Os resultados evidenciaram uma maior contextualização em relação aos novos conceitos introduzidos junto a prática desenvolvida e uma evolução conceitual observada a partir da exposição oral e ilustrativa através da organização de uma Mostra Científica Virtual. Salienta-se que o presente estudo foi desenvolvido e aplicado aos estudantes.

Palavras-chave: educação básica, experimentos, iniciação científica.

INTRODUÇÃO

Planejar uma aula prática investigativa que culmine em uma aprendizagem significativa para o aluno, torna-se complexo e com muitos pontos e detalhes a serem analisados, tais como, propor experimentos que utilizem materiais que todos os alunos possam ter em casa para que participem das aulas com protagonismo, analisando, descrevendo suas observações e propondo hipóteses, contribuindo assim, para a construção do conhecimento científico. Outro aspecto de extrema importância foi preservar a relação dos temas tratados em Prática de Laboratório com as aulas da disciplina de Ciências, estabelecendo plena associação entre a teoria e a aplicação prática desses conceitos no cotidiano do discente, mediando a compreensão dos fenômenos observados a sua volta.

Roteiro Experimental – O ciclo da água - 5ºano

Prática de Laboratório – Prof. Andréia Castro

Vamos realizar o experimento “O ciclo da água” disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4A-SJ-7QM2w&t=6s>, usando apenas:

- 1 recipiente grande de vidro ou plástico;
- 1 recipiente pequeno de vidro ou plástico;
- Corante;

- Água;
- Plástico filme;
- Uma pedra;

Passo a passo:

1. Pingar algumas gotas de corante na água;
2. Colocar a água colorida no recipiente maior até um terço da sua capacidade;



<https://www.youtube.com/watch?v=QaeeOFT31eU>

3. Colocar o recipiente menor dentro do recipiente maior;



<https://www.youtube.com/watch?v=QaeeOFT31eU>

4. Vedar com plástico filme e colocar a pedra no centro, por cima do plástico;



<https://www.youtube.com/watch?v=QaeeOFT31eU>

5. Após algumas horas, retirar o plástico e ver o que ocorreu.

Para entender melhor

O que é água?

Pode até parecer um pouco absurdo fazer esta pergunta, mas o que é a água? Já que todos bebemos água e já a utilizamos para as mais variadas necessidades em infindáveis momentos da nossa vida.

Mas, afinal qual é a composição deste líquido que dá vida a todo o planeta terra? A água é formada por dois átomos de hidrogênio (H_2) e por um átomo de oxigênio (O), formando assim, a molécula H_2O .

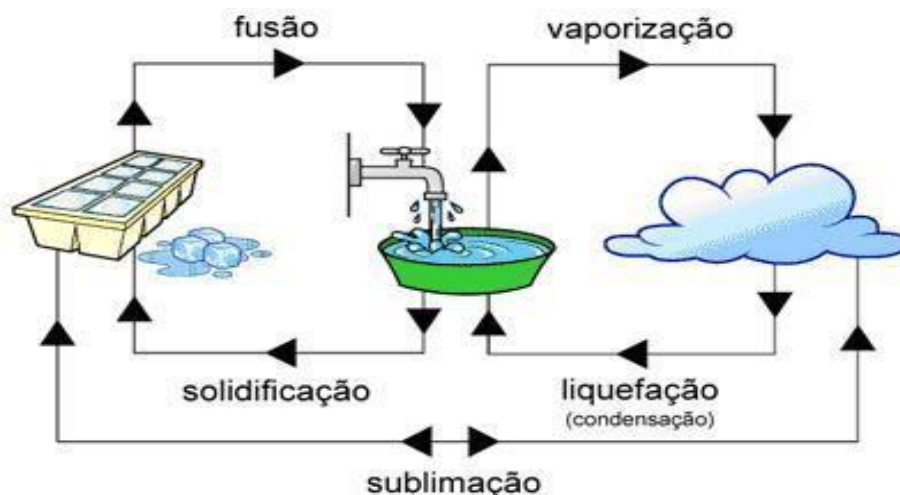
A água pode ser encontrada em três estados físicos:

Estado Sólido	Estado Líquido	Estado Gasoso
		

<https://www.colegioweb.com.br/4-ano/os-estados-fisicos-da-agua.html>

A água pode mudar de estado físico como ir do estado sólido para o líquido ou do líquido para o gasoso, e vice-versa.

Existem nomes que representam cada uma destas mudanças de estados físicos, veja abaixo quais são:



<https://www.colegioweb.com.br/4-ano/os-estados-fisicos-da-agua.html>

Fusão: passagem da fase sólida para a líquida. Exemplo: o gelo derretendo e se transformando em água líquida.

Vaporização: passagem da fase líquida para a gasosa. Exemplo: a água fervendo e se transformando em vapor de água, como a vaporização dos rios, lagos e mares.

Solidificação: passagem da fase líquida para a sólida. Exemplo: água líquida colocada no congelador para formar gelo.

Condensação: passagem da fase gasosa para a líquida. Exemplo: o vapor da água se transformando em gotículas de água quando sua temperatura fica abaixo de 100 °C.

Sublimação: passagem que se dá de forma direta, da fase sólida para a gasosa ou da fase gasosa para a sólida; como acontece com a naftalina, por exemplo.

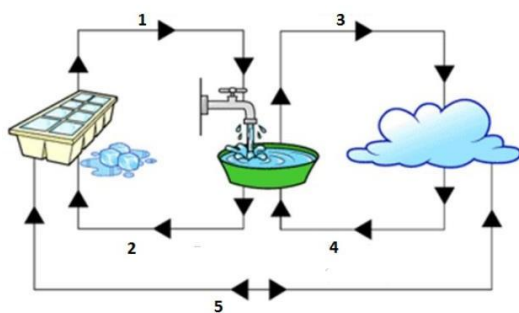
Observação: a condensação também pode ser chamada de liquefação.

Para aprender um pouco mais

O vídeo Cartilha Planeta Água – Ciclo da Água, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sTJRAJtXgLo> nos ajudará a compreender melhor como ocorre o ciclo da água na natureza.

Relatório Experimental

1. Observe a imagem e indique quais os nomes das mudanças de estados físicos representadas pelos números 1 e 3.



2. Observe a imagem, da questão anterior, e indique quais os nomes das mudanças de estados físicos representadas pelos números 2 e 4.
3. Durante o ciclo da água, observamos a formação de nuvens, que ocorre graças à transformação do vapor de água em pequenas gotículas. Essa mudança do estado gasoso para o líquido é chamada de:

4. Assinale a alternativa que indica a sequência correta dos processos que fazem parte do ciclo da água na natureza.



- A. evaporação / condensação / infiltração / fusão
- B. fusão / solidificação / condensação / sublimação
- C. evaporação / condensação / precipitação / infiltração

Referências

<https://www.colegioweb.com.br/4-ano/os-estados-fisicos-da-agua.html>

<https://www.youtube.com/watch?v=4A-SJ-7QM2w&t=6s>

<https://www.youtube.com/watch?v=sTJRAJtXgLo>

Roteiro Experimental – Chuva Ácida - 5ºano**Prática de Laboratório – Prof. Andréia Castro**

Para realizar essa experiência científica disponível em https://www.youtube.com/watch?v=IEMjO01xm_4, irá precisar dos seguintes materiais:

- 1 pote descartável com tampa;
- 1 colher de metal;
- 2 fechos de embalagem de pão;
- Algumas flores coloridas;
- Fita adesiva;
- Fita de pH (a professora irá fornecer);
- 1 vela;
- Fósforo;
- Enxofre em pó.

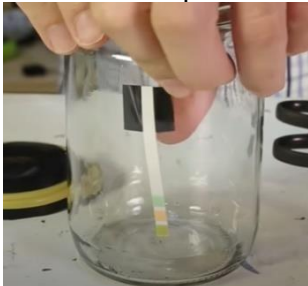
Vamos ao passo a passo:

1. Faça quatro furos na tampa do pote para encaixar os fechos;



https://www.youtube.com/watch?v=IEMjO01xm_4

2. Cole a fita de pH com fita adesiva na lateral interna do pote;



https://www.youtube.com/watch?v=IEMjO01xm_4

3. Coloque as flores dentro do pote;



https://www.youtube.com/watch?v=IEMjO01xm_4

4. Entorte a colher de metal, como na imagem e encaixe a colher nos fechos da

tampa do pote, prendendo bem;



https://www.youtube.com/watch?v=IEMjO01xm_4

5. Coloque uma pequena quantidade de enxofre em pó na colher e aqueça-o na chama da vela (peça ajuda a um adulto!);



https://www.youtube.com/watch?v=IEMjO01xm_4

6. Feche o pote rapidamente;



https://www.youtube.com/watch?v=IEMjO01xm_4

7. Observe durante alguns minutos a mudança de cor ocorrida nas flores.

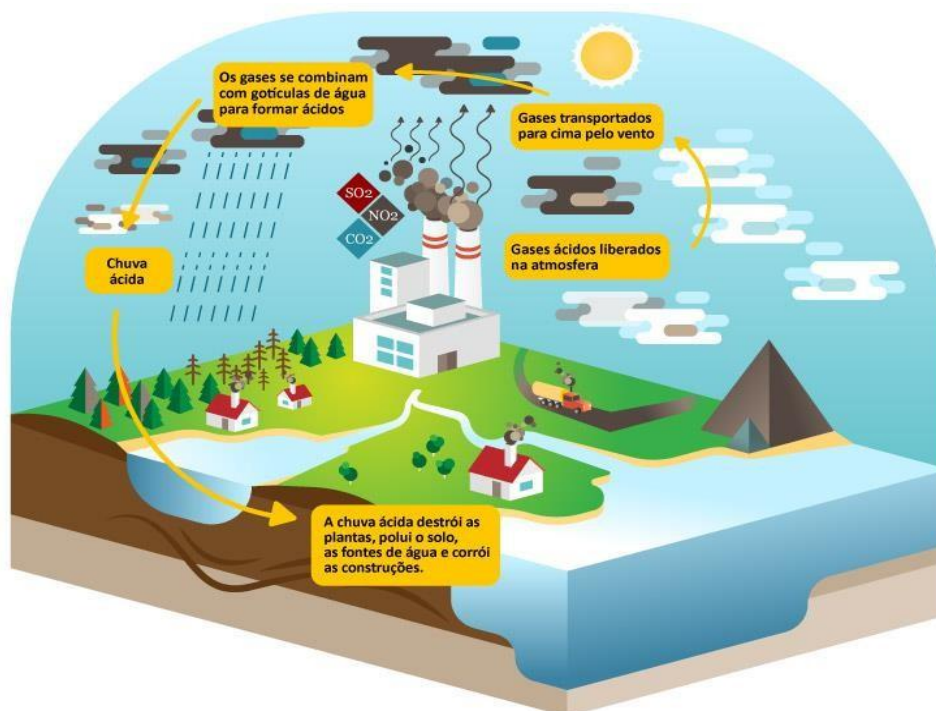
Para entender melhor

A chuva ácida é uma das principais consequências da poluição do ar. As queimas de carvão ou de petróleo liberam resíduos gasosos, como óxidos de nitrogênio e de enxofre. A reação dessas substâncias com a água forma o ácido nítrico e ácido sulfúrico, presentes nas precipitações de chuva ácida. Este fenômeno tem crescido significativamente nos países em processo de industrialização como, por exemplo, Brasil, Rússia China, México e Índia.

A chuva ácida é um fenômeno que ocorre quando a acidez das chuvas é aumentada pela presença de gases poluentes no ar, que em contato com a água da chuva formam ácidos, como o ácido nítrico e sulfúrico. Esses gases vêm da queima de combustíveis nas indústrias e em veículos de transporte, por isso, as cidades são as áreas mais afetadas. Mas, você já pensou por que uma chuva ácida pode ocorrer longe das fontes de poluição, como em florestas? Um dos motivos é que fenômenos naturais como erupções vulcânicas também produzem esses gases. Além disso, o vento pode levar os poluentes de uma cidade para outros lugares. Também é legal saber que os principais efeitos das chuvas ácidas causam danos em construções e plantas, e não nos seres humanos.



A chuva ácida pode causar grandes estragos em lagoas e florestas, como esta na República Checa (Foto: Wikimedia Commons)

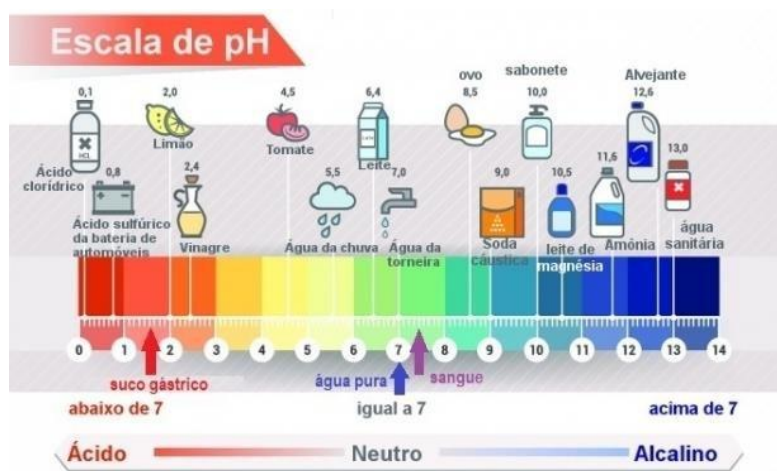


<https://www.guiaestudo.com.br/chuva-acida>

Para aprender um pouco mais Acidez da chuva

A acidez de uma solução pode ser medida por meio de uma escala numérica conhecida como pH. De acordo com essa escala, o pH 7 indica neutralidade. Assim, quanto menor o pH, mais ácida a solução será. Em contrapartida, quanto maior o pH, mais alcalina ela será.

Toda chuva possui um pouco de acidez, visto que há presença de óxidos naturais no ar. Normalmente, o pH de uma chuva considerada "normal" é em torno de 5,6. A água corrente possui pH 6,8, e a água pura pH próximo ou igual a 7. Para ser considerada ácida, a chuva deve possuir **pH inferior a 5,6**.



<https://radiowebagroecologia.com.br/noticias/noticia/id:244;nutricao-saude-e-qualidade-de-vida.html>

Relatório Experimental

1. A queima de carvão e de combustíveis derivados do petróleo liberam óxidos na atmosfera que são considerados poluentes. Quais são esses óxidos?
2. Utilizamos uma fita para verificar o pH dentro do pote. Após comparar as cores da fita, qual foi o valor do pH medido? O que isso significa?
3. De acordo com que estudamos e observamos no experimento realizado, quais são as consequências da chuva ácida ao meio ambiente?

Referências

<http://chc.org.br/acervo/o-que-e-chuva-acida/>

<https://escolakids.uol.com.br/geografia/chuvaacida.htm#:~:text=Normalmente%2C%2>

[O o%20pH%20de%20uma,pH%20inferior%20a%205%2C5.](#)

<https://radiowebagroecologia.com.br/noticias/noticia/id:244;nutricao-saude-e-qualidade-de-vida.html>

<https://www.guiaestudo.com.br/chuva-acida>

<http://www.universidadedascrianças.org/perguntas/o-que-e-chuva-acida/>

Roteiro Experimental – Ovo com dor de dente - 5ºano

Prática de Laboratório

Vamos descobrir o que o ovo tem a ver com a dor de dente realizando o seguinte experimento disponível em: <http://chc.org.br/acervo/ovo-com-dor-de-dente-3/>. Para realizar o experimento, precisará dos seguintes materiais:

- Casca de um ovo;
- Vinagre;
- Água;
- 2 copos.

Vamos ao passo a passo

1. Coloque a metade do ovo em cada um dos copos;



<http://chc.org.br/acervo/ovo-com-dor-de-dente-3/>

2. Coloque vinagre em um dos copos;



<http://chc.org.br/acervo/ovo-com-dor-de-dente-3/>

3. Coloque água no outro copo;



<http://chc.org.br/acervo/ovo-com-dor-de-dente-3/>

4. Observe por dois dias e anote os resultados.

Para entender melhor

Mas por que a casca do ovo desaparece quando imersa em vinagre por algum tempo?

A casca do ovo é formada por carbonato de cálcio (CaCO_3), e o vinagre é composto principalmente por um ácido misturado com água, o ácido acético ($\text{H}_3\text{C}-\text{COOH}$). Quando essas duas substâncias entram em contato, ocorre uma transformação química, formando novas substâncias. Entre os compostos formados nessa reação química, está o gás carbônico (CO_2). É por isso que, ao longo do tempo em que o ovo fica imerso no vinagre, são formadas bolhas.

Para aprender um pouco mais

Texto: Cáries, disponível em: <https://www.preparaenem.com/biologia/caries.htm>

Cáries

A cárie é uma deterioração do dente causada pela destruição dos tecidos dentais por bactérias. É considerada uma doença transmissível e infecciosa de origem bacteriana.

Quando a escovação não é bem feita, ficam nos dentes resíduos de comida. As bactérias atacam esses resíduos formando a placa bacteriana. Essas bactérias transformam os açúcares dos resíduos alimentares em ácidos que corroem os dentes, reagindo com o cálcio presente neles, fazendo um pequeno buraco, a cárie. Dependendo do local da lesão, a pessoa pode ou não sentir dor em intensidades variadas.

A cárie pode surgir em qualquer local no dente: na superfície, entre os dentes ou em restaurações. Às vezes problemas na gengiva deixam as raízes do dente expostas, e a má escovação e restos de comida levam a cárie a se instalar naquele local.

Primeiramente a cárie atinge o esmalte dentário, uma camada superficial do dente. Sem tratamento, ela chega até a dentina, camada intermediária do dente. Se continuar progredindo, a cárie pode chegar até a polpa do dente, uma camada repleta de nervos e vasos sanguíneos. Quando na polpa dentária, a cárie irá causar infecção e consequente dor. Às vezes a infecção chega à raiz e há casos em que é preciso extrair o dente.



<https://www.preparaenem.com/biologia/caries.htm>

A má escovação é a principal causa do aparecimento de cáries nos dentes. Para prevenir a cárie devemos ter os seguintes hábitos:

- Fazer uma escovação bem feita no mínimo três vezes ao dia;
- Passar fio dental para remover os resíduos de alimentos que ficam entre os dentes e a placa bacteriana;
- Ir ao dentista regularmente;
- Escovar os dentes após toda e qualquer refeição;
- Utilizar creme dental que contenha flúor.

Relatório Experimental

1. Observe os resultados obtidos no experimento e anote no quadro.

Observações:	
1º dia - alguns minutos após o início do experimento:	
COPO COM VINAGRE	COPO COM ÁGUA
2º dia	
COPO COM VINAGRE	COPO COM ÁGUA

2. Qual a explicação para o fato da casca do ovo ter “desaparecido” no vinagre?
3. Observando a casca do ovo mergulhada no vinagre podemos ver o aparecimento de bolhas que correspondem a um gás que é formado durante o processo. Qual o nome do gás formado?

4. Qual a relação do experimento realizado com as cáries dentárias?

Referências

<http://chc.org.br/acervo/ovo-com-dor-de-dente-3/>

<https://www.preparaenem.com/biologia/caries.htm>

Roteiro Experimental – pH, o que é isso? - 5ºano

Prática de Laboratório – Prof. Andréia Castro

Para realizar essa experiência científica disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hC-cSiHbL_A, irá precisar dos seguintes materiais:

- 3 copos transparentes;
- 1 peneira ou coador;
- 1 liquidificador;
- algumas folhas de repolho roxo;
- água;
- sabão em pó;
- detergente;
- vinagre de álcool.

Vamos ao passo a passo:

1. Bata as folhas de repolho roxo no liquidificador com um pouco de água.



https://www.youtube.com/watch?v=hC-cSiHbL_A

2. Coe o suco de repolho roxo para retirar os pedaços e separe;



https://www.youtube.com/watch?v=hC-cSiHbL_A

3. Em cada um dos copos coloque um pouco de água e misture a cada um deles, um dos ingredientes (sabão em pó, detergente, vinagre);



https://www.youtube.com/watch?v=hC-cSiHbL_A

4. Adicione um pouco do suco de repolho roxo em cada um dos copos e observe.

Para entender melhor

Ácido ou base?

Você já deve ter ouvido alguém falar sobre a escala de pH, que permite descobrir se uma substância é muito ácida, muito básica ou neutra. Pois hoje vamos aprender a medir o pH de substâncias que temos em casa, num experimento multicolorido e para lá de interessante.

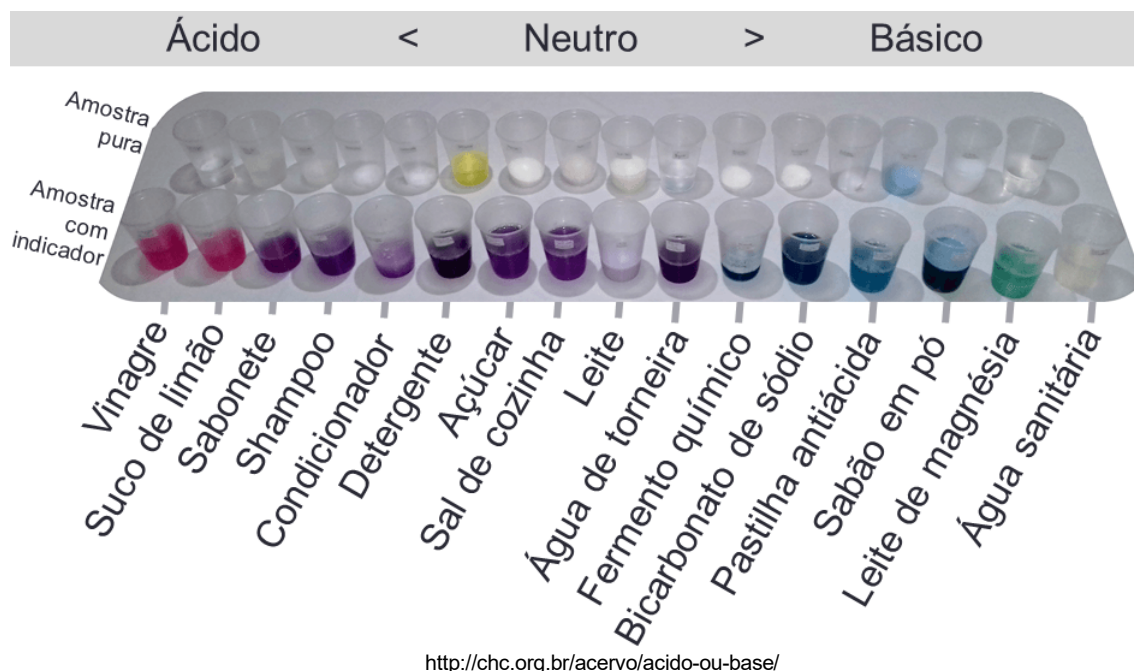
A palavra ácido vem do latim *acidum*, que significa azedo. Então, você já pode começar a lembrar de algumas substâncias que seriam classificadas como ácidas: vinagre, iogurte, suco de laranja, limão... Já as bases são substâncias com gosto mais amargo e adstringente. Mas atenção: nem todos os alimentos amargos são básicos! Os alimentos são, em sua maioria, ácidos ou ligeiramente ácidos. Na sua cozinha, uma exceção é a clara de ovo, de pH mais básico.



(Foto: knitting iris / Flickr / CC BY-NC-ND 2.0)

A escala de pH para classificar as substâncias vai de 0 a 14, sendo 0 um valor para substâncias muito ácidas e 14, para substâncias muito básicas. É possível medir esses valores usando cores, e é isso que vimos no experimento realizado.

As substâncias ácidas (de pH entre 0 e 6) ficam cor-de-rosa, enquanto as neutras (pH 7) ficam roxas e as básicas (pH 8 a 14) assumem coloração azul ou verde. Observe atentamente a cor de cada mistura que você preparou e classifique-as em ácidas ou básicas!

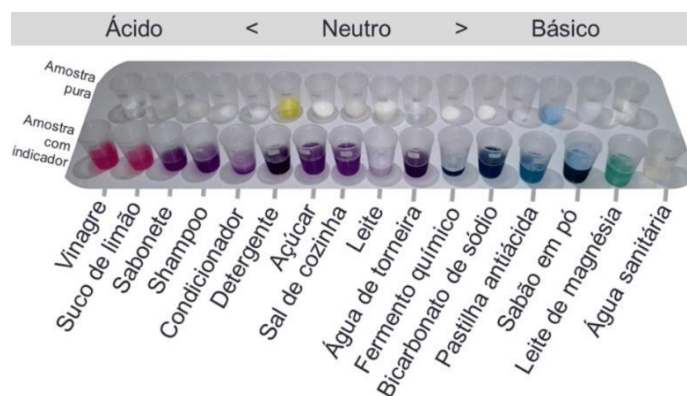


<http://chc.org.br/acervo/acido-ou-base/>



Relatório Experimental

1. A imagem mostra várias substâncias químicas antes e depois de serem misturadas ao indicador suco de repolho roxo. Três substâncias foram testadas no experimento que realizamos: vinagre, detergente e sabão. Como elas podem ser classificadas, respectivamente:



2. Três substâncias foram testadas com o suco de repolho roxo no experimento que realizamos: vinagre, detergente e sabão. Quais cores elas apresentaram após serem misturadas ao repolho, respectivamente:
3. A escala de pH para classificar as substâncias vai de 0 a 14, sendo 0 um valor para substâncias muito _____ e 14, para substâncias muito _____. O valor 7 indica uma substância _____.

Quais palavras completam corretamente os espaços?

- A) Ácidas / ácidas / básica
 - B) Básicas / ácidas / neutra
 - C) Ácidas / básicas / neutra
4. De acordo com os valores de pH das substâncias, qual delas pode ser considerada a mais ácida?

Composto	pH
Café	5,0
Cerveja	4,5
Água com gás	4,0
Vinho	3,5
Vinagre	3,0

Referências

<http://chc.org.br/acervo/acido-ou-base/>

https://www.youtube.com/watch?v=hC-cSjHbL_A

Roteiro Experimental – Calor específico – 5º ano

Prática de Laboratório – Prof. Andréia Castro

Vamos realizar o experimento “CALOR ESPECÍFICO - STEAM PROJECT: Física” disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g5JmcNDxakc>, usando apenas:

- 3 copinhos;
- areia;
- terra;
- água;
- termômetro;

Vamos ao passo a passo:

1. Coloque água, areia e terra, sendo cada material em um copinho diferente;



<https://www.youtube.com/watch?v=g5JmcNDxakc>

2. Exponha os copinhos ao Sol e a cada 30 min meça a temperatura de cada uma das substâncias e anote. Repita o procedimento durante umas 4 horas;



<https://www.youtube.com/watch?v=g5JmcNDxakc>

3. Quando o Sol se pôr, realize as medições de temperatura novamente e anote;

Para entender melhor

Calor Específico

O calor específico ou capacidade térmica da água é a quantidade de calor que é preciso para elevar em 1°C a temperatura de 1g de uma substância.

A água tem um elevado calor específico, o que significa dizer, que ele consegue aumentar ou diminuir bastante sua temperatura sem mudar de estado físico, mas por outro lado isso demora mais a acontecer, se comparado com outras substâncias.

SUBSTÂNCIA	CALOR ESPECÍFICO (cal/g°C)
Água	1,00
Gelo	0,50
Alumínio	0,21
Areia	0,20
Vidro	0,16
Aço	0,10
Ouro	0,03

Importância para o clima global

Essa propriedade da água é essencial para a estabilidade climática e para a vida no planeta Terra, pois é um importante estabilizador no clima do globo. É possível entender melhor com as estações do ano, como inverno e verão. No inverno, o oceano se resfria lentamente e nisso é liberado uma quantidade de calor que contribui com a estabilidade da temperatura global.

No verão, o oceano se esquentando também lentamente, pois é necessária muita energia para aumentar a sua temperatura, e isto também estabiliza a temperatura global.

Nessa estação, para aumentar a temperatura do oceano é necessário muito calor, o que também modera no efeito do clima. Os interiores continentais, por exemplo, são lugares que enfrentam extremas temperaturas exatamente por estarem longe dos oceanos.

Para aprender um pouco mais

Também poderá assistir o episódio Experimento na areia | O Show Da Luna | Discovery Kids Brasil, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IYySdwDhwJQ> para compreender de forma bem simplificada o conceito de calor específico.

Relatório Experimental

1. Ao visitar a praia durante um belo dia de sol, perceberemos que a areia estará bem quente, enquanto a água estará fria. Marque a alternativa que explica corretamente o motivo da diferença de temperatura entre as duas substâncias.

a) furacão

b) brisa do mar

c) nevasca

4. Os desertos não são quentes o tempo inteiro. É que a falta de água dificulta a conservação do calor emitido durante o dia, por isso as noites ficam mais frias. Para piorar, a areia é um elemento que perde e ganha calor muito rápido (já reparou que durante o dia a areia das praias fica quente e queima nossos pés?). Por essa razão, durante o dia, as temperaturas alcançam os 50°C, mas, à noite, os termômetros registram, em alguns casos, até -10°C!

As características descritas a respeito do deserto ocorrem devido a uma propriedade específica das substâncias. de que propriedade estamos falando?

a) calor específico

b) densidade

c) peso

5. Observando o experimento do vídeo que assistimos, percebemos que a água demora mais que a areia e a terra para se aquecer. Isso é explicado pelo fato da água ter maior calor específico que a areia e a terra, o que faz com que ela precise de muito mais energia, que as demais substâncias, para aumentar sua temperatura. Qual é o calor específico da água?

Referências

<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/fisica/o-que-e-calor-especifico.htm>

<https://www.youtube.com/watch?v=g5JmcNDxakc>

<https://www.youtube.com/watch?v=IYySdwDhwJQ>

Roteiro Experimental – Vulcão – 5º ano

Prática de Laboratório – Prof. Andréia Castro

Para realizar essa experiência científica disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=DikwmR5GCyU> irá precisar dos seguintes materiais:

1. Base de MDF, plástico ou papelão em formato circular;
2. 2 potes sem tampa (um mais alto que o outro);
3. Algumas folhas de jornal;
4. Argila;
5. Tinta guache;
6. Pincel;
7. Bucha de cozinha;
8. Vinagre;
9. Corante vermelho;
10. Bicarbonato de sódio;
11. Cola quente.

Vamos ao passo a passo:

1. Cole o pote maior na placa de MDF com a abertura para baixo;



<https://www.youtube.com/watch?v=DikwmR5GCyU>

2. Em cima, coloque o pote menor, com a abertura para cima;



<https://www.youtube.com/watch?v=DikwmR5GCyU>

3. Com o jornal, faça bolinhas e coloque em volta dos potes com a cola quente até cobrir toda a superfície do vidro;



<https://www.youtube.com/watch?v=DikwmR5GCyU>

4. Em seguida, molde a argila e coloque em volta dos potes com o jornal, em forma de vulcão. Espere secar por 24 horas e, depois, passe a tinta guache com a ajuda da bucha e de um pincel;



<https://www.youtube.com/watch?v=DikwmR5GCyU>

5. Na abertura, coloque algumas gotas de vinagre e do corante. Para finalizar, é só colocar o bicarbonato de sódio.



<https://www.youtube.com/watch?v=DikwmR5GCyU>

Para entender melhor Reações Químicas

Vocês sabem o que são reações químicas? Como elas acontecem? Quanto tempo elas levam para acontecer? Há muito tempo o homem convive com uma grande variedade de materiais encontrados na natureza, onde, estes materiais podem sofrer algumas alterações. Quando um material sofre uma transformação na qual há alterações em seus componentes, ou seja, as moléculas iniciais (reagentes) são quebradas e seus átomos se reagrupam para formar as novas moléculas (produtos), dizemos que esse material sofreu uma transformação química (reação química). Quando ocorre uma transformação no qual muda apenas o estado ou a aparência do material dizemos que ocorreu apenas uma transformação física. No nosso cotidiano existem vários exemplos de reações químicas, como: o processo de fotossíntese das plantas, os automóveis em movimento, quando acendemos um fogo, queimamos uma vela, fritamos um ovo, preparamos um café ou observamos um metal enferrujando. Não existe um tempo determinado para ocorrer uma reação química. Algumas levam frações de segundos, outras segundos, minutos, horas, dias, semanas, meses ou até anos.

Exemplos de reações químicas

ATENCAO!!

REAGENTES- São substâncias que estão presentes no início da reação, estas que irão sofrer alterações (fenômeno químico).

PRODUTOS- São substâncias que estão presentes no final da reação.

É importante lembrar que a própria vida dos animais e vegetais é resultado de uma série de reações químicas.

Em geral, é fácil reconhecer uma transformação química através de algumas manifestações como:

- Liberação de energia (calor, luz, explosão);
- Liberação de gases (efervescência de um comprimido antiácido na água, mau cheiro);
- Mudanças de cor (uma folha de árvore amarelecendo, um fruto apodrecendo, uma grade de ferro enferrujando);
- Formação de um sólido (precipitado);
- E em alguns casos o aumento de temperatura.

No entanto, vale ressaltar que existem transformações químicas em que não é possível identificar apenas através da aparência. Às vezes, é necessário dispor de técnicas mais avançadas para identificá-las.

Para aprender um pouco mais

Vídeo “Aí tem química, Reações Químicas, Evidências das Reações” disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=7QKtdzq7m4Q>

Para saber mais sobre como os vulcões se formam, assista ao vídeo “Vulcões” disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RpY84sSV9QU>

Relatório Experimental

1. Qual a evidência de que ocorre uma reação química na queima da madeira?



2. Indique a evidência que indica uma reação química na reação entre o vinagre e do bicarbonato de sódio:



3. Indique a evidência que indica uma reação química na imagem a seguir:



4. Indique a evidência que indica uma reação química no apodrecimento de uma fruta:



5. Indique a evidência que indica uma reação química na dissolução do comprimido efervescente em água:



6. Complete:
Vulcão é uma estrutura geológica criada quando _____, gases e partículas quentes "escapam" para a superfície.
- A. Água
B. Magma
C. Rochas
7. Novas substâncias são formadas quando a matéria passa por uma _____ . Podemos perceber esse tipo de fenômeno devido ao aparecimento de algumas evidências, tais como aparecimento de luz, liberação de um gás, formação de partículas sólidas, mudança de cor e percepção de cheiro.
- A. reação química
B. processo físico

Referências <https://www.youtube.com/watch?v=7QKtdzq7m4Q>

<https://www.youtube.com/watch?v=RpY84sSV9QU>

<https://www.youtube.com/watch?v=DikwmR5GCyU>

Roteiro Experimental – Cinema 3 D - 5º ano**Prática de Laboratório – Prof. Andréia Castro**

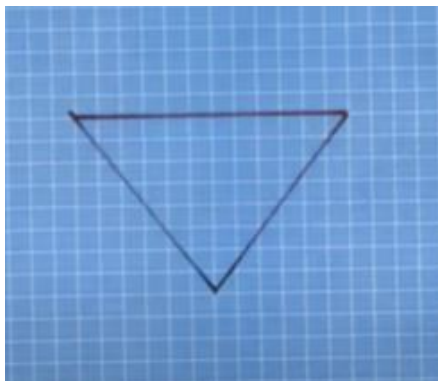
Para realizar essa experiência científica disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=UQRAO9ljYwM> irá precisar dos seguintes materiais:

- 1 celular smartphone;
- Fita adesiva;
- Tesoura;
- Caneta;
- Régua;
- 1 folha de papel quadriculada;
- 1 folha de vinil ou de acetato transparente.

Vamos ao passo a passo:

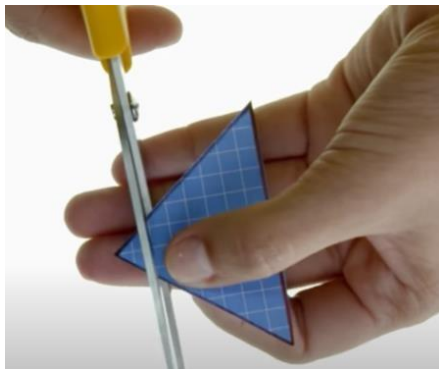
4. Desenhar um triângulo no papel quadriculado e



recortar.

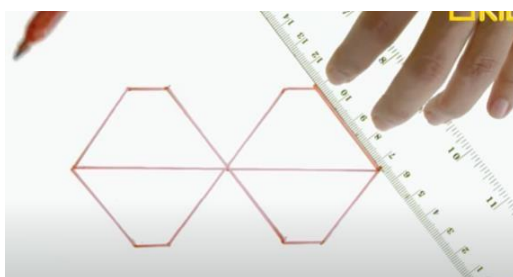
<https://www.youtube.com/watch?v=UQRAO9ljYwM>

5. Cortar uma das pontas do triângulo. Esse será seu molde.



<https://www.youtube.com/watch?v=UQRAO9ljYwM>

6. Usar o molde para desenhar 4 triângulos na folha de vinil;



<https://www.youtube.com/watch?v=UQRAO9ljYwM>

7. Recortar os triângulos e juntá-los com fita adesiva para formar uma pirâmide. Sua tela 3 D está pronta. Coloque a pirâmide sobre a tela do celular como mostra a imagem a seguir;



<https://www.youtube.com/watch?v=UQRAO9ljYwM>

8. Pesquise na internet um vídeo para holograma de pirâmide ou utilize estes disponíveis nos links a seguir:
<https://www.youtube.com/watch?v=6EFychC1Q5c>
<https://www.youtube.com/watch?v=CaDbgZQNV1A>
9. Agora só se divertir!

Para entender melhor

Desde que o cinema foi criado, a qualidade do som e das imagens produzidas sofreu grandes melhorias. Uma das últimas novidades foi a criação do cinema 3D, que faz com que vejamos os filmes com imagens cada vez mais reais como se estivéssemos vendo de perto tudo o que está acontecendo.

Mas o que é 3D?

Essa é a sigla para o termo três dimensões. Os filmes sempre tiveram apenas duas dimensões, a altura e a largura. Entretanto, com a tecnologia 3D, tornou-se possível a percepção da profundidade, que é a terceira dimensão, o que faz da imagem mais real.

Para que a imagem seja formada em 3D são necessárias duas fontes de visão, nesse caso, os nossos olhos. Cada olho vê a imagem de uma forma diferente, o que

é conhecido como visão binocular. É isso que faz com que possamos enxergar os objetos ao nosso redor em 3D.

No cinema, essa imagem é formada graças a um fenômeno denominado de estereoscopia, que consiste na projeção da imagem da mesma cena em pontos de observação diferentes. O cérebro recebe essas imagens, fundindo-as em uma só. Durante esse processo, as informações sobre a posição, o tamanho e a profundidade dos objetos são obtidas.

Porém, a imagem não é vista com nitidez se os óculos 3D não forem utilizados. A imagem é formada por dois projetores distintos, sendo que um emite a imagem com raios de luz na horizontal, e o outro, com os raios de luz na vertical. Os óculos 3D utilizam uma técnica baseada na polarização da luz. Polarizar a luz significa fazê-la propagar-se em apenas um plano. Cada lente dos óculos possui filtro de polarização diferente: uma das lentes filtra as ondas polarizadas na vertical, e a outra, na horizontal.

Dessa forma, cada olho recebe uma imagem diferente, e o cérebro une as duas imagens, formando uma terceira imagem, o que possibilita a percepção de profundidade na cena.

Relatório Experimental

1. O que significa a sigla 3D?
2. O que significa terceira dimensão?
3. Para que a imagem seja formada em 3D são necessárias duas fontes de visão, nesse caso, os nossos olhos. Cada olho vê a imagem de uma forma diferente, o que é conhecido como visão _____. É isso que faz com que possamos enxergar os objetos ao nosso redor em 3D. No cinema, essa imagem é formada graças a um fenômeno denominado de _____, que consiste na projeção da imagem da mesma cena em pontos de observação diferentes. O cérebro recebe essas imagens, fundindo-as em uma só.

Assinale a alternativa com as palavras que completam corretamente o texto acima.

A) monocular / estereoscopia
B) binocular / fotometria
C) binocular / estereoscopia
4. Qual o nome da técnica utilizada nos óculos 3D para que haja a percepção da profundidade da imagem?

Referências

<https://mundoeducacao.uol.com.br/fisica/fisica-cinema-3d.htm#:~:text=Desde%20que%20o%20cinema%20foi,tudo%20o%20que%20est%C3%A1%20acontecendo.>

<https://www.youtube.com/watch?v=6EFychC1Q5c>

<https://www.youtube.com/watch?v=CaDbgZQNV1A>

<https://www.youtube.com/watch?v=UQRAO9ljYwM>

Roteiro Experimental Junino – Bolo de pipoca**Prática de Laboratório – Prof. Andréia Castro**

Para realizar essa experiência junina disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=4L0MqBPjk_o irá precisar dos seguintes materiais:

- Milho de pipoca;
- Óleo;
- Uma panela com tampa;
- Papel alumínio;
- Uma forma de bolo;
- Uma barra de chocolate.

Vamos ao passo a passo:

1. Coloque meia xícara de milho de pipoca na panela e óleo suficiente para deixar os grãos oleosos;



https://www.youtube.com/watch?v=4L0MqBPjk_o

2. Peça a ajuda de um adulto para estourar a pipoca;



https://www.youtube.com/watch?v=4L0MqBPjk_o

3. Corte a barra de chocolate em pequenos pedaços e derreta no microondas por 30 segundos e, se necessário, por mais 30 segundos;



https://www.youtube.com/watch?v=4L0MqBPjk_o

4. Misture o chocolate derretido com a pipoca;



https://www.youtube.com/watch?v=4L0MqBPjk_o

5. Forre a forma de bolo com papel alumínio e coloque as pipocas, já com chocolate, e deixe espere endurecer;



https://www.youtube.com/watch?v=4L0MqBPjk_o

6. Desenforme o bolo e aproveite essa delícia!

Obs: Caso não queira utilizar o chocolate, poderá fazer um caramelo derretendo açúcar e misturando a calda com as pipocas no lugar do chocolate.



https://www.youtube.com/watch?v=4L0MqBPjk_o

Para aprender um pouco mais

Mas como o milho vira pipoca?

Vamos assistir ao vídeo disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=7PekOHbzPVY> para entender como acontece.

Pipoca, antes de tudo, é um tipo de milho, da espécie *Zea mays everta*. Cada grão de pipoca contém uma certa quantidade de água, amido, fibras e óleo. Diferente de outros grãos, a casca externa do milho da pipoca é extremamente resistente e dura.

Quando aquecido, o óleo e a água presentes no interior do milho, transformam o grão em um ambiente muito pressurizado. Nestas condições, o amido do milho amolece e expande a casca, tornando-a menos resistente. Com a pressão e temperatura aumentando, até o ponto limite quando o seu interior chega a 180 °C.

O milho de pipoca estoura com o rompimento rápido da casca, liberando a pressão, expandindo o amido gelatinoso para fora do grão. Liberando a água no estado vaporizado, que rapidamente esfria o amido, que acaba assumindo o formato tão famoso da pipoca.

Que tal ver bem de pertinho e em câmera lenta?

https://www.youtube.com/watch?v=FSZd33awqQk&feature=emb_logo

Relatório Experimental

1. Qual a composição do milho de pipoca?
2. Qual a temperatura necessária para que o milho estoure?
3. Explique com suas palavras como e por que o milho de pipoca estoura?

Referências

<https://clubedapipoca.com/blog/porque-milho-de-pipoca-estoura/>

https://www.youtube.com/watch?v=FSZd33awqQk&feature=emb_logo

<https://www.youtube.com/watch?v=7PekOHbzPVY>

https://www.youtube.com/watch?v=4L0MqBPjk_o

Roteiro Experimental – Slime – Semana das Crianças

Prática de Laboratório – Prof. Andréia Castro

Para realizar essa experiência científica disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hzMwIV_ulEk e na Série do NETFLIX “Emily’s Wonder Lab”: <https://www.netflix.com/watch/81186322?trackId=14159730> irá precisar dos seguintes materiais:

- Cola;
- Água boricada;
- Bicarbonato de sódio;
- Corante alimentício;
- Recipiente plástico grande

Vamos ao passo a passo:

1. Adicione cola ao recipiente plástico;



https://www.youtube.com/watch?v=hzMwIV_ulEk

2. Adicionar algumas gotas de corante;



https://www.youtube.com/watch?v=hzMwIV_ulEk

3. Adicionar um pouquinho de bicarbonato de sódio;



https://www.youtube.com/watch?v=hzMwIV_ulEk

4. Por último, adicione água boricada aos poucos e mexa bem para que a slime se forme.



https://www.youtube.com/watch?v=hzMwIV_ulEk

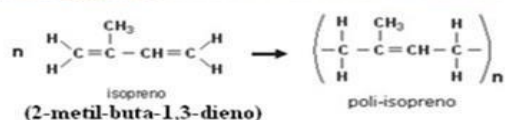
Para entender melhor

A Química por trás da Slime

Os polímeros são macromoléculas orgânicas (moléculas gigantes) formadas pela união sucessiva de monômeros (moléculas orgânicas pequenas). Entre os tipos de polímeros existentes, temos as borrachas, que podem ser naturais ou sintéticas.

As borrachas naturais são obtidas por meio do látex, secreção da seringueira (*Hevea brasiliensis*) que tem aspecto leitoso (líquido branco). O monômero que compõe a borracha natural é o isopreno como abaixo:

No entanto, essa borracha é muito quebradiça em dias frios e extremamente



gosmenta em dias quentes. Assim, para se tornar útil para a fabricação dos mais diversos objetos, a borracha passa pelo processo de vulcanização, onde a sua estrutura é modificada. Átomos de enxofre são adicionados e unem as estruturas lineares iniciais do látex, formando pontes de enxofre que aumentam a resistência e a dureza da borracha.

Para aprender um pouco mais

Para entender a química por trás da slime assista ao vídeo disponível em:

<https://portal.fiocruz.br/video/ferias-no-museu-da-vida-quimica-e-fisica-do-slime-geleca>

Relatório Experimental

1. O que são polímeros?
 - A) macromoléculas compostas por pequenas moléculas chamadas monômeros
 - B) moléculas microscópicas
 - C) moléculas invisíveis
2. Qual o nome do polímero que utilizamos para fazer a slime?
3. Qual a característica apresentada pela slime após a adição do bicarbonato de sódio e da água boricada à cola?
4. São exemplos de polímeros encontrados no dia a dia:
 - A) plástico e borracha

- B) açúcar e isopor
- C) leite e silicone

Referências

<https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/fazendo-uma-geleca-cola-borax.htm>

<https://www.netflix.com/watch/81186322?trackId=14159730>

<https://portal.fiocruz.br/video/ferias-no-museu-da-vida-quimica-e-fisica-do-slime-geleca>

https://www.youtube.com/watch?v=hzMwIV_uIEk

Roteiro Experimental – Sangue Falso - Halloween

Prática de Laboratório – Prof. Andréia Castro

Para realizar essa experiência científica disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=q4D1Q3eGHXk&t=24s> irá precisar dos seguintes materiais:

- Meio copo com água potável;
- Gotas de um produto de limpeza com alcalinizante (ex: ajax, veja);
- 20 mL de solução de fenolftaleína => fenolftaleína + álcool (encontrada em farmácias de manipulação ou lojas que vendam produtos para fazer perfumes e cosméticos);
- Um funil;
- Um frasco com borrifador.

Obs. No vídeo é utilizado amoníaco (de cheiro muito forte) que iremos substituir pelo produto de limpeza.

Vamos ao passo a passo:

1. Misture a água com as gotas do produto de limpeza com alcalinizante;
2. Adicione a solução de fenolftaleína e misture bem;



3. Com o funil, transfira o líquido para o frasco com o borrifador e já pode brincar!!!

Faça um teste em um tecido velho antes de brincar!!!!!!!

Para entender melhor

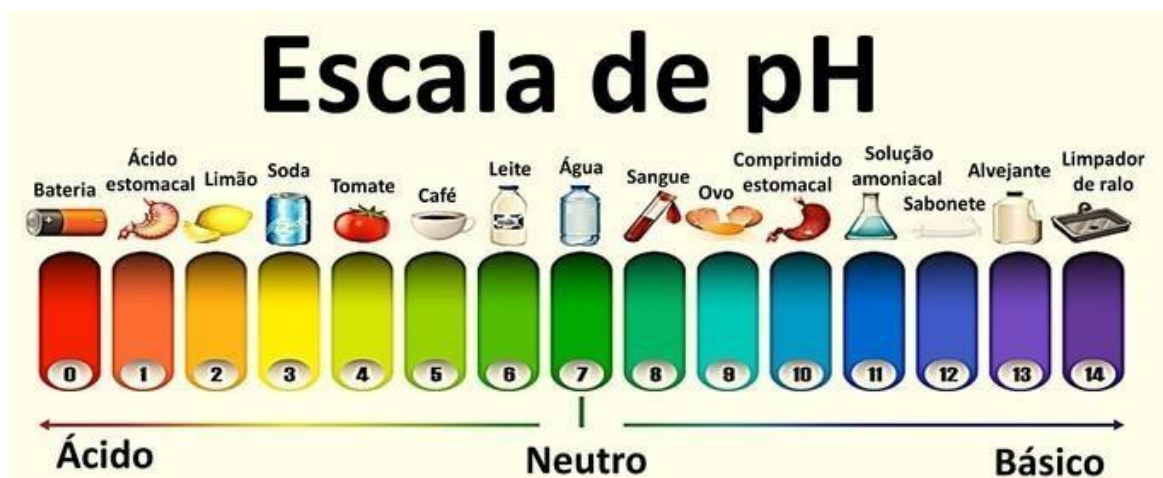
Para auxiliar, seguem algumas definições importantes relacionadas ao experimento.

Você pode jogar o sangue falso nas roupas, no sofá, na cama e em outros lugares. A sua mãe ou seus amigos levarão o maior susto! Porém, depois que secar, a mancha desaparecerá completamente. Se você colocar essa solução em um recipiente com borrifador, a mancha sumirá ainda mais rápido.

Mas por que isso acontece?

A fenolftaleína é um indicador ácido-base que muda de cor de acordo com o pH do meio. Em meios neutros e ácidos, a fenolftaleína fica incolor, mas, em meios básicos, fica com um tom rosa bem intenso, quase vermelho.

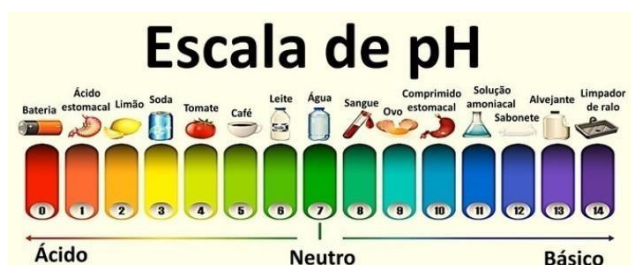
A solução preparada fica dessa cor porque o alcalinizante presente no produto de limpeza é uma base. A mancha some porque o alcalinizante evapora facilmente, e a fenolftaleína volta a ficar incolor.



pH – potencial hidrogeniônico

Relatório Experimental

1. Por que a solução fica avermelhada?
2. Qual a função da fenolftaleína?
3. Que cor a fenolftaleína apresenta em meio neutro?
4. A escala de pH tem a função de determinar se uma substância é ácida, básica ou neutra. De acordo com a escala, qual o valor do pH da substância alcalinizante encontrada no produto de limpeza utilizado no experimento, sabendo que o mesmo corresponde a solução amoniacal?



5. Por que a mancha desaparece após algum tempo?

Referências

<https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/experimento-sangue-diabo.htm> <https://www.manualdaquimica.com/experimentos-quimica/experimento-sangue-diabo.htm>

CONCLUSÕES

A inclusão súbita e ostensiva das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), à educação contemporânea, neste momento pandêmico, enfrentou muitas dificuldades pois o acesso, a utilização e o domínio destas novas tecnologias, a partir de então, tornam-se parâmetros essenciais para quem tem a responsabilidade de ensinar apesar de muitos não possuírem

domínio sobre tais recursos.

Em contrapartida, acredita-se que o próprio momento pandêmico possa ter contribuído para o aperfeiçoamento das competências digitais dos professores, visto que foi necessário utilizar as TICs para confeccionar o material didático, dessa forma, aproximando-os do uso diário das tecnologias. Em estudos semelhantes propostos por Martins (2020) e Oliveira, Gomes e Barcellos (2020), durante o ensino remoto, o envolvimento profissional do docente aumentou sua competência digital, pois lhe proporcionou uma imersão diária nas tecnologias para garantir a continuidade do ensino através das aulas remotas. Os professores tiveram de se reinventar, diversificar e aprender novas experiências, aceitar as TICs como ferramentas de ensino, confeccionar seu material educativo, para tanto, permanecendo horas em frente ao computador (MARTINS, 2020).

Não obstante, Arruda (2020) e Martins (2020) reforçam que, mesmo em casa, com todas as angústias e dúvidas frente à necessidade de desenvolvimento das aulas e perante limitações tecnológicas, o anseio pela realização com qualidade contribuiu para a competência digital do professor.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR JÚNIOR, O. G.; MORTIMER, E. F. Promovendo a Tomada de Consciência dos Conflitos a Superar: Análise da Atividade Discursiva em uma Aula de Ciências. Atas do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexões para o Ensino. Belo Horizonte: Faculdade de Educação / UFMG, 2003. v. 1. p. 1-13
- ALAVA, S. (org.) Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais? Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ARROIO A. GIORDAN M. Vídeo Educativo: Aspectos da Organização do Ensino. Química nova na escola, 2006. Disponível em: http://www.lapeq.fe.usp.br/meqvt/disciplina/biblioteca/artigos/arroio_giordan.pdf. Acesso em 15 jun 2021.
- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Em Rede - Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3nyHCN>. Acesso em: 15 jun. 2021.

AUTRAN, M. M. M.; BORGES, M. M. Competências Digitais: comportamentos, percepções e atitudes dos docentes/pesquisadores dos ppgcis - 2008 a 2012. In: XVII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/32U6G9B>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BARON, N. S. Letters by phone or speech by other means: the linguistics of email. *Language and Communication* 18, p. 133-170, 1998.

BARRETO, R. G. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. *Educação e Pesquisa* 29(2), p. 271-286, 2003.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 03 de abril de

2021. BIZZO, Nélio Marcos V. *Ciências: fácil ou difícil*. São Paulo: Ática, 2000.

BORGES, R. M. R. Iniciação científica nas séries iniciais. In: PAVÃO, A. C. FREITAS, D. *Quanta ciência há no ensino de ciência*. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

BRASIL, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. *Legislação*, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 23 de abril de 2021.

BUENO, J.L.P.; GOMES, M.A. de O. Uma análise histórico-crítica na formação de professores com tecnologias de informação e comunicação. *Revista Cocar Belém*, vol. 5, n. 53, 2011.

CARRASCOSA, J.; GIL PEREZ, D.; VILCHES, A. e VALDÉS, P. Papel de la actividad experimental en la educación científica. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 23, n. 2, p. 157-181, 2006.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Anna Maria Pessoa de Carvalho (org.), *O Ensino de Ciências: Unindo a Pesquisa e a Prática*. São Paulo. 2004

CHALMERS, A. F. *O que é Ciência afinal?* São Paulo: Brasiliense, 1999.

CGD Pasini, E Carvalho, LHC Almeida - FAPERGS. Ministério da Educação. *A Educação Híbrida em Tempos de Pandemia: Algumas Considerações*, 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos->

para- Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf. Acesso em: 23 de abril de 2021.

DELIZOICOV, D. Ensino de Física e a concepção freiriana de educação. Revista de Ensino de Física, v. 5, n. 2, p. 85-98, 1983.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. Metodologia do Ensino de Ciências. São Paulo: Cortez, 1992.

DIAS, D.; GIORDAN, M. y ARROIO, A. (2009). A formação do conceito científico mediado pela produção escrita de gênero escolar-científico no currículo de química. Enseñanza de las Ciencias, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona, pp. 404-408. Disponível em: 8 <http://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-404-408.pd>, acesso em: 17 jun. 2021.

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. Educação e a Covid-19. Ensaio, Rio Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/32SqcnI>. Acesso em: 13 nov. 2020.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 33ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GALIAZZI, M. do C. Educar Pela Pesquisa: ambiente de formação de professores de Ciências. Ijuí RS: UNIJUÍ, 2003.

GIORDAN, M. The role of IRF exchanges in the discursive dynamics of e-mail tutored interactions. International Journal of Educational Research, 39, p. 817-827, 2003.

_____. Tutoring through the Internet: how students and teachers interact to construct meaning. International Journal of Science Education 26(15), p. 1875-1894, 2004.

_____. A Internet vai à escola: domínio e apropriação de ferramentas culturais. Educação e Pesquisa, 31(1), p. 58-78, 2005.

_____. Uma perspectiva sociocultural para os estudos sobre elaboração de significados em situações de uso do computador na Educação em Ciências. Tese de Livre-docência. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 312 pp., 2006.

_____. O papel da experimentação no ensino de ciências. Química Nova na Escola, n. 10, p. 43-49, 1999.

HACK, J. R Introdução à educação a distância -Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. 126 p.:iL.

HESS, S. Experimentos de química com materiais domésticos: ensino médio. São Paulo. Moderna, 1997.

HODSON, D. Em direção a uma abordagem mais crítica para o trabalho de laboratório. Ensino de Ciências, V.12, n 3, p. 299-313, 1994.

KNUPPE, L. Motivação e Desmotivação: desafios para as professoras do ensino fundamental. Editora UFPE, Educar, Curitiba, n.27, p. 277-290, 2006.

FORIGO F.M., KRAMER S.A, KRUL A.J., Processos de ensino e de aprendizagem nas aulas de ciências de Ensino fundamental em período pandêmico, 2020.
Disponível em:
<https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/enacedesiepec/article/view/18780>
, acesso em 16 jun. 2021.

GONÇALVES, F.P. e GALIAZZI, M.C. A natureza das atividades experimentais no ensino de ciências: um programa de pesquisa educativa nos cursos de Licenciatura. In: MORAES, R.; MANCUSO, R. (Orgs.). Educação em ciências: produção de currículos e formação de professores. Ijuí: Unijuí, p. 237-252, 2004.

KRASILCHIK, M. O professor e o currículo das Ciências. São Paulo: EPU, 1987, p.80.

_____. Práticas de ensino de biologia. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

LABURÚ, C. E.; ARRUDA, S. M.; NARDI, R. Fundamentos para um experimento cativante. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 23, n. 3: p.284- 404, dez. 2006.

LABURÚ, C. E; ARRUDA, S. M; NARDI, R. Pluralismo metodológico no ensino de ciências. Ciência & Educação (Bauru). Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, campus de Bauru., v. 9, n. 2, p. 247-260, 2003.

LABURÚ, C.E; BARROS, M. A. Uso de atividades experimentais pelo professor das Ciências Naturais no ensino médio: relação com o saber profissional. Artigo apresentado no 1º Congresso Paranaense de Educação

em Química-CPEQUI, agosto de 2009. 12p.

LOPES, A.R.C. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1999.

_____. Currículo e epistemologia. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2007.

MALACARNE, V; STRIEDER, D. M. O Desvelar da Ciência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Um olhar pelo viés da experimentação. Vivências. V.5, N. 7: p.75-8, mai.2009.

MALDANER, O. A. Formação Inicial e Continuada de Professores de Química: Professores/Pesquisadores. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2000.

MARQUES, O. M. Educação nas Ciências. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2002.

MARTIN BARBERO, J. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

MARTINS, R. X. (2020). A covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. Em Rede-Revista de Educação a Distância, 7(1), 242-256.

MELLO, I. C. Sobre os ambientes telemáticos de ensino não-presencial: uma perspectiva temporal. São Paulo, FEUSP, 2003. [Tese de Doutorado]
MERCER, N. The Guided Construction of Knowledge: Talk amongst Teachers and Learners, 1995.

MOREIRA, M.A. Modelos mentais. Investigações em Ensino de Ciências, v. 1, n. 1. URL: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/Moreira.htm>.

MORTIMER, E. F. As chamadas e os Cristais Revisitados: estabelecendo diálogos entre a linguagem científica e a linguagem cotidiana no ensino das ciências da natureza. p.180-207. In: SANTOS, W. L. P. dos S, e MALDANER, O. A. Ensino de química em foco. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2010.

_____. Concepções atomistas dos estudantes. Química Nova na Escola, n. 1, p. 23-26, 1995.

MORTIMER, E.F. e CARVALHO, A.M.P. de. Referenciais teóricos para análise do processo de ensino de ciências. Caderno de Pesquisas, n. 96, p. 5-14, 1996.

MORTIMER, E.F. e MACHADO, A.H. Química. v.1, 2, 3 São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, C.M.A. e CARVALHO, A.M.P. Escrevendo em aulas de ciências. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 3, p. 347-366, 2005.

OLIVEIRA, J. B. A., GOMES, M., & BARCELLOS, T. (2020). A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(108), 555-578. doi: [10.1590/s0104-40362020002802885](https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802885)

OLIVEIRA, C.; MOURA, S. P. DE OLIVEIRA, C. TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. *Pedagogia em Ação*, v. 7, n. 1, 2015.

PAVÃO, A. C. FREITAS, D. Quanta ciência há no ensino de ciência. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

PRETI, O. Educação à distância: uma prática mediadora e mediatizada, in. *Educação a distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá, UFMT, 1996.

SANTOS, C.S. Ensino de Ciências: abordagem histórico- crítica. Campinas: Armazém do Ipê, 2005.

SERÉ, M. G. Ensino de laboratório: O que podemos aprender em termos de conhecimento prático e atitudes em relação a Ciência? *Ensino de Ciências*. v. 20, n.3, p357-368, 2002.

SILVA, R. R. da et al. Experimentar sem medo de errar. p.231-286. In: SANTOS, W. L. P. dos S; MALDANER, O. A. Ensino de química em foco. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2010

SILVA, L. H, de A; ZANON, L. B. A experimentação no ensino de ciências. p.120-153. In: SCHNETZLER, R. P. (org.). *Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens*. São Paulo: R. Vieira Gráfica e Editora Ltda, 2000

SOARES, K. C. M et al. Experimentos de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: uma ferramenta para a motivação em sala de aula. Atas do In. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9. São Paulo. UFRJ, 2013.

VIGOTSKI, L.S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. A Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2008

VIVEIRO, Alessandra Aparecida. Atividades de campo no ensino das

ciências:

investigando concepções e práticas de um grupo de professores. 2006. 172 f. Bauru: Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista, 2006.

ZANON, L. B. Tendências curriculares no ensino de ciências/química: um olhar para a contextualização e a interdisciplinaridade como princípios da formação escolar. In: ROSA, M. I. P; ROSSI, A. V. (Orgs). Educação Química no Brasil: memórias, políticas e tendências. Campinas, São Paulo: Átomo, 2008.

DUAS MARGENS, UM RIO: O ENCONTRO ENTRE LITERATURA E SLAM NA VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE SURDA

Bruno Arruda Felipe¹

Kleber Martiniano Costa (orientador)²

Resumo: Já garantido a todo cidadão brasileiro pela Constituição Federal de 1988, a Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão - visa destacar, ainda mais, o papel do poder público no compromisso em promover a participação da pessoa com deficiência em atividades artísticas, intelectuais, culturais, esportivas e recreativas. Diante disso, o presente artigo parte do problema sobre quais pontos de intersecção entre a literatura surda e o movimento literário Slam? O objetivo geral é relacionar as características em comum. Os objetivos específicos são revisar a produção acadêmica e literária a respeito da literatura surda e do Slam, selecionar duas produções *stricto sensu* que dialogam com o objetivo geral para seguir em nossa análise e explicar a função da literatura para a sociedade. No apoio à reflexão, as bases teóricas consultadas foram Karnopp (2006), D'Alva (2011), Volmer, Souza & Conte (2020), Sutton-Spence (2021), Costa (2022), Patrocínio (2022). A metodologia utilizada é qualitativa e bibliográfica. Os resultados alcançados apresentaram pontos de intersecção entre a literatura surda e o movimento literário Slam nos conceitos de literatura menor, resistência, expressividade e autoria. As hipóteses elaboradas foram respondidas dentro do recorte do estudo realizado. Ao refletir sobre esses conceitos, é possível identificar as nuances de características específicas entre a literatura surda e o Slam, contudo, ainda que margens diferentes seguem o mesmo rio da história pela luta do direito à voz e garantias reais dentro do estado democrático de direito.

Palavras-Chave: Literatura surda; Comunidade surda; Slam.

Considerações Iniciais

O exercício da arte é um alimento tão necessário como qualquer outro. Ao final do Ensino Médio, tenho meus primeiros contatos com a literatura e as diversas manifestações artísticas. Exercendo a profissão de professor, deparei-me com a necessidade de ampliar e incluir todo e qualquer estudante no

¹ Especialista, estudante de Pós-Graduação *Latu Sensu* do curso de Libras da UNICENTRO e brunoarpe86@gmail.com.

² Mestre em Estudos de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Professor e Intérprete de Libras na Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE e kmartiniano@gmail.com

potencial que a literatura e as artes podem imprimir na alma humana, além de ajudar a soltar o grito, muitas vezes, preso na garganta.

Do sentimento provocado pela minha experiência, fui motivado a pesquisar sobre o que aproxima os indivíduos e, indiretamente, identificar que muitos têm algo em comum com a comunidade surda. Historicamente, as diferenças são expostas e acentuadas a cada época. Não há dúvida de que é imprescindível ressaltá-las; mas, afinal, o que nos une? Quanto mais distante das margens, mais desconhecidos seremos. Ainda que os desafios da pessoa surda sejam específicos e autênticos de suas trajetórias, é preciso reconhecer os pontos de intersecção e fortalecer a luta pelo direito à vida digna a todo ser.

Em destaque há mais de vinte anos da lei que institui a Língua Brasileira de Sinais, Lei nº. 10.436/2002, como a literatura tem feito o acolhimento da comunidade surda garantindo espaço para manifestar suas expressividades e singularidades. Realçando que, segundo Patrocínio (2022, p.140), “mais do que um artefato cultural, as línguas de sinais são para os surdos, em alguns casos, o único veículo de comunicação possível com a sociedade”. Nesse mesmo período, muitas pesquisas procuraram reverberar através do método científico, as vozes de grupos silenciados na história do povo brasileiro. A comunidade surda tem avançado nas garantias de direito, no reconhecimento de suas especificidades, na efetivação de sociedade inclusiva e na colaboração do aperfeiçoamento de sociedade plena, humana e justa; contudo, muito ainda tem a avançar.

Já garantido a todo cidadão brasileiro pela Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão - visa destacar, ainda mais, o papel do poder público no compromisso em promover a participação da pessoa com deficiência em atividades artísticas, intelectuais, culturais, esportivas e recreativas. Nesse cenário de direitos legislativos, temos um caminho a percorrer na efetivação da lei através das políticas públicas do poder executivo. Em paralelo às ações, o campo de pesquisa acadêmico tem um papel imprescindível no acompanhamento e avaliação das políticas públicas e no redirecionamento de ações na efetivação dos direitos a toda pessoa em território brasileiro (Brasil, 2015).

Diante dos esforços para efetivar a participação de todo cidadão nos mais diversos espaços da sociedade, as manifestações artísticas tornam-se um

instrumento de afirmação e reivindicação de políticas públicas. Entre essas manifestações temos o Slam, o qual, sem querer parecer simplista, podemos definir como:

uma competição de poesia falada, um espaço para livre expressão poética, uma ágora onde questões da atualidade são debatidas, ou até mesmo mais uma forma de entretenimento. De fato, é difícil defini-lo de maneira tão simplificada, pois, em seus 25 anos de existência, o poetry slam se tornou, além de um acontecimento poético, um movimento social, cultural, artístico que se expande progressivamente e é celebrado em comunidades em todo o mundo. (DALVA, 2011)

Nos últimos anos, temos visto o crescimento do Slam como espaço de produção e partilha poética na busca por garantia e reconhecimento das múltiplas lutas pela conquista de espaços, principalmente, por parte das vozes silenciadas historicamente. O Slam tem apresentado forte rompimento com a cultura artística conservadora e intransponível, presentes na literatura, de maneira que outros movimentos não o fizeram. Tratando-se de um movimento literário, os sujeitos têm encontrado a acolhida necessária para expressar as inquietações provocadas pela sociedade pós-moderna da liquidez e do imediatismo.

Assim como o Slam, o estudo da literatura surda está vinculado, diretamente, às discussões sobre cultura e sociedade (KARNOPP, 2006). A garantia de direitos não se trata somente, apesar de imprescindível, do acesso e permanência na educação e no mundo do trabalho, mas também perpassa outras esferas, bem como o campo artístico e estético produzido pelas literaturas e demais artes. As manifestações artísticas estão no âmago dos povos de todo mundo e, não podendo ser diferente, borbulham nas periferias do Brasil. Uma dessas manifestações recebeu o nome de Slam e se trata, de maneira breve, da poesia falada de modo expressivo; teatral. Esse movimento vem crescendo e ganhando adeptos de diversas idades, inclusive jovens que encontram no Slam um espaço de garantia da comunicação e expressividade. Diante disso, propomos trabalhar com base nas seguintes hipóteses: primeira, a produção literária não tem alcançado a comunidade surda enquanto espaço de

representatividade; segunda, ainda não temos representantes da comunidade surda no Slam; terceira, são muitos os pontos de intersecção entre a literatura surda e o Slam.

O presente trabalho procura responder ao seguinte questionamento: quais pontos em comum encontramos entre a literatura surda e o movimento literário Slam? Para organizar o processo de pesquisa, temos como objetivo geral relacionar as características em comum entre a literatura surda e o movimento Slam. No caso dos específicos, foram divididos em três objetivos, cujo primeiro é revisar produção acadêmica e literária a respeito da literatura surda e do Slam; segundo, selecionar duas produções *stricto sensu* que dialogam com o objetivo geral para seguir em nossa análise; e terceiro, explicar a função da literatura para a sociedade. No apoio às análises, foram consultados Karnopp (2006), D’Alva (2011), Volmer, Souza & Conte (2020), Sutton-Spence (2021), Costa (2022), Patrocínio (2022). Na sequência, será apresentada a metodologia de trabalho para o presente artigo.

A abordagem da pesquisa é qualitativa, porque “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social” (GERHARDT & SILVEIRA, 2009). Ainda de acordo com os autores, a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Para a realização da qualitativa, partimos da pesquisa bibliográfica que é feita do “levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (FONSECA apud GERHARDT & SILVEIRA, 2009).

Na abordagem sobre o movimento Slam, tomamos como base os artigos de D’Alva (2011) e Volmer, Souza & Conte (2020), enquanto para a contribuição na reflexão a respeito da importância da literatura para a comunidade surda, temos Karnopp (2006), Spence (2021) e Costa (2022). Na análise da intersecção dos elementos entre o Slam e a literatura surda, partimos dos trabalhos *stricto sensu* de Costa (2022) defendido na Universidade do Estado da Bahia “UNEB” e de Desidero (2020) pela Universidade Estadual de Montes Claros “UNIMONTES”. Ainda para contribuir com a pesquisa, teremos a consulta no trabalho de Patrocínio (2022).

Dentre os trabalhos analisados, é possível identificar intersecções entre o Slam e a literatura surda das quais vamos discutir nos resultados os conceitos de literatura menor, resistência, expressividade e autoria. Os conceitos não seguem uma ordem de prioridade ou algo parecido. A sequência trata-se de uma organização para a exposição no trabalho.

Desenvolvimento

Para darmos início a nossa análise, vamos compreender o conceito de literatura surda que, segundo Sutton-Spence (2021), se trata de “uma literatura feita por surdos, geralmente membros da comunidade surda [...] pode ser criada e apresentada por surdos ou elaborada originalmente por não surdos, mas adaptada e apresentada por pessoas surdas”. Dessa definição, destaca-se a importância do surdo como protagonista do processo (re)criativo da produção literária e não apenas consumidor de literatura feita por ouvintes. Ou seja, estamos falando de uma literatura que tem como objetivo principal atingir “um público surdo sobre assuntos que tratam da experiência de ser surdo e muitas vezes do conhecimento da cultura surda” (SUTTON-SPENCE, 2021).

Já o Slam, surgido no ano de 1986, teve como objetivo, segundo D’Alva (2011), de popularizar a poesia falada em contraponto aos fechados e assépticos círculos acadêmicos. De origem no bairro de classe trabalhadora em Chicago, nos Estados Unidos, o operário da construção civil e poeta Mark Kelly Smith, em conjunto com outros poetas, organizava noites de performances poéticas e foi nesse ambiente que o termo *poetry slam* foi cunhado, emprestando a terminologia “slam” dos torneios de beisebol e bridge, primeiramente para denominar as performances poéticas, e mais tarde as competições de poesia (D’ALVA, 2011).

Os trabalhos de Costa (2022) e Desidero (2020) tomam como base o grupo artístico Slam do Corpo que une artistas e poetas, surdos e ouvintes, em uma performance. Ainda que não seja o objeto do nosso estudo, vale essa breve explicação sobre o grupo, pois sintetiza a ideia central do nosso projeto.

O primeiro conceito que apresentamos na intersecção refere-se ao conceito de literatura menor, que não se trata de “pertencer a uma língua menor,

mas, antes, à língua que uma minoria constrói numa língua maior” (DELEUZE; GUATTARI apud DESIDERO, 2020, p.17). A reflexão tem como base uma das características da literatura menor, que é sair da sombra de uma representação maior, “possibilitando a construção de adentrar as novas formas de linguagem, ultrapassando limites” (DELEUZE; GUATTARI apud DESIDERO, 2020, p.17). Ou seja, desloca-se do centro produtor cultural inconsciente que predomina a literatura para romper com essa lógica e construir novas narrativas de resistência e de identidades das diversas culturas. Nesse ponto, reconhecemos um ponto de intersecção entre a cultura surda e o movimento Slam que lutam na “desconstrução da ênfase centralizadora de uma cultura universal” (KARNOPP, 2006).

É possível identificar o papel político ao identificar que as manifestações do Slam “abordam temáticas diversas, como cultura popular, questões de identidade, problemas sociais, políticos, dentre outros” (COSTA, 2022, p.15). Ao fazer uma comparação com gênero musical rap, Volmer, Souza & Conte (2020) destaca esse aspecto político:

Essas aproximações revelam que a expressão artística e popular marginalizada ainda se manifesta, batendo na tecla da desigualdade, por meio do ritmo, da musicalidade e da oralidade performática, apresentando temas críticos e denunciativos em diferentes tempos e lugares. A partir de tal noção, entendemos que o Slam trata com o ritmo dos poemas os temas relevantes e vivenciados pelas pessoas que advêm da periferia ou se identificam com as problemáticas da periferia.

Na mesma trajetória, entendemos que a literatura surda também cumpre um papel no aspecto político, “expondo diversas experiências pessoais do povo surdo” (DESIDERO, 2020, p.19).

Em diálogo com a literatura menor, temos outro ponto de intersecção que consideramos tratar em nossa pesquisa, que é a resistência. Em dicionário *online*, temos a definição da palavra resistência como ação ou efeito de resistir, não ceder nem sucumbir. Analisando a palavra, o prefixo “re” indica repetição ao passo que “sistir” vem do latim “sistere” e significa “continuar a existir”. Em ambas as análises, tratando-se da literatura surda e do Slam, temos um ato de se fazer

permanecer vivo diante da predominância de uma perspectiva de cultura dominante que exclui as manifestações ditas “menores”.

Esse ato de resistência rompe com paradigmas e possibilita a construção de novas narrativas, bem como de novas relações humanas e visão de sociedade. Podemos reconhecer esse elemento em Costa (2022) ao trazer que o Slam do Corpo se apresenta como “uma literatura de resistência, de cunho político, social e pedagógico, marcado pela presença de um surdo e um ouvinte na mesma performance”. Segundo Volmer, Souza & Conte (2020), as bandeiras de liberdade e resistência estão cada vez mais articulando-se em movimentos como o Slam.

A literatura é um espaço de disputa, no qual diversos grupos buscam registrar as dinâmicas sociais através de suas percepções, dando-lhes o direito de contar a própria história. De acordo com Costa (2022, p.55):

A literatura surda, assim como outras literaturas de grupos considerados minoritários, como a negra, a feminina, a indígena etc., surge como uma expressão direta da subjetividade surda e como modo de chamar a atenção da sociedade para esse grupo. Expressões literárias que eram consideradas menores em relação à cultura e à arte legitimadas por grupos ou classes sociais dominantes ganham robustez em suas trajetórias quando passam a ser entendidas como amostras de uma experiência comum a um determinado grupo, fazendo-as por voz, imagem e representações coletivas, com um discurso de resistência nos mais diversos suportes possíveis, a internet, a rua e outros espaços coletivos.

Resistir para a literatura surda é retomar um território apagado da memória de constituição da cultura da comunidade surda. Segundo Desidero (2020, p.64) a literatura surda “propicia uma reflexão da luta surda contra o ouvintismo³, levantando questões polêmicas em torno dessa vertente literária de

³ Identificamos esse termo no livro “A SURDEZ: UM OLHAR SOBRE AS DIFERENÇAS” de Skliar (1998) Trata-se de uma analogia ao colonialismo sobre os surdos. Nas palavras do autor, trata-se de “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”.

resistência e de caráter revolucionário e ganhando voz com a reterritorialização da língua, reprimida por tantos séculos”.

Nesse sentido, segundo Patrocínio (2022, p.143), a comunidade surda faz do Slam um instrumento de resistência, do mesmo modo como os povos periféricos ouvintes o fazem”. Revela-se, apesar de suas especificidades e valorização identitária, uma forte aproximação entre literatura surda e Slam, pois conferem aos sujeitos um espaço de expressividade que exige comunicação para além das palavras; tornando essas insuficientes. É preciso que o corpo fale, que as mãos gritem, que os olhos declamem.

Iniciamos o terceiro elemento de intersecção que é a expressividade. Aqui vamos compreender a expressividade como “o desejo de ser livre para conviver de maneira diferente do estabelecido, isto é, poder conviver em sociedade sem a imposição de normalização em busca da utopia da igualdade e com respeito às diferenças” (DESIDERO, 2020, p.65).

Ao abordar em sua pesquisa o encontro de um poeta oral e de um poeta surdo no Slam, Costa (2022, p.85) revela o encontro de duas línguas cuja expressividade é acentuada como ponto de intersecção: “Amanda Lioli traz na entonação da voz a força de cada sinal executado por Leonardo Castilho. Esse, por sua vez, traz no corpo toda a expressividade das palavras pronunciadas por Amanda”.

Amanda Lioli e Leonardo Castilho são artistas e realizam apresentações nas quais o movimento do corpo, a língua de sinais e a linguagem verbal estão envoltos em um belíssimo e impactante espetáculo, sendo possível assistir à performance dos artistas através da plataforma de vídeos na internet.

Segundo Patrocínio (2022, p.141), o resultado dessa performance é a própria destituição dos modelos binários de leitura da composição dos corpos e modelos de vida, a lógica bipartida fixada em eficiente e deficiente; normal e anormal; surdo e ouvinte”.

O direito a se expressar é uma reconquista dos sujeitos surdos, que passam a assumir papel de protagonista da própria história e, no caso do Slam, “se expressa por meio da palavra e do corpo, trazendo ao público a voz de quem, ao longo da história, foi silenciado, amordaçado, desacreditado de que tinha uma ‘voz’, considerado incapaz, sem autonomia, incompleto” (DESIDERO, 2020, p.37).

Nesse protagonismo, temos o último elemento onde vamos abordar a autoria. Aqui a história de cada um deixa de ser contada pela mesma ótica dominante e abre espaço para a autoria de indivíduos, até então, não reconhecidos, literariamente, como sujeitos de produção literária, ficando sempre à mercê da literatura homogênea e colonizadora dos corpos e dos discursos. Com esse rompimento, na literatura surda, “o discurso literário assume um lugar de identidade própria, marcada por um tempo/local na sociedade” (NICHOLLS apud DESIDERO, 2020, p.170). O autor ainda segue dizendo que o campo da literatura surda reflete a necessidade de o surdo definir a sua própria identidade e construir uma consciência do que é ser surdo (NICHOLLS apud DESIDERO, 2020, p.170).

Tomar consciência de si e de seu papel social fortalece a identidade. Uma característica presente nas apresentações de Slam é a produção autoral. Segundo D’Alva (2011, p.122, grifo nosso):

embora encontrem-se variações na forma em que os slams são realizados, na maior parte das comunidades existem três regras fundamentais que são mantidas: os *poemas devem ser de autoria própria do poeta que vai apresentá-lo*, deve ter no máximo três minutos e não devem ser utilizados figurinos, adereços, nem acompanhamento musical.

Isso já revela o exercício de cidadania na autoria de seu próprio discurso através das próprias lentes. Ao agir para ganhar território, os indivíduos marcam não só uma autoria individual, mas um aspecto coletivo do processo no qual o caminho vai se abrindo, permitindo que novos possam trilhar e fortalecer essa trajetória. Segundo Desidero (2020, p.20-21) “a literatura surda tem o surdo como protagonista, não um sujeito em particular, mas um sujeito que está abraçado ao coletivo, refletindo todo o pensamento de um povo que grita a favor da liberdade”.

Considerações finais

Cândido (2011, p.176) chama de literatura “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade”. Ainda para o autor

Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. (CÂNDIDO, 2011, p.176)

Segundo dados do IBGE, em 2019, 2,3 milhões de pessoas tinham deficiência auditiva. Esse número revela a imprescindível tarefa de investir em pesquisas acadêmicas visando melhorar e aperfeiçoar políticas públicas para atendimento à comunidade surda.

Diante disso, o presente trabalho procurou contribuir respondendo ao seguinte questionamento: “quais pontos em comum encontramos entre a literatura surda e o movimento literário Slam?”. No percurso da pesquisa, entre leituras e anotações, foram identificados inúmeros pontos de intersecção e que se complementam entre as duas manifestações literárias. Para desenvolver uma melhor análise do projeto, foi preciso elencar as quatro com mais recorrência através da leitura crítica realizada pelo pesquisador: literatura menor, resistência, expressividade e autoria.

As hipóteses elaboradas foram respondidas dentro do recorte do estudo realizado. Na primeira hipótese, foi possível identificar que a produção literária de grupos não surdos não tem alcançado, realmente, a comunidade surda enquanto espaço de representatividade. Diante desse fato, faz-se necessária a produção de uma literatura que traduza a realidade de surdos/surdas. A segunda hipótese foi descartada, pois foram identificados representantes da comunidade surda no Slam. Um exemplo é o grupo “Slam do Corpo” que aproxima surdos e ouvintes através de poemas em língua de sinais e língua portuguesa. Duplas de poetas apresentam textos nas duas línguas simultaneamente. Por fim, a terceira hipótese confirmada através da identificação de muitos pontos de diálogo entre a literatura surda e o Slam.

Ao refletir sobre esses conceitos, é possível identificar as nuances de características específicas entre a literatura surda e o Slam, contudo, ainda que

margens diferentes seguem o mesmo rio da história pela luta do direito à voz e garantias reais dentro do estado democrático de direito. Vozes à margem que se encontram no mesmo rio avançam.

Através desse trabalho, ainda que em um pequeno recorte, foi possível reconhecer as inúmeras possibilidades do ser humano de se reinventar e que temos muito em comum, embora não reconheçamos por medo ou vergonha. Por buscar reconhecer o que nos une, acredito na continuidade da pesquisa podendo ampliar para as relações interseccionais entre “Slam, Surdez e negritude”, pois destaca a importância da participação da diversidade em todos os espaços, inclusive aqueles negados durante séculos. Por ser educador, reafirmo a nossa tarefa que é “*motivar* para a participação, é criar canais de participação e de comunicação. Isso porque o regime educou (domesticou) grande parte da população para a não-participação” (GADOTTI, 2001). A literatura, assim como as diversas manifestações artísticas, torna-se um canal expressivo das individualidades e dos anseios humanos atuais.

Referências

CÂNDIDO, Antônio. Vários escritos. 5a edição. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 jan. 2024.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão, LBI. 13.146/2015. Brasília, DF: Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 06 out. 2023.

COSTA, Kleber Martiniano da. O ‘mano’ português e a ‘mina’ libras no “beijo de línguas” dos slam do corpo - literatura além das margens.

COSTA, Kleber Martiniano da. Descolonizando saberes: a importância da literatura de sinais para alunos surdos. Revista linguísticos e literários. Nº 73, jan-jun, |2022, Salvador: pp. 164-174.

D'ALVA, Roberta Estrela. Um microfone na mão e uma ideia na cabeça - o poetry slam entra em cena. Synergies Brésil nº 9 - 2011 pp. 119-126.

KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura surda. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.98-109, jun. 2006.

GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. - 12. ed. rev. - São Paulo: Cortez, 2001.

PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do. Dois Corpos, duas línguas e uma representação: notas sobre performances de Slam Poetry em língua de sinais. Revista Terceira Margem, v. 26, n. 49, mai/ago. 2022, p. 137-153.

SUTTON-SPENCE, Rachel Literatura em libras [livro eletrônico] / Rachel Sutton-Spence; [tradução Gustavo Gusmão]. -- 1. ed. -- Petrópolis, RJ : Editora Arara Azul, 2021.

VOLMER, Lovani; SOUZA, Suzana da Silva; CONTE, Daniel. Slam: poesia e performance de resistência. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 16, n. 1, p. 57-77, jan./abr. 2020

O PAPEL DA FAMÍLIA NA APRENDIZAGEM

DORALINA FERREIRA NUNES ALMEIDA

Resumo

Este artigo explora o papel fundamental da família na aprendizagem, destacando a influência do ambiente familiar, as práticas parentais e a relação entre a família e a escola. A pesquisa enfatiza como a dinâmica familiar molda a identidade, os valores e as competências cognitivas e socioemocionais das crianças. Além disso, analisa o impacto das condições socioeconômicas no desenvolvimento infantil e a importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos. Por fim, o estudo aborda a formação para pais e cuidadores como uma estratégia eficaz para promover um ambiente de aprendizado saudável e melhorar os resultados acadêmicos das crianças.

Palavras-chave: família, aprendizagem, práticas parentais, envolvimento, desenvolvimento infantil.

Introdução

O papel da família na aprendizagem é um tema que desperta crescente interesse nas áreas da educação, psicologia e ciências sociais, uma vez que a família é reconhecida como o primeiro e mais influente agente de socialização e aprendizado na vida de uma criança. Desde os primeiros anos de vida, o ambiente familiar molda não apenas a identidade, valores e comportamentos, mas também as competências cognitivas e socioemocionais que impactarão o desenvolvimento do indivíduo ao longo de sua trajetória. Assim, compreender a influência do ambiente familiar na aprendizagem é fundamental para a construção de práticas educacionais mais efetivas e inclusivas.

A família desempenha um papel crucial na formação das habilidades e atitudes que uma criança levará para a vida escolar. O estilo de parentalidade, a qualidade das interações familiares e o suporte emocional proporcionado pelos

pais são fatores que têm um impacto direto na forma como os filhos encaram o processo de aprendizado e se relacionam com o ambiente escolar. Por exemplo, crianças que crescem em lares onde há diálogo aberto, incentivo ao estudo e valorização da educação tendem a apresentar melhor desempenho acadêmico e uma atitude mais positiva em relação à escola. Em contrapartida, ambientes familiares caracterizados por conflitos, negligência ou falta de apoio emocional podem gerar dificuldades significativas no aprendizado e no desenvolvimento social das crianças.

Além disso, a relação entre a família e a escola é um elemento vital que merece ser destacado. A participação dos pais na vida escolar dos filhos é frequentemente associada a melhores resultados acadêmicos, pois a colaboração entre esses dois contextos cria um ambiente mais coeso e favorável ao aprendizado. A comunicação eficaz entre educadores e familiares permite que os pais se sintam mais conectados ao processo educativo, resultando em maior disposição para apoiar as atividades escolares. Esse envolvimento pode se manifestar de diversas formas, desde a ajuda nas tarefas de casa até a participação em reuniões e eventos escolares, contribuindo para um ambiente educativo mais robusto e inclusivo.

Outro aspecto importante a ser considerado é a influência das condições socioeconômicas no ambiente familiar. O acesso a recursos adequados, como materiais educativos, apoio emocional e um espaço físico propício ao estudo, desempenha um papel determinante no desenvolvimento infantil. Famílias que enfrentam estresse financeiro ou instabilidade emocional podem ter dificuldades em oferecer o suporte necessário para o aprendizado, refletindo-se em desafios acadêmicos e de saúde mental para as crianças. Portanto, uma abordagem integrada que considere esses fatores socioeconômicos é essencial para entender a complexidade do papel da família na aprendizagem.

Além disso, a formação de pais e cuidadores emerge como uma estratégia eficaz para melhorar a dinâmica familiar e, conseqüentemente, o aprendizado das crianças. Programas de capacitação que abordam práticas parentais positivas, gestão do estresse e autocuidado podem equipar os cuidadores com as habilidades necessárias para promover um ambiente de aprendizado saudável. Isso não apenas beneficia as crianças, mas também fortalece a

estrutura familiar como um todo, refletindo em um desenvolvimento emocional e social mais equilibrado.

Neste contexto, este trabalho se propõe a explorar de maneira abrangente o papel da família na aprendizagem, considerando tanto a influência do ambiente familiar e das práticas parentais quanto a importância do envolvimento dos pais na educação dos filhos. A partir de uma análise crítica e fundamentada, serão discutidas as estratégias de envolvimento familiar, a formação de pais e cuidadores, e as implicações socioeconômicas que afetam o desenvolvimento das crianças. A compreensão dessas dinâmicas é fundamental para a formulação de intervenções e políticas educacionais que visem melhorar as condições de aprendizagem e promover o bem-estar integral das crianças, reconhecendo que a educação é um esforço colaborativo que envolve a interação entre a família, a escola e a sociedade.

Influência do Ambiente Familiar

A influência do ambiente familiar é um tema que se revela crucial para a compreensão do desenvolvimento humano e das interações sociais. O ambiente familiar desempenha um papel fundamental na formação da identidade, valores, comportamentos e até mesmo na saúde mental dos indivíduos. Estudos indicam que a dinâmica familiar, incluindo fatores como comunicação, suporte emocional, e a presença de conflitos, pode impactar significativamente o desenvolvimento psicológico das crianças (FISCHER, 2016). O tipo de interação familiar, que abrange desde a prática de disciplina até a expressão de afeto, molda a forma como os filhos percebem e respondem a situações sociais, o que, por sua vez, afeta suas habilidades de enfrentamento e adaptação ao meio externo (FURTADO, 2018).

Além disso, a estrutura familiar e o contexto socioeconômico também influenciam a formação do indivíduo. Famílias que proporcionam um ambiente estável e recursos adequados tendem a oferecer melhores oportunidades para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças (SANTOS et al., 2020). A presença de estresse financeiro e instabilidade emocional no lar pode prejudicar a saúde mental e o desempenho acadêmico, conforme apontado por pesquisas que analisam a correlação entre condições de vida e resultados educacionais

(COSTA, 2019). Dessa maneira, a influência do ambiente familiar não se limita apenas às interações diretas entre os membros da família, mas também se estende a fatores socioeconômicos que moldam o contexto em que esses indivíduos se desenvolvem.

Os estilos de parentalidade também têm um impacto considerável na formação da personalidade e na autoestima dos filhos. Estilos autoritários ou negligentes, por exemplo, podem levar a problemas de comportamento e dificuldades nas relações interpessoais na vida adulta (LIMA; MONTANARI, 2021). Em contraste, um estilo de parentalidade que combina carinho com limites claros tende a fomentar a autoconfiança e a capacidade de lidar com desafios (MARTINS, 2022). Portanto, as práticas parentais desempenham um papel vital na educação emocional e nas habilidades sociais, evidenciando a necessidade de um ambiente familiar positivo para um desenvolvimento saudável.

Ademais, a relação entre a família e o ambiente escolar também é significativa. A participação dos pais na vida escolar dos filhos está associada a melhores resultados acadêmicos e maior motivação para o aprendizado (ALMEIDA, 2023). Esse envolvimento pode se manifestar de diversas formas, desde a ajuda nas tarefas de casa até a presença em reuniões escolares, contribuindo para a construção de uma rede de apoio que potencializa o desempenho educacional e a socialização da criança (REIS, 2021). Assim, um ambiente familiar que valoriza a educação e promove a colaboração entre escola e família pode ser determinante para o sucesso acadêmico e pessoal dos jovens.

Por fim, a influência do ambiente familiar é um fenômeno multifacetado que envolve a interação de diversos fatores, incluindo a qualidade das relações familiares, o estilo de parentalidade, o suporte emocional e as condições socioeconômicas. A compreensão dessas dinâmicas é essencial para a formulação de intervenções que visem melhorar o ambiente familiar e, conseqüentemente, promover o bem-estar e o desenvolvimento saudável dos indivíduos (PEREIRA, 2020). Em suma, o ambiente familiar é um dos pilares fundamentais na construção da identidade e na formação das habilidades sociais e emocionais, refletindo a complexidade das relações humanas e a importância do contexto social na formação do indivíduo.

Estratégias de Envolvimento Familiar

As estratégias de envolvimento familiar têm se tornado um tema central na pesquisa educacional, especialmente considerando a importância da participação dos pais no processo de aprendizado e desenvolvimento dos filhos. A colaboração entre a família e a escola não apenas fortalece a relação entre essas duas instituições, mas também contribui significativamente para o sucesso acadêmico e social das crianças. De acordo com Epstein (2018), o envolvimento familiar pode ser compreendido em várias dimensões, incluindo a comunicação entre a escola e os pais, a participação nas atividades escolares, o apoio às tarefas de casa e a formação de parcerias entre pais e professores. Essas interações são fundamentais para criar um ambiente educativo que valoriza a contribuição das famílias, promovendo um sentido de pertencimento e responsabilidade compartilhada.

Um aspecto crucial do envolvimento familiar é a comunicação eficaz entre as escolas e os lares. Através de canais de comunicação abertos e constantes, como reuniões, boletins informativos e plataformas digitais, os educadores podem informar os pais sobre o progresso de seus filhos, bem como sobre as expectativas acadêmicas e comportamentais (HENRY, 2020). Essa troca de informações permite que os pais se sintam mais conectados ao ambiente escolar, além de capacitá-los a oferecer suporte adequado aos seus filhos. Pesquisas demonstram que pais bem-informados tendem a ter uma percepção mais clara das necessidades educativas dos filhos, resultando em uma maior disposição para se envolver nas atividades escolares (TATUM, 2021). Portanto, a comunicação se revela um pilar fundamental para estabelecer um vínculo forte entre a família e a escola, impactando diretamente o desempenho acadêmico dos alunos.

A participação ativa dos pais nas atividades escolares é outra estratégia eficaz de envolvimento familiar. Quando os pais participam de eventos escolares, como reuniões de pais, festivais culturais e atividades extracurriculares, eles não apenas demonstram apoio ao aprendizado de seus filhos, mas também se tornam modelos de comportamento positivo (FLORES, 2019). A presença dos pais nesses contextos ajuda a criar um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo, além de estimular a socialização entre alunos e famílias, reforçando o sentido de comunidade. Estudos indicam que a

participação dos pais em eventos escolares está associada a melhorias no engajamento dos alunos e em suas atitudes em relação à escola (SWAIN, 2022). Assim, fomentar o envolvimento dos pais nas atividades escolares é uma estratégia que beneficia tanto as crianças quanto as instituições de ensino.

Outra abordagem relevante é a promoção do apoio dos pais em casa, especialmente no que diz respeito à realização das tarefas escolares. As famílias desempenham um papel crucial na criação de um ambiente propício ao estudo, que inclui a organização do espaço físico, a definição de horários para o estudo e a oferta de recursos educacionais (OLIVEIRA; CUNHA, 2020). O envolvimento dos pais na supervisão das tarefas de casa e na discussão dos conteúdos aprendidos na escola pode aumentar a motivação e a compreensão dos filhos sobre o aprendizado (VIEIRA, 2023). Adicionalmente, o incentivo à leitura em família e a discussão de temas relevantes contribuem para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento crítico das crianças, o que é fundamental para o sucesso acadêmico.

A formação de parcerias entre famílias e escolas também se destaca como uma estratégia eficaz de envolvimento familiar. Essa colaboração pode incluir o desenvolvimento de programas que incentivem a participação dos pais nas decisões educacionais, assim como a implementação de práticas que valorizem a diversidade cultural e social das famílias (CARVALHO, 2019). Ao envolver os pais na elaboração de políticas e práticas escolares, as instituições criam um ambiente mais inclusivo e representativo, onde as vozes das famílias são ouvidas e consideradas. Essa participação não apenas fortalece a comunidade escolar, mas também empodera os pais, fazendo com que se sintam parte ativa do processo educativo de seus filhos (GOMES, 2021).

Em suma, as estratégias de envolvimento familiar são essenciais para o desenvolvimento acadêmico e social das crianças. A comunicação eficaz, a participação ativa nas atividades escolares, o apoio nas tarefas em casa e a formação de parcerias entre famílias e escolas são práticas que, quando implementadas de maneira consistente, podem transformar o ambiente educacional. A pesquisa evidencia que quanto maior o envolvimento dos pais na educação dos filhos, melhores são os resultados acadêmicos e o desenvolvimento emocional das crianças (MARTINS, 2022). Portanto, é fundamental que as escolas continuem a promover e a valorizar essas

estratégias, reconhecendo que a colaboração entre a família e a escola é um dos principais pilares para o sucesso educacional.

Formação para Pais e Cuidadores

A formação para pais e cuidadores é uma questão fundamental no contexto do desenvolvimento infantil e na promoção de um ambiente familiar saudável e propício para o aprendizado. O papel dos pais e cuidadores na formação das crianças é inegável, e uma educação adequada pode influenciar significativamente o bem-estar emocional, social e acadêmico dos filhos.

Pesquisas demonstram que a capacitação dos pais para lidar com as diversas situações do dia a dia, desde a disciplina até a promoção de habilidades socioemocionais, pode resultar em uma melhoria notável na dinâmica familiar e no desenvolvimento das crianças (FREITAS, 2021). Isso se deve ao fato de que pais bem-informados e capacitados tendem a adotar práticas mais positivas e eficazes no cuidado e na educação dos filhos, estabelecendo um ambiente que favorece o aprendizado e a saúde emocional.

Programas de formação para pais têm sido implementados em diversas instituições educacionais e de assistência social, buscando fornecer informações e ferramentas que ajudem na criação de filhos saudáveis e felizes. Segundo Almeida (2022), esses programas geralmente abordam temas como a importância do vínculo afetivo, a comunicação eficaz, estratégias de disciplina positiva e o desenvolvimento das habilidades sociais. A formação para pais e cuidadores se apresenta, assim, como uma estratégia de intervenção que visa não apenas melhorar as práticas parentais, mas também promover a saúde mental e emocional das famílias, contribuindo para a redução de problemas como a violência doméstica e o estresse familiar (LIMA; VIEIRA, 2023).

A interação entre as famílias e os educadores é crucial nesse processo, pois os profissionais da educação podem oferecer suporte e orientação sobre as melhores práticas para a educação dos filhos.

Um dos principais benefícios da formação para pais é a promoção de um ambiente de aprendizado em casa. De acordo com um estudo realizado por Santos e Oliveira (2020), famílias que participam de programas de capacitação

demonstram maior disposição para criar rotinas de estudo, incentivar a leitura e estabelecer diálogos sobre a vida escolar dos filhos.

Essas ações são fundamentais para a construção de um ambiente em que a criança se sinta valorizada e motivada a aprender. Além disso, os pais que recebem formação tendem a se tornar mais conscientes da importância de sua atuação no desenvolvimento das crianças, o que se reflete em um maior envolvimento nas atividades escolares e no acompanhamento do desempenho acadêmico (COSTA, 2021).

Outro aspecto importante da formação para pais e cuidadores é a promoção do autocuidado e do manejo do estresse. Pais e cuidadores que lidam com a pressão diária das responsabilidades familiares muitas vezes enfrentam desafios que podem impactar sua saúde mental. Nesse sentido, programas de capacitação que abordam o autocuidado e a gestão do estresse são essenciais para ajudar os cuidadores a reconhecerem a importância de cuidar de si mesmos para poderem cuidar melhor de seus filhos (PEREIRA; GONÇALVES, 2022). A formação nessa área proporciona estratégias práticas para lidar com a frustração e o desgaste emocional, permitindo que os cuidadores desenvolvam resiliência e uma abordagem mais positiva em relação à parentalidade.

Além disso, a formação para pais e cuidadores também pode abordar a diversidade cultural e as diferentes abordagens educacionais. Em um mundo cada vez mais globalizado, é crucial que os cuidadores estejam preparados para lidar com a diversidade e compreender as particularidades de cada criança, respeitando suas origens e características individuais (SILVA, 2023). A formação nesse sentido não apenas enriquece a prática educativa, mas também ajuda a construir uma sociedade mais inclusiva e respeitosa. Os pais que recebem orientação sobre diversidade são mais propensos a adotar práticas que valorizam a inclusão e o respeito às diferenças, contribuindo para a formação de cidadãos mais empáticos e conscientes.

Em suma, a formação para pais e cuidadores é uma ferramenta essencial para promover um desenvolvimento saudável e positivo nas crianças. A capacitação dos cuidadores em aspectos como comunicação, disciplina positiva, autocuidado e diversidade não apenas beneficia o ambiente familiar, mas também tem repercussões significativas no contexto escolar e social. Os resultados de programas de formação demonstram que pais e cuidadores mais

bem informados e preparados têm um impacto direto na qualidade das interações com seus filhos, nas práticas de cuidado e nas estratégias de ensino, promovendo assim o bem-estar emocional e o sucesso acadêmico das crianças (BARBOSA; MARTINS, 2021).

Portanto, é imprescindível que as políticas públicas e as instituições de ensino continuem a investir em programas de formação para pais e cuidadores, reconhecendo o papel vital que esses indivíduos desempenham na formação de futuras gerações.

Considerações finais

O papel da família na aprendizagem é um tema de grande relevância e complexidade, envolvendo múltiplas dimensões que se interligam e influenciam diretamente o desenvolvimento das crianças. Ao longo deste trabalho, evidenciou-se que o ambiente familiar, as práticas parentais, o envolvimento dos pais na educação e a formação para cuidadores são aspectos cruciais que moldam não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o desenvolvimento social e emocional dos indivíduos.

Primeiramente, a influência do ambiente familiar na formação da identidade e na saúde mental das crianças não pode ser subestimada. Um lar que promove comunicação aberta, suporte emocional e estabilidade é fundamental para que as crianças desenvolvam autoconfiança e habilidades de enfrentamento. O contexto socioeconômico também desempenha um papel significativo; famílias com recursos adequados conseguem oferecer um ambiente mais propício para o aprendizado e o desenvolvimento saudável.

Assim, a compreensão dessas dinâmicas familiares é essencial para a formulação de políticas e intervenções que visem fortalecer as relações familiares e melhorar as condições de vida.

Em segundo lugar, as estratégias de envolvimento familiar destacam-se como uma ferramenta poderosa para melhorar os resultados acadêmicos. A participação ativa dos pais na vida escolar dos filhos, seja através de comunicação constante com os educadores, participação em eventos escolares

ou apoio nas atividades diárias, cria um vínculo entre a família e a escola que beneficia as crianças.

Pesquisas demonstram que quanto mais envolvidos os pais estiverem, maior será o desempenho acadêmico e a motivação dos alunos. Portanto, é imprescindível que as escolas incentivem e valorizem essa colaboração, reconhecendo-a como um dos pilares fundamentais para o sucesso educacional. A formação para pais e cuidadores também emerge como um elemento crucial na promoção de um ambiente de aprendizado positivo. Capacitar os cuidadores para que adotem práticas parentais mais eficazes, como a disciplina positiva e a comunicação construtiva, pode levar a uma melhora significativa nas dinâmicas familiares e, conseqüentemente, no desenvolvimento das crianças. Além disso, ao abordar temas como autocuidado e diversidade, os programas de formação contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes e empáticos, refletindo uma sociedade mais justa e inclusiva.

Além disso, a relação entre a família e a escola deve ser encarada como uma parceria essencial para o desenvolvimento integral da criança. O diálogo constante entre educadores e pais não só ajuda a alinhar expectativas, mas também permite que as necessidades educativas dos alunos sejam atendidas de forma mais eficaz. Essa colaboração também deve respeitar e valorizar as particularidades culturais de cada família, criando um ambiente educacional que reflita a diversidade da sociedade.

Em suma, o papel da família na aprendizagem é multifacetado e interdependente, envolvendo uma série de fatores que, juntos, influenciam o desenvolvimento das crianças. Reconhecer a importância desse papel é fundamental para promover intervenções que visem melhorar as condições familiares e educacionais. O investimento em programas de formação para pais, a promoção de um ambiente familiar positivo e a valorização do envolvimento dos pais na educação são ações que têm o potencial de transformar não apenas a vida das crianças, mas também a dinâmica social como um todo.

Portanto, é necessário que tanto as instituições de ensino quanto as políticas públicas continuem a fomentar essa colaboração, entendendo que a educação é um esforço coletivo que envolve a família, a escola e a comunidade.

Referências

- ALMEIDA, R. Programas de formação para pais: desafios e oportunidades. *Revista Brasileira de Educação e Formação*, v. 15, n. 3, p. 35-50, 2022.
- ALMEIDA, A. Participação dos pais na educação: impacto nos resultados acadêmicos dos alunos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, n. 83, p. 103-120, 2023.
- BARBOSA, M.; MARTINS, T. A importância da formação para pais no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Educação Infantil*, v. 9, n. 2, p. 72-86, 2021.
- CARVALHO, M. O papel da família na educação: parcerias e práticas. *Educação em Revista*, v. 35, n. 2, p. 105-120, 2019.
- COSTA, J. O impacto da formação para pais nas práticas educativas. *Educação e Sociedade*, v. 42, n. 3, p. 231-245, 2021.
- COSTA, R. A relação entre condições socioeconômicas e saúde mental: uma análise das famílias brasileiras. *Revista de Saúde Pública*, v. 53, n. 1, p. 120-130, 2019.
- EPSTEIN, J. L. *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. 3. ed. Boulder: Westview Press, 2018.
- FISCHER, R. A influência da comunicação familiar no desenvolvimento infantil. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 19, n. 3, p. 50-65, 2016.
- FLORES, R. A relação entre a participação dos pais e o desempenho escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, n. 70, p. 193-209, 2019.
- FURTADO, J. O impacto do ambiente familiar na formação da identidade. *Revista de Estudos da Família*, v. 15, n. 2, p. 75-88, 2018.
- GOMES, L. A construção de parcerias efetivas entre família e escola. *Psicologia e Educação*, v. 29, n. 3, p. 211-225, 2021.
- HENRY, M. A importância da comunicação entre escola e família. *Cadernos de Pesquisa Educacional*, v. 12, n. 4, p. 47-62, 2020.
- LIMA, F.; VIEIRA, S. Formação para pais: um olhar sobre a prática educativa. *Revista de Psicologia*, v. 34, n. 2, p. 125-139, 2023.
- LIMA, T.; MONTANARI, J. Estilos de parentalidade e suas consequências no desenvolvimento infantil. *Psicologia e Educação*, v. 24, n. 4, p. 45-60, 2021.

- MARTINS, L. O envolvimento familiar na educação: um estudo longitudinal. *Revista de Psicologia*, v. 29, n. 1, p. 77-92, 2022.
- MARTINS, L. O papel da afetividade nas relações familiares. *Cadernos de Psicologia e Educação*, v. 20, n. 3, p. 10-25, 2022.
- OLIVEIRA, F.; CUNHA, T. Práticas de apoio às atividades escolares no contexto familiar. *Educação e Pesquisa*, v. 45, n. 1, p. 111-126, 2020.
- PEREIRA, T.; GONÇALVES, A. O autocuidado na parentalidade: estratégias e práticas. *Revista Brasileira de Saúde Mental*, v. 18, n. 1, p. 88-101, 2022.
- PEREIRA, M. Intervenções para o fortalecimento do ambiente familiar: perspectivas e desafios. *Revista de Psicologia Social*, v. 12, n. 1, p. 85-99, 2020.
- REIS, F. A interação entre família e escola: um caminho para o sucesso acadêmico. *Educação e Pesquisa*, v. 47, n. 2, p. 200-215, 2021.
- SANTOS, D.; OLIVEIRA, F. A importância da formação parental para o sucesso escolar. *Revista de Educação Básica*, v. 22, n. 4, p. 150-165, 2020.
- SANTOS, D.; OLIVEIRA, L.; SOUZA, F. Estrutura familiar e desenvolvimento infantil: uma análise crítica. *Revista Brasileira de Psicologia*, v. 33, n. 1, p. 40-55, 2020.
- SILVA, M. A diversidade cultural na formação para pais: desafios e práticas. *Cadernos de Antropologia*, v. 12, n. 2, p. 29-44, 2023.
- SWAIN, J. O impacto da participação dos pais no desenvolvimento infantil. *Revista Brasileira de Psicologia*, v. 37, n. 2, p. 164-179, 2022.
- TATUM, L. O papel da família no processo educativo: uma análise crítica. *Revista de Estudos da Família*, v. 10, n. 3, p. 91-105, 2021.
- VIEIRA, R. A importância do apoio familiar no aprendizado: implicações práticas. *Revista de Educação e Sociedade*, v. 18, n. 2, p. 23-40, 2023.

ANÁLISE DO DISCURSO –RELAÇÕES ENTRE DISCURSO, LINGUAGEM, TEXTO E GRAMÁTICA EM SALA DE AULA

ELIEL FARIAS SOARES

Resumo

Em sala de aula compreendemos que a importância da compreensão de um texto é relevante tanto para o professor quanto para o aluno, ao entender o texto compreende os diferentes discursos que estão contidos no mesmo, esse artigo procura contribuir com o professor em sala de aula trazendo relações entre texto, discurso e gramática em sala de aula.

Palavras-chave: discurso; análise textual; educação; aprendizagem.

Desenvolvimento

Guimarães (2019, p. 87) define discurso como um “lugar de intermediação entre a língua e a fala”. O sujeito está inserido em uma determinada estrutura social e é influenciado por diversos contextos, como social, cultural e político. Esse lugar em que ele está inserido influencia seus discursos. Para produzir discursos, o homem precisa desenvolver a linguagem – somente os seres humanos têm condições de fazê-lo – e, por outro lado, ao desenvolver linguagem, o homem produz discursos. De acordo com Guimarães (2019):

Todas as práticas sociais são sustentadas por um discurso donde se infere, para sua interpretação, a importância do conhecimento do Universo discursivo, ou seja, do conjunto de campos discursivos que marcam uma determinada época (GUIMARÃES, 2019, p. 118).

Portanto, na construção do discurso, o sujeito está constituído socialmente, integrado ao meio social, fazendo parte da história e do momento em que vive. O lugar de fala e o contexto em que esse discurso está sendo

enunciado irão influenciar o discurso, pois o sujeito, na AD, vai além das normas gramaticais. Ele se apropria da linguagem para produzir textos orais e escritos.

A professora e pesquisadora da área de linguística Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi define o discurso como a palavra em movimento (ORLANDI, 2020). As ações executadas pelo homem, seu modo de pensar e de agir, assim como suas condições sociais, irão direcionar seu discurso. Dominique Maingueneau, em seu livro *Discurso e Análise do Discurso*, diz que o discurso “é continuamente construído e reconstruído no interior de práticas sociais determinadas” (MAINGUENEAU, 2015, p. 29).

Percebemos que os autores associam o discurso aos contextos culturais e sociais. Não se trata apenas de uma transmissão de informações do transmissor para o receptor, como uma transferência linear, mas expressa-se por meio da linguagem, seja por meio da escrita (textos, cartas, letras de músicas, mensagens eletrônicas, entre outros), seja por meio da fala. Segundo Brandão (2004), a linguagem é lugar de conflito e confronto ideológico, por isso não pode ser estudada fora da sociedade, de modo que tudo que é produzido no meio social é importante que seja estudado, visto que todo o contexto em que o autor do texto está escrevendo traz implicações ao texto. Portanto, para compreender o texto profundamente, é importante estudar o contexto de produção.

A Análise do Discurso (AD) tem como função compreender o texto para além do seu aspecto gramatical. Ela considera o sujeito, sua história, a ideologia e o contexto social no qual esse sujeito está inserido: “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia” (ORLANDI, 2020, p. 14). Portanto, a AD busca investigar a maneira como ocorrem as construções ideológicas em um texto.

Orlandi (2020) conceitua a palavra discurso como a ideia de curso, de percurso, de movimento. Para ela, o discurso é a palavra em movimento, uma prática de linguagem, não apenas signos inseridos em um texto, abstrato. Assim, o discurso é a prática da linguagem com a produção de sentidos por sujeitos que são membros de uma determinada sociedade. Dessa forma, “o trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana” (ORLANDI, 2020, p. 13).

A autora Helena H. Nagamine Brandão faz uma relação entre linguagem e discurso. De acordo com ela, “a linguagem enquanto discurso não constitui um

universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação [...] é interação, e um modo de produção social” (BRANDÃO, 2004, p. 11). Dependendo do lugar de fala, das formações discursivas em que o sujeito que está discursando está inserido e do lugar social em que está sendo produzido o discurso, é importante ressaltar que se entende por lugar social não apenas o espaço territorial, mas a posição social que o sujeito ocupa e suas ideologias. Nesse sentido:

A noção de “lugar social” não deve ser apreendida de maneira imediata: pode-se tratar, por exemplo, de um posicionamento em um campo discursivo (um partido político, uma doutrina religiosa ou filosófica...). O objeto da análise do discurso não são, então, nem os funcionamentos textuais, nem a situação de comunicação, mas os que os amarra por meio de um dispositivo de enunciação simultaneamente resultante do verbal e do institucional (MAINGUENEAU, 2015, p. 47, grifo do autor).

A AD procura compreender o ser humano do ponto de vista de sua historicidade, interpretar o que ele está dizendo. Quando observamos um texto, geralmente lemos o que está escrito, mas a AD observa até o que não foi dito, qual é o contexto em que se originou o discurso e como esse discurso será recebido em outro contexto, em um outro período. Nesse sentido, Orlandi (2020) acrescenta:

A proposta é a da construção de um dispositivo de interpretação. Esse dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas constitui igualmente os sentidos de suas palavras (ORLANDI, 2020, p. 57).

Para Brandão (2004), a linguagem apresenta-se no diálogo entre o sujeito que está expondo seu ponto de vista, oral ou por escrito, e o ouvinte ou leitor. A autora defende que o estudo da linguagem precisa ir além do aspecto gramatical ou do estudo dos signos: Dessa forma, a linguagem passa a ser um fenômeno que deve ser estudado não só em relação ao seu sistema interno, enquanto formação linguística a exigir de seus usuários uma competência específica, mas também enquanto formação ideológica, que se manifesta através de uma competência socioideológica (BRANDÃO, 2004, p. 17).

A AD busca fazer esse estudo. Ao analisar os discursos que surgem por meio da linguagem, ela tenta compreender as formações ideológicas e discursivas que os interlocutores dos textos compartilham. Compreende-se que a interlocução não é simplesmente uma via de mão dupla entre sujeitos, mas ultrapassa o diálogo, pois deixa entrever as experiências vividas, as crenças e ideologias dos sujeitos produtores de linguagem, pois os textos não são vazios ou abstratos, mas surgem da realidade social da qual esses produtores estão cercados.

O texto é a unidade de análise. No entanto, o que interessa à AD não é a organização linguística desse texto, mas como ele organiza a relação entre língua e história, como se conecta com o mundo. Assim, com o embasamento da Linguística, a AD como disciplina busca relacionar todos esses fatos com os possíveis efeitos de sentidos desencadeados pelas relações entre língua e sociedade. Guimarães (2019) afirma que: “É nessa perspectiva que nos inscrevemos, ao compreender o texto como unidade de análise, buscando estabelecer as relações dos modos de funcionamento textuais com as formações discursivas nas quais se enquadram” (GUIMARÃES, 2019, p. 12).

Existem diversas categorias de textos. A elas se dá o nome de gêneros textuais, que podem ser uma música do gênero canção, ou um poema, jornal, receita, daí que estão relacionados à produção humana. Marcuschi (2010) destaca que: “os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio- histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual” (MARCUSCHI, 2010, p. 31).

Por esse motivo, para empregar o método da AD, é necessário levar em consideração o gênero textual da produção. O autor também destaca na citação que os textos estão situados numa relação histórica, ou seja, em um contexto histórico que precisa ser considerado para a compreensão do texto por parte do leitor. Os gêneros textuais são “entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, 2010, p. 19).

O autor ainda diferencia tipo textual de gênero textual. Ele define tipo textual como “uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais,

relações lógicas}” (MARCUSCHI, 2010, p. 22). Já gênero textual o autor conceitua como uma expressão que indica “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2010, p. 23).

Guimarães (2019) entende que a AD busca identificar as ideologias presentes no texto analisado, assim como entender o lugar de fala do interlocutor, pois ele está vivendo em um determinado contexto histórico em que estão fundamentadas as ideias inseridas no meio social: “não se pode descrever uma mensagem sem levar em conta o contexto em que se insere e os efeitos que se pretende obter” (GUIMARÃES, 2019, p. 77).

O mesmo texto que foi produzido em uma determinada época pode ter efeitos diferentes no leitor que entrou em contato com esse texto em um outro período, em um contexto diferente.

O caráter dialógico e polifônico do discurso

O discurso é dialógico porque interage com outros discursos de uma forma explícita, quando usa o discurso direto, indireto ou citações, entre outros, ou de forma implícita, quando utiliza pronomes: “as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros” (ORLANDI, 2020, p. 41). O discurso de alguém se encontra com o discurso de outrem, participando, assim, de uma interação viva, fator conhecido como dialogismo.

Quando um autor escreve um texto, espera que uma pessoa o leia e, com isso, o texto dialoga com outros textos. As vozes presentes no discurso se complementam quando há o atravessamento dos discursos, quer religioso, quer político, quer histórico, e contribuem para o entendimento de dizeres que se somam. Dessa maneira, elas formam uma grande teia de pensamentos, opiniões e posturas.

O discurso de um sujeito constitui-se do entrecruzamento de diferentes discursos, de discursos em oposição. Ao considerarmos um sujeito discursivo, acerca de um mesmo tema, encontramos em sua voz diferentes vozes, oriundas de diferentes discursos. A presença dessas diferentes vozes no discurso de um

sujeito é denominada, na AD, de polifonia (poli = muitos; fonia = vozes).

Nesse diálogo, diferentes vozes são ouvidas. Com isso, o texto também é polifônico, pois nele se inscreve o outro, e, segundo Authier-Revuz (1990, p. 26), isso acontece por meio de “discurso direto, aspas, forma de retoque ou de glosa, discurso indireto, ironia”. Percebemos, assim, que o discurso não é único, mas está em contato direto ou indireto com outros discursos. De acordo com Authier-Revuz (1990):

Somente o Adão mítico, abordando com sua primeira fala um mundo ainda não posto em questão, estaria em condições de ser ele próprio o produtor de um discurso isento do que já foi dito na fala de outro. Nenhuma palavra é “neutra”, mas inevitavelmente “carregada”, “ocupada”, “habitada”, “atravessada” pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada (AUTHIER- REVUZ, 1990, p. 27, grifos da autora).

Considerações finais

Quando lemos um texto, percebemos que o autor não está escrevendo sozinho. Authier-Revuz (1990) chama a atenção para a posição do outro no discurso, portanto não há neutralidade. O sujeito tem a ilusão de ser o centro de seu dizer, pensa exercer o controle dos sentidos do que fala, mas precisa reconhecer que a exterioridade está no interior do sujeito, que em seu discurso está o outro, compreendido como exterioridade social. Ao escrever um texto, ainda que não utilize a voz do outro como citação direta, o autor tem em sua fala o que compreendeu de outros textos lidos. Assim, há uma relação entre o texto escrito pelo autor e outros textos, estando o discurso relacionado com outros discursos.

Referências

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade enunciativa. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Introdução à análise do discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

GUIMARÃES, Elisa. Texto, discurso e ensino. São Paulo: Contexto, 2019.

MAINGUENEAU, Dominique. Discurso e análise do discurso. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). Gêneros Textuais e Ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. Análise do Discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes Editora, 2020.

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS ATRAVÉS DO JOGO

ELISEANE DE CASSIA POLLO LIMA

Resumo

O desenvolvimento de competências socioemocionais por meio de jogos lúdicos se revela uma abordagem inovadora e eficaz no contexto educacional e social. Jogos de tabuleiro, atividades de dramatização e dinâmicas de grupo promovem a empatia, a comunicação e a colaboração, criando ambientes seguros para a prática de habilidades sociais. Além disso, jogos digitais oferecem novas formas de interação, permitindo que os participantes desenvolvam relações significativas em contextos virtuais. A literatura destaca a importância das experiências lúdicas no fortalecimento de vínculos interpessoais e na construção de comunidades coesas. Este estudo explora exemplos de atividades que favorecem o desenvolvimento socioemocional, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e socialmente responsáveis.

Palavras-chave: competências socioemocionais, jogos, empatia, socialização, educação.

Introdução

A introdução ao tema do desenvolvimento de competências socioemocionais através do jogo é fundamental para compreender a importância das atividades lúdicas na formação integral dos indivíduos, especialmente em contextos educacionais e sociais contemporâneos. Nos últimos anos, a crescente valorização das habilidades socioemocionais, que incluem a empatia, a comunicação, a resolução de conflitos e a capacidade de trabalhar em equipe, reflete a necessidade de formar cidadãos mais conscientes e socialmente responsáveis. Nesse cenário, os jogos emergem como ferramentas poderosas e versáteis, capazes de engajar os participantes de maneira interativa e significativa.

Os jogos, sejam eles físicos, digitais ou de tabuleiro, criam ambientes propícios para o desenvolvimento de habilidades essenciais, permitindo que os indivíduos pratiquem e aprimorem suas capacidades sociais de forma lúdica. Ao participar de atividades lúdicas, os jogadores não apenas se divertem, mas também têm a oportunidade de explorar suas emoções e compreender as dinâmicas sociais que permeiam suas interações. Essa exploração é especialmente relevante em um mundo caracterizado por complexidades sociais e diversidade, onde a empatia se torna uma habilidade cada vez mais necessária para a convivência pacífica e construtiva.

Além disso, a interação social que os jogos proporcionam facilita o aprendizado de regras, normas e estratégias de resolução de problemas, criando um espaço seguro para a prática e o fortalecimento de habilidades sociais. Em um ambiente de jogo, os indivíduos são incentivados a colaborar, a negociar e a comunicar-se efetivamente, habilidades que se traduzem em competências valiosas na vida cotidiana. Ao mesmo tempo, a ludicidade dos jogos pode servir como um meio para discutir e refletir sobre questões sociais importantes, contribuindo para a formação de uma consciência crítica e um maior engajamento com a realidade social.

A pesquisa e a literatura contemporânea demonstram que a relação entre jogos e desenvolvimento socioemocional é um campo promissor e em expansão. Vários estudos têm investigado como as atividades lúdicas podem ser utilizadas para promover não apenas habilidades cognitivas, mas também emocionais e sociais, abordando a interconexão entre o aprendizado e o bem-estar emocional. Dessa forma, a implementação de jogos como ferramentas pedagógicas e terapêuticas se revela uma estratégia eficaz para preparar indivíduos capazes de enfrentar os desafios do mundo atual de maneira empática e colaborativa.

Neste contexto, é essencial explorar exemplos concretos de atividades lúdicas que promovam competências socioemocionais, bem como refletir sobre o impacto positivo que essas experiências podem ter na socialização e no desenvolvimento pessoal. Ao integrar jogos e dinâmicas lúdicas nos ambientes educacionais e comunitários, é possível não apenas contribuir para o crescimento individual dos participantes, mas também fomentar uma cultura de empatia, respeito e cooperação, preparando-os para se tornarem cidadãos mais conscientes e engajados em suas comunidades. Essa introdução ao tema

estabelece as bases para uma análise aprofundada sobre o papel dos jogos no desenvolvimento de competências socioemocionais, destacando sua relevância em uma sociedade em constante transformação.

Jogos que promovem empatia e cooperação

Os jogos que promovem empatia e cooperação têm se destacado como ferramentas pedagógicas e terapêuticas que não apenas entretêm, mas também cultivam habilidades sociais essenciais. Esses jogos vão além da mera diversão, funcionando como espaços de aprendizado social onde os participantes podem desenvolver uma compreensão mais profunda das emoções e perspectivas alheias. A empatia, definida como a capacidade de se colocar no lugar do outro e entender suas emoções, é uma habilidade crítica em contextos sociais diversos, e os jogos podem servir como um meio eficaz para fomentar essa habilidade (Goleman, 1995). Através de mecânicas que incentivam a colaboração e a comunicação, os jogos podem criar um ambiente seguro para a exploração das emoções e o fortalecimento das relações interpessoais. Um exemplo disso é o uso de jogos de tabuleiro que exigem que os jogadores trabalhem juntos para alcançar um objetivo comum, promovendo assim a cooperação e a empatia (Vygotsky, 1986).

Além disso, os jogos digitais têm demonstrado um potencial significativo para a promoção da empatia. Títulos que incorporam narrativas profundas e personagens complexos permitem que os jogadores experimentem diferentes perspectivas, incentivando uma conexão emocional com situações e vivências que não são parte de sua realidade cotidiana (Gee, 2007). Estudos sugerem que a imersão em mundos fictícios e a identificação com personagens podem aumentar a empatia dos jogadores em relação a grupos marginalizados ou em situações de vulnerabilidade (Bailenson et al., 2008). Assim, ao proporcionar experiências que refletem as lutas e desafios enfrentados por outros, os jogos se tornam uma poderosa ferramenta para ampliar a compreensão e a empatia entre os indivíduos.

Outro aspecto relevante é a maneira como os jogos facilitam a construção de habilidades sociais através de interações lúdicas. A cooperação é frequentemente um requisito para o sucesso em muitos jogos, obrigando os

jogadores a se comunicarem de forma eficaz, a tomarem decisões em conjunto e a negociarem soluções (Bandura, 1997). Isso é particularmente evidente em jogos de equipe, onde a falta de colaboração pode levar à derrota. Essa dinâmica não apenas ensina os jogadores a valorizarem a contribuição dos outros, mas também os ajuda a desenvolver habilidades de resolução de conflitos, tornando-se mais conscientes de suas próprias emoções e das emoções dos demais (De Souza e Cezar, 2020). Portanto, a cooperação em ambientes de jogo pode ser vista como um microcosmo das interações sociais mais amplas, permitindo que os jogadores pratiquem e refinem suas habilidades sociais em um espaço controlado e estimulante.

Ademais, a inclusão de elementos de narrativa em jogos colaborativos pode intensificar ainda mais a empatia. Narrativas que abordam questões sociais, como desigualdade e injustiça, instigam os jogadores a refletirem sobre suas próprias percepções e preconceitos (Deterding, 2011). Por meio da identificação com personagens em situações difíceis, os jogadores podem desenvolver uma consciência crítica sobre questões sociais, levando a um maior envolvimento emocional e a um desejo de agir em prol da mudança. Essa combinação de narrativa e interação social cria um ambiente no qual a empatia pode ser cultivada de maneira significativa e impactante, resultando em transformações não apenas individuais, mas também sociais (Salen & Zimmerman, 2004).

Em suma, a utilização de jogos como ferramentas para promover empatia e cooperação é um campo de estudo promissor que integra elementos de psicologia, pedagogia e design de jogos. Os jogos oferecem uma abordagem interativa e envolvente para o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais, permitindo que os jogadores experimentem, pratiquem e reflitam sobre suas interações com os outros. A crescente conscientização sobre a importância da empatia em nossas sociedades, especialmente em tempos de polarização e divisão, torna essa abordagem ainda mais relevante. Assim, ao integrar jogos que incentivem a empatia e a cooperação em ambientes educacionais e comunitários, podemos contribuir para a formação de indivíduos mais conscientes e socialmente responsáveis (Fisher, 2020). A literatura atual não apenas reconhece, mas também valida, o impacto positivo que os jogos podem ter no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, destacando seu

potencial como agentes de mudança em contextos educacionais e sociais contemporâneos (Gee, 2007; Goleman, 1995; Vygotsky, 1986).

Impacto dos jogos na socialização

O impacto dos jogos na socialização é um tema de crescente relevância nas discussões sobre educação, desenvolvimento infantil e relações interpessoais na sociedade contemporânea. Os jogos, sejam eles físicos, digitais ou de tabuleiro, oferecem contextos ricos em interações sociais, permitindo que os indivíduos desenvolvam habilidades sociais, aprendam a lidar com regras, negociações e resoluções de conflitos. A socialização através dos jogos se dá por meio de experiências compartilhadas que promovem a comunicação e a empatia entre os participantes, criando um espaço onde é possível explorar e entender as emoções dos outros. Segundo Vygotsky (1986), a interação social é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, uma vez que a aprendizagem ocorre em um contexto social. Os jogos, ao promoverem a colaboração e a competição saudável, possibilitam que os jogadores pratiquem e aperfeiçoem suas habilidades sociais em um ambiente seguro e controlado.

Além disso, jogos de equipe, como esportes e atividades coletivas, desempenham um papel crucial na construção de relacionamentos e no fortalecimento dos laços sociais. O ato de jogar em conjunto exige comunicação clara e a capacidade de trabalhar em equipe, o que, por sua vez, favorece a construção de vínculos interpessoais (Carr, 2020). Estudos indicam que a participação em atividades lúdicas em grupo pode melhorar a autoestima e a confiança dos indivíduos, contribuindo para um maior senso de pertencimento e identidade social (Eisenberg et al., 2005). Por meio da prática de jogos, os participantes aprendem a confiar uns nos outros, o que é essencial para a construção de comunidades coesas. Essa confiança se traduz em uma maior disposição para colaborar em outros contextos, seja na escola, no trabalho ou na vida cotidiana, refletindo a importância dos jogos como ferramentas de socialização.

Os jogos digitais, em particular, têm sido um foco de interesse crescente nas pesquisas sobre socialização, uma vez que oferecem novas formas de interação entre os jogadores. Através de plataformas online, os jogos digitais

permitem que indivíduos de diferentes origens e localidades se conectem, formem comunidades e interajam em tempo real. A interação em jogos online não apenas possibilita a socialização entre jogadores, mas também cria um espaço para o desenvolvimento de habilidades sociais, como a resolução de problemas e a liderança (Kowert et al., 2014). O design de muitos jogos modernos incentiva a formação de equipes e o trabalho colaborativo, promovendo a troca de ideias e estratégias, além de desenvolver a capacidade de negociação entre os participantes (Gee, 2007). Isso leva à construção de laços sociais que podem transcender o ambiente virtual e se estender à vida real, evidenciando o potencial dos jogos digitais para ampliar as redes sociais dos jogadores.

É importante destacar que, embora os jogos tenham um impacto geralmente positivo na socialização, também é necessário considerar os desafios que podem surgir, especialmente no contexto dos jogos digitais. Questões como o cyberbullying, o isolamento social e a dependência de jogos são preocupações que precisam ser abordadas (Gentile et al., 2009). A interação online pode, em alguns casos, levar a experiências negativas, afetando a qualidade das relações interpessoais dos jogadores. Portanto, é fundamental que educadores e pais estejam atentos ao uso de jogos, promovendo um equilíbrio saudável entre a socialização virtual e a interação face a face. A conscientização sobre os riscos associados à socialização nos ambientes de jogos digitais é essencial para garantir que os jovens desenvolvam habilidades sociais saudáveis e construtivas.

Por fim, o impacto dos jogos na socialização é multifacetado, abrangendo tanto benefícios quanto desafios. A participação em jogos, seja de forma presencial ou online, proporciona um espaço valioso para a prática de habilidades sociais, favorecendo a empatia, a comunicação e a colaboração entre os indivíduos. Os jogos não apenas ajudam a construir laços sociais, mas também funcionam como um meio para a compreensão das dinâmicas sociais e emocionais que permeiam as interações humanas. À medida que a sociedade evolui e as tecnologias continuam a se desenvolver, a pesquisa sobre o papel dos jogos na socialização torna-se ainda mais pertinente, revelando novas possibilidades e desafios para o futuro das relações sociais. Portanto, é fundamental que as instituições educacionais, os pais e os responsáveis

reconheçam o potencial dos jogos como instrumentos para o desenvolvimento social e emocional, utilizando-os de forma consciente e responsável para maximizar seus benefícios e minimizar seus riscos (Fisher, 2020).

Exemplos de atividades lúdicas para competências socioemocionais

As atividades lúdicas têm se revelado ferramentas eficazes no desenvolvimento de competências socioemocionais, essenciais para a formação integral dos indivíduos. Essas competências incluem habilidades como empatia, autoconhecimento, gerenciamento de emoções e habilidades de relacionamento interpessoal, que são cada vez mais valorizadas em contextos educacionais e sociais. Uma das atividades que se destaca é o uso de jogos de tabuleiro colaborativos, que incentivam os participantes a trabalharem juntos para alcançar um objetivo comum. Esses jogos criam um ambiente propício para que os jogadores pratiquem a comunicação, a resolução de conflitos e a tomada de decisões em grupo, habilidades fundamentais para a convivência social (Vygotsky, 1986). Através de situações lúdicas, os participantes podem experimentar diferentes papéis sociais e aprender a lidar com as emoções que surgem em contextos de colaboração e competição.

Outra atividade lúdica eficaz é a dramatização ou teatro de improviso, onde os participantes são incentivados a representar personagens e cenários diversos. Essa prática estimula a empatia, pois os indivíduos devem se colocar no lugar dos outros, entendendo suas emoções e motivações (Duarte, 2018). Além disso, a dramatização permite que os participantes explorem suas próprias emoções em um ambiente seguro, promovendo o autoconhecimento e a autoexpressão. Os jogos teatrais podem ser adaptados para abordar questões específicas, como bullying, diversidade e inclusão, proporcionando uma plataforma para discussões significativas e reflexão crítica sobre comportamentos e atitudes sociais (Kirkland & Revell, 2020).

As atividades de arte também desempenham um papel crucial no desenvolvimento de competências socioemocionais. Oficinas de arte, como pintura, escultura ou colagem, permitem que os indivíduos expressem suas emoções e pensamentos de forma criativa, favorecendo o autoconhecimento e a regulação emocional (Bruscia, 2019). Além disso, essas atividades podem ser

realizadas em grupo, promovendo a colaboração e o trabalho em equipe. Quando os participantes compartilham suas obras e reflexões sobre o processo criativo, eles desenvolvem habilidades de comunicação e aprendizado colaborativo, fundamentais para a construção de relações saudáveis. A arte pode servir como uma linguagem universal, permitindo que as pessoas se conectem de maneiras que transcendem as barreiras verbais e culturais (Hass-Cohen & Findlay, 2015).

As dinâmicas de grupo também são uma abordagem lúdica eficaz para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Atividades que envolvem quebra-gelos, jogos de confiança e desafios em equipe promovem a interação entre os participantes, facilitando a construção de relacionamentos e o fortalecimento da coesão grupal (Salas et al., 2015). Essas dinâmicas oferecem a oportunidade de refletir sobre a importância da colaboração e do apoio mútuo, além de permitir que os participantes identifiquem suas próprias emoções e as emoções dos outros em situações de interação social. As dinâmicas de grupo, ao promoverem a comunicação e a empatia, são fundamentais para a formação de ambientes mais acolhedores e respeitosos.

Os jogos digitais também têm se mostrado uma alternativa viável para promover competências socioemocionais. Títulos que enfatizam a cooperação, a resolução de problemas e a construção de relacionamentos virtuais permitem que os jogadores desenvolvam habilidades sociais enquanto se divertem (Kowert et al., 2014). Jogos online que exigem trabalho em equipe e comunicação entre os participantes podem facilitar o aprendizado de estratégias de gerenciamento de conflitos e empatia em contextos digitais, mostrando que a ludicidade não se limita ao ambiente físico (Gentile et al., 2009). No entanto, é essencial que o uso de jogos digitais seja equilibrado com atividades presenciais, garantindo que os jovens desenvolvam habilidades sociais em diferentes contextos.

Por fim, as atividades lúdicas voltadas para o desenvolvimento de competências socioemocionais são diversas e adaptáveis a diferentes faixas etárias e contextos. Jogos de tabuleiro, dramatizações, atividades artísticas, dinâmicas de grupo e jogos digitais oferecem oportunidades valiosas para a prática e o fortalecimento dessas habilidades. Através dessas experiências lúdicas, os indivíduos não apenas aprendem sobre si mesmos e sobre os outros,

mas também desenvolvem uma maior capacidade de interagir de maneira respeitosa e empática com o mundo ao seu redor. A implementação de atividades lúdicas nos ambientes educacionais e comunitários é uma estratégia eficaz para promover um desenvolvimento integral que considera as dimensões sociais e emocionais dos indivíduos, preparando-os para enfrentar os desafios da vida cotidiana de forma mais competente e consciente (Fisher, 2020).

Considerações finais

As considerações finais sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais através do jogo revelam a relevância crescente das atividades lúdicas em contextos educacionais e sociais. Em um mundo cada vez mais dinâmico e interconectado, a capacidade de interagir de maneira empática e colaborativa se torna não apenas uma habilidade desejável, mas essencial para a convivência pacífica e produtiva. Os jogos, sejam eles físicos ou digitais, servem como catalisadores para o desenvolvimento dessas competências, proporcionando ambientes nos quais os indivíduos podem explorar suas emoções, praticar a comunicação e cultivar relacionamentos saudáveis. Através da ludicidade, os participantes têm a oportunidade de vivenciar e refletir sobre suas interações com os outros, aprimorando habilidades como a empatia, a cooperação e a resolução de conflitos.

Além disso, o papel dos jogos na socialização é multifacetado, abrangendo tanto benefícios quanto desafios. As atividades lúdicas promovem experiências compartilhadas que favorecem a construção de laços sociais, estimulando um senso de pertencimento e identidade entre os participantes. Os jogos de tabuleiro colaborativos, as dinâmicas de grupo e as atividades de dramatização não apenas ensinam aos indivíduos a importância do trabalho em equipe, mas também os encorajam a se colocar no lugar do outro, facilitando uma compreensão mais profunda das emoções alheias. Esse processo é vital em um contexto social onde a diversidade e a inclusão são cada vez mais necessárias para o convívio harmonioso.

É importante ressaltar que, embora os jogos apresentem um potencial significativo para o desenvolvimento de competências socioemocionais, é essencial que educadores, pais e responsáveis adotem uma abordagem

consciente e equilibrada em relação ao seu uso. A combinação de atividades lúdicas presenciais e digitais é fundamental para garantir que os jovens desenvolvam habilidades sociais em uma variedade de contextos, permitindo uma formação integral que considera as dimensões sociais e emocionais de cada indivíduo. Ao integrar jogos que promovem a empatia e a cooperação em ambientes educacionais, podemos não apenas contribuir para o crescimento pessoal dos indivíduos, mas também para a construção de comunidades mais coesas e solidárias.

A pesquisa sobre a relação entre jogos e desenvolvimento socioemocional continua a se expandir, revelando novas possibilidades e desafios. À medida que a tecnologia avança e os jogos digitais se tornam mais populares, é fundamental que estejamos atentos ao seu impacto nas interações sociais dos jovens. Por isso, promover um uso saudável dos jogos, aliado à educação emocional, é uma estratégia que pode levar a um futuro em que a empatia e a colaboração sejam normas em vez de exceções. Assim, o investimento em atividades lúdicas que fomentem competências socioemocionais representa não apenas um passo importante para a formação de indivíduos mais conscientes e responsáveis, mas também uma contribuição significativa para a construção de uma sociedade mais justa e empática.

Referências

BAILENSEN, Jeremy N.; BEALL, Andrew C.; BLASCOVICH, Jim; et al. Avatar creation in social virtual environments. *Computers in Human Behavior*, v. 24, n. 1, p. 191-203, 2008.

BANDURA, Albert. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1997.

BRUSCIA, Kathy. *Defining Art Therapy*. 2019. Disponível em: <https://arttherapy.org>. Acesso em: 30 out. 2024.

CARR, Amanda. The Role of Games in Social Development. *Journal of Social Psychology*, v. 160, n. 3, p. 239-250, 2020.

DE SOUZA, Érica; CEZAR, Daniel. Jogos e a construção de habilidades sociais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, n. 77, p. 141-157, 2020.

DIAZ GRANADOS, Diana; SALAS, Eduardo; KAPLAN, Scott; et al. Team Training in the 21st Century: An Overview of Trends and Strategies. *The Industrial-Organizational Psychologist*, v. 53, n. 1, p. 9-15, 2015.

DUARTE, Silvana. A importância da dramatização no desenvolvimento emocional das crianças. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, n. 68, p. 25-42, 2018.

EISENBERG, Nancy; FABES, Richard A.; CARLO, Gustavo. Emotional and moral development in early childhood. In: BORNSTEIN, Marc H.; HAYNES, Oren M. (Eds.). *Handbook of Parenting*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 167-189.

FISHER, Brian. Games for socialization: how video games can foster relationships. *Journal of Game Studies*, v. 20, n. 1, p. 67-82, 2020.

GENTILE, Douglas A.; LYON, Mark A.; RAH, Kyeong-Sun. The impact of video game habits on adolescents' social skills. *Journal of Adolescence*, v. 32, n. 5, p. 1061-1074, 2009.

GEE, James Paul. *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

HASS-COHEN, Naomi; FINDLAY, Barbara. Art Therapy: A Comprehensive Guide. *American Journal of Art Therapy*, v. 54, n. 2, p. 103-113, 2015.

KIRKLAND, Chris; REVELL, Sacha. The Impact of Drama on the Social and Emotional Development of Young People. *Youth Theatre Journal*, v. 34, n. 1, p. 10-25, 2020.

KOWERT, Rachel; DOMA, Justin; KRAFT, Michelle. The impact of video game play on social skills: a study of adolescent gamers. *Computers in Human Behavior*, v. 36, p. 124-131, 2014.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Cambridge: MIT Press, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

A IMPORTANTE CONSTRUÇÃO DOS LIMITES

ÉRICA MARTINS DA SILVA

RESUMO

O presente trabalho pretende abordar a importância da construção dos limites e como adequá-los de forma correta a cada momento, a diferença entre autoridade e autoritarismo e qual a importância da família para o desenvolvimento dessas importantes tarefas.

Palavras-Chave: Criança, Limites, Disciplina, Escola.

O que é Limites e como adequá-los a cada momento.

Segundo Zagury (2004), devido às mudanças ocorridas a partir do século XX, o poder absoluto que os pais tinham pelos filhos se modificou, sendo mais autêntica, democrática e respeitosa. Porém, muitos pais encontram dificuldades em educar suas crianças.

É essencial que a família saiba o que é limites, para que possa adequá-los nas diversas situações diárias.

Dar limites para Zagury (2004) é muito importante e imprescindível para o desenvolvimento social, cognitivo, cultural e moral das crianças, inclusive, deve-se começar esse procedimento bem cedo e de maneira bem clara, para mais tarde, evitar sérios problemas disciplinares, como desinteresse pelos estudos, incapacidade de suportar dificuldades, falta de concentração, falta de persistência, desrespeito pelo próximo e a forma distorcida de ver o mundo, que pode levar à marginalização em alguns casos. Sendo assim, dar limites pode colaborar para que no futuro as dificuldades da vida possam ser superadas com maturidade e equilíbrio.

Segundo Zagury (2004), a construção de limites é fazer que a criança compreenda o que é aceitável ou não, essencial ou não, adequado ou não, dizer sim sempre que possível e não sempre que necessário ou quando tiver uma razão concreta.

Daqui retira-se a seguinte indagação: será que a família está sendo capaz de ajudar seus filhos em suas fases de desenvolvimento através de regras e limites?

É visível a importância do papel familiar diante desses aspectos. O que ocorre atualmente é que, segundo Capelatto (2007), muitos pais estão encontrando sérias dificuldades em educar suas crianças.

Capelatto (2007) diz que é fundamental iniciar com os filhos um processo de compreensão do outro, ou seja, que os direitos são iguais para todos, pois existem outras pessoas no mundo e elas merecem ser respeitadas, já que as crianças, na maioria das vezes buscam o prazer e a satisfação imediata dos seus desejos e possui um alto egocentrismo.

O autor diz que quando o filho pedir para comprar aquele brinquedo naquele momento e a mãe dizer a ele que não tem condições, e mesmo assim, se deparar com birras e muito choro, a mesma não deve hesitar em ser firme, fazendo com que ele aprenda que aquele não é o momento para se ter o objeto desejado e respeite sua decisão.

Também é muito importante esperar a vez de ser servido à mesa, dividir a única bola com o seu amiguinho na escola, brincar somente depois dos estudos, cumprir deveres e combinados, bem como respeitar seus pais ou responsáveis pela sua educação, bem como todos à sua volta.

Assim, comenta Capelatto (2007), que é necessário desenvolver a capacidade de respeitar e cumprir suas tarefas cotidianas, de adiar um desejo ou satisfação, pois certamente, a criança aprenderá que não poderá ter tudo que deseja e na hora que quer, bem como saberá lidar com perdas e insatisfações futuras.

Também é importante que a criança saiba que poderá fazer milhares de coisas que deseja, mas nem tudo e nem sempre. Essa diferença parece ser irrelevante, mas é fundamental.

Em relação aos pais, diz Capelatto (2007), esses devem sempre elogiar seus filhos diante de bons comportamentos, como também incentivá-los.

Vale ressaltar o estímulo, a independência e a iniciativa para que possam amadurecer com segurança. Deve-se, então, ensiná-la a lidar com a contrariedade, privacidade, liberdade, responsabilidades de seus atos, sociabilidade e outras questões que fazem parte de sua vida.

Somente quando se estabelece limites, priorizando a importância do incentivo às atitudes positivas e criticando somente as negativas, a criança aprenderá as regras básicas de convivência.

Zagury (2004) afirma que é preciso lembrar que quando a criança faz algo pela primeira vez, sempre vai olhar à sua volta para ver se agradou alguém. Se agradar, vai repetir o comportamento, pois no seu entendimento o agrado representa aprovação, e ela não tem condições de avaliar a adequação do seu gosto.

Portanto, à medida que os pais deixem que as situações transcorram sem uma intervenção objetiva, aceitam um desrespeito, uma contrariedade, uma quebra de limites ou regras, estão fazendo com que seus filhos não compreendam e rompam o limite natural para seu comportamento em família e em sociedade.

Faz-se necessário a adequação desses limites com autoridade, firmeza, de forma clara, tranquila, equilibrada e respeitosa. Não esquecendo por nenhum momento de da muito amor, carinho, afeto e compreensão às crianças.

Autoridade e Autoritarismo.

Atualmente, segundo Capelatto (2007), a nova família é bem conhecida por deixar seus filhos fazerem o que querem sem repreensão ou limite algum. No entanto, também existem os pais que, ao contrário, usam de qualquer meio ou artifício para que seus pequenos obedeçam e reconheçam autoridade neles.

Alguns pais e mães chegam a exagerar, punindo crianças em excesso, esquecendo de que eles são seres em formação. Isso acontece quando os adultos confundem autoridade com autoritarismo.

Capelatto (2007) comenta que a autoridade familiar é indispensável para a construção do bom caráter e da personalidade das crianças, porém é importante que os pais diferenciem o que é ter autoridade e ser autoritário para educar adequadamente.

Autoridade e autoritarismo são coisas muito diferentes. Capelatto (2007)

diz que a primeira pode ser entendida como impor limites necessários para a convivência em sociedade, a segunda indica exercer um poder de forma ilícita e prepotente.

Segundo Capelatto (2007), quando a família dá limites com autoridade e firmeza, mantendo a dignidade e respeito, as crianças logo aprendem que o comportamento condenável não produz os resultados esperados, e estas ficam motivadas a mudar de conduta, sem alterar sua auto-estima.

Geralmente, toda criança começa por recusar os limites, mas essa recusa esconde, na verdade, uma procura deles, pois ela sabe que são necessários.

Por isso, a autoridade é uma prova de amor, e não de desamor. Ela não tem medo de perder o amor dos filhos, pois está convicta que esta é a melhor forma de educar.

Capelatto (2007) diz que a autoridade é afetiva e permite crises de choro em momentos que a criança estiver passando por alguma situação emotiva, que sempre tem começo, meio e fim, e logo surge uma reação de muito afeto e carinho, sem ofender e sem reprimir aquele espaço que a personalidade da criança precisa.

Já o autoritarismo diz “não” e não permite a crise, a criança vai apenas receber o limite sem compreensão e afetividade, e por muitas vezes, apanha porque teve uma crise emocional ou de frustração. É uma invasão, uma lesão e violência que o sujeito manifesta o que este limite provocou nele.

Os pais autoritários, para o autor, fazem coisas sem coerência e fundamento. Isso gera medo, raiva, afastamento e desvalorização no filho que foi repreendido dessa forma.

Por esse motivo, as crianças muitas vezes só obedecem se temem grandes castigos, mas certamente não por terem desejo de copiar o modelo familiar e muito menos porque internalizaram valores que as tornarão autônomas, seguras e competentes.

Mais uma vez o fato de os pais serem exemplos de vida e de conduta para suas crianças tem um peso imenso.

Segundo Capelatto (2007), certas formas de autoritarismo podem inevitavelmente, “quebrar” a personalidade de uma criança. A “autoridade de domador”, por exemplo, que pretende submeter a criança ao poder arbitrário

do adulto: "Eu sou seu patrão, você tem que me obedecer!"

A verdadeira autoridade é diferente por duas razões: a primeira é que ela se dirige a uma criança que ouvimos e respeitamos. A segunda é que não exigimos uma submissão da criança ao adulto, mas uma submissão à regra enunciada por este último, à qual todos estamos submetidos (não bater nos outros, etc.). Assim, além de não arranhar a personalidade da criança, favorece o seu crescimento e desenvolvimento.

Quando a criança evolui em um universo devidamente sinalizado no qual a interdição é claramente colocada e compreendida, ela se sente segura e encorajada.

Por outro lado, o autoritarismo é uma invasão, uma lesão e violência que o sujeito manifeste o que este limite provocou nele.

Para Zagury (2004), quando se fala em educar filhos, muitos pais, infelizmente, acham que significa:

- aprovação para dar algumas palmadas, bater ou até mesmo espancar;
- fazer só o que pai ou mãe querem ou estão com vontade de fazer, prevalecendo sempre o autoritarismo;
- dar ordens sem explicar o porquê das coisas, apenas impondo a lei do mais forte;
- gritar para ser atendido, deixar de atender às necessidades reais como fome, sede, segurança, interesse e afeto dos filhos porque hoje você está cansado (a);
- apresentar as regras de uma só vez, como um contrato e quando não cumpridas, mostrar que terão que arcar com as consequências, pois só assim aprenderão a ter responsabilidade;
- invadir de forma indevida a privacidade a que todos têm direito.

Além de todas estas questões autoritárias citadas acima, ocorrem outras como, provocar traumas emocionais, humilhações e desrespeito às crianças.

Segundo Capelatto (2007), toda criança tem a capacidade de compreender um não sem ficar com problemas ou traumas, desde que, este "não" tenha razão de ser e não seja acompanhado de agressões morais ou físicas.

Baseando-se nestes princípios, maus tratos, falta de amor, falta de compreensão, afeto e carinho, seguidas de injustiça e violência física, típicos

do autoritarismo, provocam grandes traumas emocionais, só ensinam a temer e não educa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida da família deve se desenvolver num clima de bom humor, serenidade e respeito. O conflito é inevitável pelo simples fato de que a criança sempre se opõe aos limites, pelo menos nos primeiros tempos, e que o enfrentamento contribui para o fortalecimento da sua estrutura, embora muitas vezes consuma uma enorme quantidade da energia dos pais. Sendo assim, conclui-se que a autoridade dos pais é indispensável, o autoritarismo dispensável.

Existem diversas contribuições que tanto a família quanto a escola podem oferecer, propiciando o desenvolvimento disciplinar pleno respectivamente dos seus filhos e dos seus alunos.

Ressalta-se que mesmo tendo objetivos em comum, cada uma deve fazer sua parte para que atinja o caminho do sucesso, que visa conduzir essas crianças a um futuro melhor.

O ideal é que família e escola tracem as mesmas metas de forma simultânea, propiciando ao aluno a disciplina e bons comportamentos no âmbito familiar, na escola e em sociedade, e conseqüentemente, um bom desenvolvimento em sua aprendizagem, de forma que venha criar cidadãos críticos capazes de enfrentar a complexidade de situações que surgem na sociedade.

Assim, conclui-se que a família e a escola formam uma equipe. É fundamental que ambas sigam os mesmos princípios e critérios, bem como a mesma direção, só assim conseguirão atingir os objetivos que ambas têm em comum.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACEVEDO, Rehbein Annie. *Disciplina sim, mas com amor*: Um novo modelo para conseguir que seus filhos tenham bom co

Importamento . São Paulo: Paulinas, 2005 , 16^a ed.

AQUINO, Groppa Julio. *Indisciplina na Escola* : alternativas teóricas e práticas. 13^a ed. São Paulo: Summus, 1996 .

CAPELATTO, Ivan. *Diálogos sobre a afetividade*. 3^a ed. São Paulo: Papirus, 2007 .

DE VRIES, Rheta; ZAN, Betty. *A Ética na Educação Infantil: O Ambiente Sócio Moral na Escola*. Porto Alegre, 1998.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. *Pedagogia Afetiva*. 4^a. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

TIBA, Içami. *Quem Ama, Educa!* 160^a Ed. São Paulo: Gente , 2002 .

ZAGURY, Tânia. *Escola sem Conflito: Parceria com os Pais*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

_____. *Limites sem trauma: construindo cidadãos*. 25^a ed Rio de Janeiro: Record, 2004 .

O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS DIAS DE HOJE

INDIRA MARIA ALVES VICENTE

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral refletir acerca do papel da educação física como elemento de promoção à saúde com ênfase em sua atuação nas escolas. Delimitaram-se como objetivos específicos: abordar a educação física escolar à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais; compreender a relação entre epidemiologia, atividade física e saúde; refletir sobre os aspectos comportamentais e a conduta da educação física enquanto prática pedagógica. Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, um estudo do tipo bibliográfico, pois tem como escopo a análise crítica e comparativa de algumas obras que tratam do tema, como, por exemplo, Caparroz (2016), Daolio (2018), dentre outros que tratam sobre a temática proposta. Par dos estudos realizados, pode-se concluir que a Educação Física desempenha um papel fundamental na atualidade, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral dos indivíduos. À medida que a sociedade evolui, a importância dessa disciplina transcende a simples prática esportiva, assumindo um papel crucial na promoção da saúde física e mental, no fomento de hábitos de vida saudáveis e na formação de cidadãos mais conscientes e ativos.

Palavras-chave: Contemporaneidade. Educação física. Promoção da saúde.

1 INTRODUÇÃO

Vive-se em um mundo em constante mudança e a adaptabilidade é uma habilidade que todos precisam. No contexto escolar, uma sociedade em constante mudança exige que os professores sejam mais receptivos às necessidades dos alunos, apoiando-os para enfrentar com mais sucesso os desafios da vida, no qual as políticas educacionais e as diretrizes curriculares enfatizam o desenvolvimento pessoal e social dos alunos como objetivo fundamental da educação contemporânea. Em particular, a Educação Física é reconhecida por seu valor no desenvolvimento de atitudes e valores positivos que criaram para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos (DAOLIO, 2018).

A educação física, enquanto prática de ensino, sintetiza o movimento humano que não pode ser avaliado em nível exclusivo de suas propriedades físicas e biomecânicas, porque há nele toda historicidade do indivíduo. Ao contrário do que muitos acham, a aula de educação física não é momento de diversão e de se passar o tempo, se trata sim de uma disciplina que pode ser divertida de ser executada, mas ela tem regras, objetivos e, sobretudo, muitos desafios (KUNZ, 2017).

A educação física dos dias atuais tem como um dos principais objetivos promover saúde na escola assim como também na vida pessoal de cada aluno, abandonando aquele velho pensando onde a Educação Física era vista apenas como esportes em si. Com isso, possibilitando diretamente no desenvolvimento no desenvolvimento físico e mental de cada pessoa (SANTANA; COSTA, 2016). Diante dos aspectos supracitados, o presente projeto se propôs a responder a seguinte problemática de pesquisa: Com base nas evidências científicas disponíveis, qual o papel da educação física na promoção da saúde?

Nessa senda, este trabalho tem como objetivo geral refletir acerca do papel da educação física como elemento de promoção à saúde com ênfase em sua atuação nas escolas. Delimitaram-se como objetivos específicos: abordar a educação física escolar à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais; compreender a relação entre epidemiologia, atividade física e saúde; refletir sobre os aspectos comportamentais e a conduta da educação física enquanto prática pedagógica.

Esse estudo se justifica no intuito de fornecer subsídios aos profissionais de educação física, para que estabeleçam uma proposta criativa, inovadora e estimativa para as aulas de Educação Física levando em consideração a Cultura Corporal do Movimento como objeto de estudo da área, tendo como eixo norteador os princípios da promoção a saúde. Outro aspecto que atribui importância à realização desta pesquisa é que os registros aqui levantados são de grande valor para especialistas e para o público em geral que encontrarão elementos para avaliação e planejamento de ações futuras, bem como para a realização de novos estudos.

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, um estudo do tipo bibliográfico, pois tem como escopo a análise crítica e comparativa de algumas obras que tratam do tema, como, por exemplo, Caparroz (2016), Daolio (2018), dentre

outros que tratam sobre a temática proposta.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE

A educação física é uma área de estudo de conteúdo formal nas escolas que é baseada em padrões e abrange a avaliação baseada em padrões e referências. É definido por Gallardo (2019) como um programa sequencial planejado baseado em padrões de currículos e instrução projetado para desenvolver habilidades motoras, conhecimento e comportamento de vida ativa saudável, incluído física, esportividade, autoeficácia e inteligência emocional.

Como disciplina escolar, a educação física tem como foco ensinar às crianças na idade escolar a ciência e os métodos de uma vida fisicamente

ativa e saudável. É um caminho para o envolvimento em atividades físicas adequadas ao desenvolvimento projetado para que as crianças desenvolvam sua forma física, habilidades motoras e saúde (CASTELLANI FILHO, 2019).

Nesse viés, Kunz (2017) considera a educação física como disciplina obrigatória e parte integrante da educação geral em todos os ciclos de ensino. É uma disciplina que contribui para o desenvolvimento das habilidades dos alunos. Também visa fazer com que o educando adquira habilidades físicas e autoconhecimento para habituá-lo a cuidar de sua saúde e qualidade de vida e permitir que ele se adapte a diferentes ambientes ao longo de sua vida

Palma et al., (2017) afirmam que a educação física é um conteúdo educacional usando uma abordagem abrangente, mas fisicamente ativa, que envolve o ensino de habilidades sociais, cognitivas e físicas e a obtenção de outros objetivos por meio do movimento. Essa perspectiva também é enfatizada por Pereira (2018) que afirma que a educação física é a educação pelo físico.

Daolio (2018) enfatiza dois objetivos principais da educação física: (1) preparar crianças e jovens para uma vida inteira de atividade física e (2) envolvê-los na atividade física durante a educação física. Esses objetivos representam os benefícios da educação física para a saúde ao longo da vida, que permitem que crianças e adolescentes se tornem adultos ativos ao longo de suas vidas.

Para garantir a competência na área da educação física e do esporte, é

importante ter uma atitude proativa em relação ao amplo conhecimento decorrente da pesquisa contínua e integrá-lo ao conhecimento prévio e à experiência profissional. Esse é o caminho para o aprimoramento e a satisfação na carreira. Certamente, a pesquisa é uma construção inacabada e diversa: é um aprendizado permanente em termos de interpretação, interpretação e contribuições (DAOLIO, 2018).

Os professores devem se concentrar nas perspectivas de aprendizagem situacional e centrada no aluno, capacitando os alunos por meio da interação em equipe para melhorar as habilidades de pensamento e resolução de problemas em situações de jogo. Como a educação física tradicional se concentra na proficiência de movimentos e habilidades operacionais repetidas, há uma lacuna substancial entre as habilidades e conhecimentos adquiridos e uma competição esportiva do mundo real. O modelo de educação esportiva pode ser usado para ajudar os alunos a aprenderem como participar de competições, o significado de competição justa e desenvolver habilidades de aprendizado ao longo da vida em competições reais (ARAÚJO, 2008).

A importância da educação física na escolarização contemporânea é reconhecida internacionalmente. Palma et al., (2017) observam que, além das habilidades motoras e da aptidão física, a educação física tem um impacto positivo nos alunos em várias dimensões, como habilidades pessoais e sociais, paciência, autoestima e autoconfiança.

Nos modelos tradicionais de ensino da educação física, os alunos são colocados em uma posição relativamente passiva para receber conhecimentos e habilidades fornecidos pelo currículo e o conteúdo do ensino é inflexível, pois ignora as diferenças dos alunos e limita as oportunidades de instrução individual e remediação pelos professores (KUNZ, 2017).

Para abordar a questão com os modelos tradicionais de ensino da educação física, Castellani Filho (2019) sugere modelos de aprendizagem combinada para proporcionar aos alunos oportunidades de aprendizagem personalizada para otimizar a qualidade de seu aprendizado nas aulas de educação física, bem como para motivar os alunos a aprenderem.

Esportes e educação física são vistos como configurações que podem melhorar as habilidades de vida dos participantes. O potencial dessas configurações para ensinar habilidades para a vida é baseado em várias razões: esportes e

educação física são de natureza social; existe uma semelhança aparente entre as habilidades necessárias para o desempenho bem-sucedido em esportes e em domínios não esportivos; muitas das habilidades adquiridas em ambientes esportivos e de educação física podem ser femininas para outros domínios da vida; o esporte configura um cenário que privilegia o treinamento e o desempenho, semelhante à escola e ao trabalho; habilidades esportivas e habilidades para a vida são aprendidas da mesma forma, ou seja, por meio de demonstração, modelagem e prática; o esporte é um fator significativo no desenvolvimento da autoestima e percepção de competência dos adolescentes (ULASOWICZ; PEIXOTO, 2014).

Para uma educação aceitável e de resultados dentro da educação física é relevante mencionar que a prática desportiva é um dos pontos principais abordados na escola para a síntese da cidadania, já que é um dos meios que o aluno possui para vivenciar a ludicidade. Juntamente a esta situação, vem o valor do esporte em fomentar a busca por costumes saudáveis desde cedo (GALLARDO, 2019).

Dentre os conteúdos que são estudados em aulas de educação física, o atletismo oferece um grande índice de conhecimentos, que inevitavelmente auxiliariam para essa formação. Como uma modalidade desportiva que engloba várias habilidades motoras em sua prática, o atletismo deveria ser explorado ainda mais como conteúdo nas aulas de educação física, contextualizando de maneira atrativa levando em consideração não somente “o fazer”, mas “o porquê fazer” e o “para que fazer” (PEREIRA, 2017).

Pode-se observar nos estudos de Ferraro (2016) que o papel da educação física, como componente curricular educacional, é diretamente determinado pelas concepções tradicionais de ensino, que surgiram e vigoram até hoje. O objetivo principal e os benefícios obtidos com a educação física são questões controversas na literatura com reivindicações centradas no desenvolvimento pessoal, habilidades sociais, desempenho acadêmico e bem-estar.

Em termos básicos, a educação física tem sido descrita como “educação através do físico”. Consistente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a Educação Física abrange termos como “cultura física”, “movimento”, “motricidade humana” e “esporte escolar” e refere-se a um período de restrição de atividade física dirigido em contextos escolares

(ARAÚJO, 2008).

Além disso, a educação física em todos os níveis de escolaridade visa o sucesso de todos os alunos e contribui, juntamente com outras disciplinas, para a instrução, formação e educação de cada indivíduo. No entanto, a sua implementação requer um elevado nível de formação para todos os professores, melhores condições de ensino (instalações, dimensão das turmas, etc.) e horários substanciais que permitam a descoberta, a prática, a aprendizagem e a transformação (GALLARDO, 2019).

A Educação Física não veio valorizar apenas o físico, mas, contribuir com a formação da personalidade e caráter, pois, cada movimento realizado parte de dentro do ser operante com algum objetivo, seja este, positivo ou negativo. Ressalta-se, contudo, que no atletismo não se pode importar somente com os alunos que possuem uma maior destreza para realizar as atividades propostas, deve-se fazer importante participar do desenvolvimento do aluno em sua formação cultural, e fazendo ele entender o atletismo como uma prática rica em expressões (GALLARDO, 2019).

No entanto, Caparroz (2016) sugere que a simples participação em aulas de educação física não leva automaticamente a resultados positivos. Pode ou não influenciar positivamente o desenvolvimento das habilidades pessoais e sociais dos alunos. Em vez disso, é solicitado que haja uma educação capacitadora que prepare e apoie os alunos para ter sucesso em ambientes de trabalho dinâmicos e colaborativos, onde cooperação, autodireção, autoconfiança e comunicação são competências-chave.

O esporte é frequentemente visto como um elemento de diversão e diversão. No entanto, é comum ver os participantes colocarem mais ênfase na vitória do que no desenvolvimento de valores como a diversão, o que pode ser devido ao modelo de ensino utilizado. Desta forma, a literatura científica indica que a metodologia utilizada no ensino do esporte, mais especificamente, do atletismo, influencia não só a aprendizagem técnica e tática, mas também as dimensões psicológicas e sociais como o prazer/diversão (PALMA et al., 2017). No entanto, como Daolio (2018) acredita que, quando os indivíduos se divertem, tendem a ser intrinsecamente motivados e tendem a atribuir mais importância ao assunto e, conseqüentemente, aprendem mais. Neste sentido, o prazer suscita

uma reação positiva à participação, permitindo aos pesquisadores praticantes assegurarem uma experiência positiva aos jovens atletas.

No contexto contemporâneo, marcado pela prevalência de estilos de vida sedentários e pelos desafios relacionados à saúde global, a Educação Física se destaca como um meio eficaz de combater o sedentarismo, a obesidade e outros problemas associados ao estilo de vida moderno. Através de atividades físicas regulares, os indivíduos podem desenvolver habilidades motoras, aprimorar a coordenação e fortalecer a capacidade cardiorrespiratória, contribuindo assim para uma qualidade de vida mais elevada (CASTELLANI FILHO, 2019).

3 CONCLUSÃO

A par dos estudos realizados, pode-se concluir que a Educação Física desempenha um papel fundamental na atualidade, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral dos indivíduos. À medida que a sociedade evolui, a importância dessa disciplina transcende a simples prática esportiva, assumindo um papel crucial na promoção da saúde física e mental, no fomento de hábitos de vida saudáveis e na formação de cidadãos mais conscientes e ativos.

Os resultados desse estudo permitiram inferir, ainda, que a Educação Física desempenha um papel de suma importância na formação de valores e habilidades socioemocionais. A prática esportiva promove o trabalho em equipe, o respeito, a disciplina e a superação de desafios, preparando os alunos não apenas para a competição esportiva, mas também para os desafios da vida cotidiana. Essas experiências moldam o caráter dos indivíduos, proporcionando-lhes ferramentas essenciais para lidar com situações diversas e desenvolver habilidades sociais importantes.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Rafael Vieira, **Pedagogia do esporte**: Obstáculos, avanços, limites e contradições. Monografia (Especialização em Educação Física Escolar), Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO. 2008.

CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**: a educação física como componente curricular. Campinas, SP, Autores

Associados. 2016.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2019.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

FERRARO, Alcyr Naidiro Fraga. **Educação Física na Bahia: memórias de um professor**. Centro Editorial e Didático da UFBA, 2016.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. **Formação Profissional em Educação Física e Mundo do Trabalho**. São Paulo, Atlas, 2019.

GALLARDO, J. S. P. **Prática de ensino em educação física: a criança em movimento**. São Paulo: FTD, 2019.

KUNZ, E. **Educação física ensino e mudanças**. Ijuí, Unijuí. 2017.

PALMA, A. P. T. V. et al. **Educação Física e a Organização Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Londrina: EDUEL, 2017.

PEREIRA, Ednaldo. **Educação Física: Limites da Formação e Exercício Profissional**. São Paulo, Atlas, 2018.

SANTANA, D; COSTA, C. Educação Física escolar na promoção da Saúde. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo Do Conhecimento**. V.1, n.1, 2016.

ULASOWICZ, C; PEIXOTO, J. R. P. Conhecimentos Conceituais e Procedimentais na Educação Física Escolar: a importância atribuída pelo aluno. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, n.3, 2014.

A PSICOMOTRICIDADE UTILIZADA COMO FERRAMENTA NA PSICOPEDAGOGIA

IZILDA FERNANDA CELESTINO CRAVO

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre o uso da psicomotricidade como ferramenta para a prática psicopedagógica. Concluiu-se, através do mesmo, que a interdisciplinaridade é possível, enquanto forma de trabalho, desde que os conhecimentos conscientes e os saberes inconscientes dos profissionais que atuam na equipe possam circular de forma a possibilitar espaços de autoria de pensamento de quem ensina e de quem aprende. Não raro, são encaminhadas para atendimento psicopedagógico, crianças que trazem como queixa algum distúrbio de aprendizagem, pois “não aprendem”. Por meio da bibliografia disponível sobre o assunto, constatou-se que essas crianças apresentam problemas na estruturação e reconhecimento de seu corpo, no uso desse corpo enquanto instrumento de interação com o outro, nos movimentos, nos gestos, nas praxias. Através do conhecimento dos pressupostos da psicomotricidade e do intercâmbio com profissionais desta área, o psicopedagogo pode, com maior habilidade, fazer um diagnóstico diferencial mais preciso e, com os recursos oferecidos por esta disciplina, elaborar planos de atuação adequados a esta demanda específica e frequente. Assim, a articulação entre os diversos conhecimentos das disciplinas e os saberes subjetivos dos profissionais é uma necessidade para que se tenha uma visão ampla e clara do quadro apresentado pelo paciente. Portanto, a psicomotricidade pode e deve ser usada como instrumento de intervenção Psicopedagógica, auxiliando o psicopedagogo tanto na forma de prevenção das dificuldades de aprendizagem, como na forma de tratamento das mesmas. É importante ficar claro que uma noção dualista de corpo, isto é, a ideia de que mente é uma “coisa” e corpo, outra “coisa”, não faz parte do meu entendimento. Vou sempre tratar de **corpomente**, com a intenção de demonstrar a importância do aparato sensório-motor no aprendizado do movimento, da dança e de qualquer outra área de conhecimento e sua relação com a experiência subjetiva, as expressões de percepções, de emoções, de pensamentos.

Palavras-chave: Psicomotricidade, Psicopedagogia, Dificuldades de Aprendizagem, Movimento.

“A aprendizagem dramatiza-se no corpo a partir da experiência de prazer pela autoria. Sendo a autoria objeto de toda intervenção

psicopedagógica e sendo a psicomotricidade a que se ocupa do saber sobre o corpo e seus modos de valer-se, vamos vendo outros laços fraternais”.

(Alicia Fernández)

INTRODUÇÃO

Entre as áreas de conhecimento que contribuem para a construção de um ser humano novo condizente com o novo milênio, destacam-se a Psicopedagogia e Psicomotricidade como áreas interdisciplinares.

Essas duas áreas, através de seus pressupostos teórico-práticos, contribuem de forma muito especial para a construção do homem global sem perder de vista sua subjetividade.

À luz da Psicanálise, a Psicopedagogia e a Psicomotricidade entendem o corpo do sujeito entrelaçado em sua história. O corpo em movimento é o objeto de estudos da Psicomotricidade. O movimento do corpo é entendido pela Psicopedagogia como linguagem que expressa o sujeito e denuncia as marcas impressas nele pelos processos de aprendizagem (LOURENÇO, 2017).

Conforme Barreto (2007), equilíbrio, tonicidade, orientação espacial e temporal, esquema corporal, imagem corporal, lateralidade e coordenação motora são estruturas psicomotoras necessárias para que nosso organismo explore o ambiente, perceba-se nesse mesmo ambiente, perceba o outro e, com isso, se desenvolva.

Assim, é comum na prática psicopedagógica a necessidade de trabalhar esses aspectos, que podem se encontrar deficitários em sua estruturação, nas crianças que são encaminhadas porque “não aprendem”, “não param”, “são descoordenadas”, são “hiperativas”, “as que não aprendem nada”, “as desinteressadas” ou as que “vivem no mundo da lua”. Esta é a “queixa-sintoma” com a qual os psicopedagogos se deparam em seu dia-a-dia.

Na visão de Barreto (2007), indispensável veículo de elaboração

psíquica, o corpo é o ser humano e o ser humano é seu corpo. O corpo vivido e aprendido define o sujeito como ser pensante que busca o conhecimento segundo sua história.

Neste sentido, a integração de propostas corporais às atividades de aprendizagem constitui eixo de mudança e de renovação fundamental nos processos de ensino-aprendizagem.

Assim, o presente trabalho trará em seu bojo pontos de intersecção marcados pela Psicomotricidade e pela Psicopedagogia na intervenção dos problemas de aprendizagem.

Portanto, o objetivo maior é refletir sobre o uso da psicomotricidade como ferramenta para a prática psicopedagógica.

Acredita-se que, para os profissionais da educação, a integração harmônica e dinâmica dessas duas áreas esboça relações dialéticas que transcendem a objetividade e permitem assim compreender o aprendente em todas as suas dimensões no processo de aprender.

A Psicomotricidade nos enriquece com a ideia do fazer e do conhecer com o corpo. Mostrar ou não mostrar a ação. E a Psicopedagogia nos direciona para o, mostrar ou não mostrar o conhecimento.

Entende-se aqui, a psicomotricidade enquanto disciplina calcada na prática da clínica psicomotora (LEVIN, 2003).

Pode-se destacar algumas terapias (psico)motoras, que buscam uma melhora da criança na escola e mesmo em casa, através de 'receitas' que buscam moldar seu comportamento através de exercícios, muitas vezes condicionadores. Traça-se um perfil psicomotor e se espera que a criança esteja dentro de uma média, do 'normal'. Se isso não acontece, inicia-se uma maratona de terapias 'psi', bem como há uma orientação à escola para que haja uma adequação dessa criança no meio escolar (FÁVERO & CALSA, 2016).

Fala-se de um sujeito do desejo e, portanto, não se considera apenas um organismo com necessidades, mas também um corpo que fala, que deseja, sujeitado à palavra. Não se trata, portanto, da aplicação de exercícios que façam com que suas habilidades se desenvolvam, mas de marcas deixadas que estruturam esse sujeito, dando-lhe uma base de sustentação

para sua vida.

Segundo Visca (2016), a Psicopedagogia utiliza-se dos conhecimentos da área da psicomotricidade não para o treino de um organismo, mas sim, como possibilidade de se ter um corpo enquanto instrumento de conhecimento, de articulação do pensamento. Temos nosso corpo para conhecer o outro e para receber o conhecimento desse outro. Esta é a base para o estabelecimento de uma relação ensino-aprendizagem saudável.

Assim, de acordo com Lourenço (2016), o trabalho psicopedagógico à luz da psicomotricidade poderá basear-se em:

- oferecer condições motoras e percepto-cognitivas que possibilitem as condições de realização de uma atividade;
- realização de uma atividade, entendida como a possibilidade de espaços de autoria do pensamento e ressignificação de sintoma.

Fernández (2001) coloca que ambas as disciplinas, Psicopedagogia e Psicomotricidade, ficam nas margens, nos espaços em que não podem interseccionar-se as disciplinas. Margens entre o saber e o conhecer, entre a objetividade e a subjetividade, entre o poder e o não poder. São disciplinas que não acumulam conhecimento e, portanto, vão constantemente se constituindo, se construindo e se subjetivando na objetividade de suas práticas.

É importante ao profissional psicopedagogo perceber os limites da disciplina. Atitude esta esperada de profissionais de todas as áreas do conhecimento. Nem todo psicopedagogo é um psicomotricista e, assim, em alguns casos de atendimento é necessário o encaminhamento para o profissional específico da área da Psicomotricidade. Compreender esse limite parece fundamental para o trabalho interdisciplinar.

Fica evidente a necessidade do psicopedagogo integrar-se com as demais áreas de conhecimento, como a psicologia, a psicomotricidade, a fonoaudiologia, a pedagogia, a psicanálise, a neurologia e a psiquiatria, além de outras, para que se tenha uma visão ampla e clara do quadro apresentado pelo paciente (SCOZ, 2011).

A Psicopedagogia oferece à equipe interdisciplinar, instrumentos para a compreensão do quadro apresentado por uma criança privada de sua

capacidade de aprender. Consequentemente, torna possível uma atuação terapêutica, provinda de várias disciplinas, que nos reporta à possibilidade do sujeito ser autor de seu pensamento, de sua ação, de seu desejo (SCOZ, 2011).

Como metodologia para elaboração do trabalho, foi utilizada a Revisão Bibliográfica, com material já publicado sobre o assunto, como livros, revistas, jornais, artigos em Internet.

1 OBSERVANDO E APRENDENDO COM O CORPO

A abordagem das práticas terapêuticas vem mudando assustadoramente, afastando-se das abordagens puramente verbais das décadas anteriores em relação à ação e realização. Não mais cliente e terapeuta apenas conversam. Desde que as novas abordagens são basicamente experimentais e dirigidas ao corpo, o futuro cada vez mais enfocará o corpo (PENTEADO, 2016).

Novas formas de psicoterapia vêm se desenvolvendo em todos os continentes. São as novas buscas em psicoterapia, que servem de base para a pedagogia e a psicopedagogia.

De acordo com Penteado (2016), já faz alguns anos que elas vêm sendo utilizadas por estudantes e leigos, dando-lhes a convicção de que todo trabalho realizado tem como certeza, a integração corpo e espírito. Não existe espírito sem seu invólucro corporal. Segundo algumas linhas de pesquisa, corpo e espírito são uma unidade, que deve ser utilizada para compreender os novos rumos das técnicas psicoterápicas.

Sem o auxílio da vocalização ou sussurro, sem os sons da laringe, faringe, língua, lábios, dentes, estimulados por gases viajando acima de velocidades críticas, o corpo transmite mensagens àqueles treinados a recebê-las. Acima, abaixo, fonemas, palavras, frases, pronunciamentos, cada um de nossos corpos diz quem, o que, onde, como cada um dos residentes no corpo é, era ou será (PENTEADO, 2016).

O que o corpo revela – pelo menos quando observado por alguém que esteja preparado – são os meandros e as curvas da história pessoal: os

segredos, traumas e triunfos de dias passados. Eles estão corporificados em ligamentos e músculos; expressos na postura. O corpo é a personalidade tornada manifesta e pode ser analisado com tanta segurança quanto a psique, por aqueles que sabem como fazê-lo (PRESTERA e KURTZ, 1989, p. 20).

Hector Prestera e Ron Kurtz (1989) são pioneiros em ler o que o corpo tem a dizer sobre a pessoa. No livro “O corpo revela – um guia para a leitura corporal”, que se tornou um clássico, eles oferecem um manual para decifrar as mensagens codificadas no corpo. À medida que cada vez mais terapeutas entendem que o corpo não mente – enquanto as palavras frequentemente o fazem –, analisar o corpo está se tornando a nova estrada real para o inconsciente – e para todas as outras crenças, sentimentos e recordações que dão forma e organizam o comportamento. Uma vez que se reconheça o elo íntimo entre mente e corpo, a base racional para as terapias do corpo está clara. Nada que os músculos realizem é feito sem a orientação do sistema nervoso central; até os hábitos antigos de movimento e sustentação que moldam o corpo são organizados pelo cérebro. O corpo é a mente tornada manifesta. Trabalhar no corpo é examinar a mente.

O corpo, por sua vez, pode se tornar parte de um elaborado sistema de defesas que a psique cria para proteger-se das agruras da vida. O caráter é a armadura e o corpo é a primeira linha de defesa. No decorrer dos acontecimentos o hábito limita o movimento, diminui a flexibilidade, e por outro lado bloqueia e trunca a nossa experiência, o corpo nos protege contra a experiência plena da vida. As terapias do corpo são uma maneira direta de destruir aquela proteção; de nos abirmos totalmente para a vida (PENTEADO, 2016).

Prestera e Kurtz (1989) tomam essas considerações como um ponto de partida, detalhando os laços entre a mente e o corpo de maneira a torná-los úteis para qualquer um que queira unir mente e corpo em um órgão coeso, um todo.

O corpo não mente. Seu tom, cor, postura, proporções, movimentos, tensões e vitalidade expressam o interior da pessoa. Esses sinais são uma linguagem clara para aqueles que aprenderam a lê-los. O corpo conta coisas sobre nossa história emocional e nossos mais profundos sentimentos, nosso caráter e

nossa personalidade. O caminho oscilante e inconseqüente de um bêbado e o andar leve e gracioso de um bailarino falam tanto do seu movimento através da existência quanto de seu progresso pelo espaço
(PRESTERA & KURTZ, 1989, p. 21).

Não importa qual o mais importante: o papel do cérebro ou do corpo. O cérebro pode representar ações por imagens; a mão pode pegar, bater, arremessar. Mas isso não importa. Pensar não é mais importante que acariciar. O cérebro representa o que a mão pega, e a mão pega o que o cérebro representa.

Sei que não são iguais, como sei que um coração não é o mesmo que um cérebro. Nem se trata de provar essa igualdade. Mas sei que nada são longe um do outro, desintegrados, divorciados. Apenas fazem sentido quando se solidarizam num todo maior que os integra, como simples para o fenômeno humano: colocar de um lado o espírito e de outro o corpo, separando-os, dissecando-os, reduzindo-os a partes que não interagem. A questão humana vai muito além dos simplismos reducionistas da tradição científica clássica
(FREIRE, 1991, p.36).

Dessa forma, para uma análise mais detalhada da pessoa se faz necessário observar o que o corpo revela, o que pode ser aprendido sobre uma pessoa observando sua postura e estrutura corporal. É interessante fazer um mapeamento do corpo, parte por parte, dando informação detalhada da relação entre os aspectos físicos do corpo e as emoções e atitudes às quais elas correspondem. E isso deve ser utilizado pelo psicopedagogo e pelo educador, pois o trabalho realizado deve ativar transformações nos níveis físicos, emocional e mental, uma vez que cada nível afeta aos demais. Sentimo-nos melhores quando estamos fisicamente saudáveis, assim como temos melhor chance de permanecermos fisicamente saudáveis se estivermos emocionalmente satisfeitos. O trabalho físico ao desfazer bloqueios pode envolver exercícios sistemáticos como ioga ou bioenergética, uma dieta adequada, intervenção ativa como rolfing, massagem, quiroprática, exercícios para aumentar a consciência e mudar hábitos de postura e movimento, como os modelos de Judith Aston, o trabalho de Feldenkrais ou a técnica de Alexander. Este trabalho é básico. Ele desenvolve a capacidade de lidar com mudanças emocionais e libertar a energia necessária para realizá-las (FELDENKRAIS, 1987).

A transformação profunda é muito mais do que encontrar um papel ou jogos melhores. É uma expansão real do self, a remoção de limites auto-impostos – restrições baseadas em temores irracionais e fracassos da infância. As atitudes às quais eles dão vida devem ser trazidas à consciência, então examinadas e o processo inteiro esclarecido através da autodescoberta perseverante. uma nova base deve ser construída sobre a vitalidade física, atitudes realistas, satisfação emocional e a aceitação da vida. Ao buscarmos crescimento, ao penetrarmos cada vez mais profundamente em nossos sentimentos, ao procurarmos dentro de nós mesmos a fonte e o significado de nossas vidas, nós podemos somente vir a encontrar um infindável reservatório espiritual – inefável, misterioso, e não obstante a base mais segura e verdadeira de nossa existência (PENTEADO, 2016).

O educador deve lembrar que os padrões de uma pessoa sempre contêm dor e medo. Eles são profundos e personificados de muito sofrimento. Fazem-se necessárias habilidade e compaixão, caso se deseje fazer contato com eles e ajudar a dissipá-los. Leva-se tempo nessa realização, eles não cedem facilmente. A imposição não funciona, mas a ternura, o respeito, a compreensão carinhosa e o empenho em ser sincero frequentemente serão o bastante. A força e a coragem são necessárias para libertar-se, pois, basicamente, esses padrões são grilhões que aprisionam o espírito humano. Amarram-nos à nossa auto-preocupação e dolorosamente nos isolam uns dos outros. É primeiramente observando-os, depois compreendendo-os que podemos da melhor maneira começar a libertar uns aos outros de seu domínio.

1.1 AS RAZÕES DO CORPO

O ser humano não se comunica apenas por meio da linguagem verbal, mas também da linguagem corporal, ou seja, a partir de gestos, expressões faciais, olhares, movimentos, postura, emoções, forma de andar, etc. Nos primeiros dias de vida, a criança se faz entender por gestos e, até o início da linguagem verbal, o movimento é a expressão geral de suas necessidades. A profundidade e o valor da intercomunicação humana através

do gesto são de máxima importância para a criança, não apenas em função da relação estreita com suas emoções, como também por ser um meio de transmitir o equilíbrio do estado interior do recém-nascido (FONSECA, 1998). Quando o bebê sente fome ou dor ele torce seu corpo, possibilitando que sua mãe perceba seu desconforto. Através do movimento, do tom, a criança fala por meio de seu corpo. Tais “mensagens corporais” acompanham o indivíduo por toda a sua vida.

De acordo com Lofiego (1995), se como educadores, pensarmos no desenvolvimento da criança de forma integrada, isto é, procurando atender aos aspectos físicos, afetivos, sociais e cognitivos, é necessário que desde a mais tenra idade seja utilizado amplamente o movimento. O movimento consciente pode ser realizado por meio da prática de atividades psicomotoras, como modo de ajudar a criança a se comunicar com o mundo a partir da ação, do movimento e dos gestos, contribuindo para o desenvolvimento pleno e as aprendizagens. Para o autor, o desenvolvimento psicomotor é caracterizado por uma maturação que faz parte do movimento, do ritmo, da construção espacial, do reconhecimento dos objetos, das posições, da imagem do nosso corpo e da palavra (atividade verbo-motriz).

A princípio, a psicomotricidade estava relacionada a uma concepção neurofisiológica, fundamentada na neuropsiquiatria infantil. O interesse de estudiosos da área da psicologia, pedagogia e educação física foram, gradativamente, alterando a perspectiva desse trabalho. Os autores que mais influenciaram os psicomotricistas nesta transformação foram Wallon, Piaget e Lê Boulch que, em suas obras, abordam a formação da inteligência, tornando evidente que esta é gerada através da experiência motriz da criança (FÁVERO & CALSA, 2016).

A vida atual proporciona às crianças um excesso de inatividade. Fávero e Calsa (2016), observando colegas de profissão realizarem um trabalho com dança em crianças de todas as idades há alguns anos, notaram o quanto este problema tem se agravado na atual geração. E alegam que essa falta de atividade tem gerado dificuldades cada vez maiores para realizar movimentos simples, produzindo tensões musculares desnecessárias, rigidez e má postura, entre tantos outros problemas. Fonseca (1995, p. 21) retrata este fato quando afirma que:

[...] a ausência de espaço e a privação de movimento é uma verdadeira talidomida da atual sociedade, continuando na família

(urbanização) e na escola. A não-aceitação da necessidade de movimento e da experiência corporal da criança põe em causa as atividades instrumentais que organizam o cérebro.

Diversos estudos vinculam o desenvolvimento psicomotor à aprendizagem escolar. Furtado (1998) instituiu relações entre o desempenho psicomotor e a aprendizagem da leitura e escrita, e os resultados do seu trabalho apontam que ao promover a ampliação do potencial psicomotor da criança, aumenta-se também as condições básicas para as aprendizagens escolares. Pesquisa desenvolvida por Nina (2000), acerca da organização percepto-motora e a aprendizagem da leitura e da escrita em classes de alfabetização, indica a necessidade de que já a partir da educação infantil sejam oferecidas atividades motoras voltadas para o fortalecimento e consolidação das funções psicomotoras, primordiais para o sucesso das atividades de leitura e escrita.

Pesquisas anteriores, desenvolvidas por Cunha (1999), comprovam a relevância do desenvolvimento psicomotor e cognitivo. A autora averiguou que o desenvolvimento psicomotor é de grande relevância para a aprendizagem da leitura e da escrita e que as crianças com nível superior de desenvolvimento conceitual e psicomotoras são as que apresentam os melhores desempenhos escolares. Ainda sobre este aspecto, Oliveira (2002) desenvolveu um trabalho de reeducação psicomotora com crianças com idade entre sete e onze anos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Os resultados indicaram que a maioria delas obteve melhoria no desempenho escolar.

Entretanto, o que parece simples à primeira vista, pode ser muito complexo, visto que o educador tem dificuldades em diagnosticar as dificuldades de aprendizagem e também em relacionar a experiência psicomotora como auxílio para as dificuldades apresentadas. Conforme alega Colello (1993, p.18):

[...] as aulas de educação física parecem se restringir à atividades de recreação ou de fortalecimento muscular, nos quais o movimento parece ter um fim em si mesmo. Paralelamente, os professores, em sala de aula, trabalham a motricidade infantil, visando apenas a uma mecânica padronizada de comportamento. Quando a escrita é considerada um ato prioritariamente motor (que não impõe ao aprendiz grandes esforços cognitivos), a maior

preocupação dos alfabetizadores recai no treinamento das habilidades responsáveis pelos aspectos figurativos da escrita (coordenação motora, discriminação visual e organização espacial) [...].

Segundo Fávero e Calsa (2016), para os educadores, o baixo rendimento escolar é a manifestação mais clara das dificuldades de aprendizagem, e pode se valer como indicativo de que a criança manifesta pode vir a manifestar este tipo de dificuldade. A intenção aqui não é afirmar que a psicomotricidade é a resposta para todas as dificuldades de aprendizagem, e nem tão pouco afirmar que um desenvolvimento psicomotor inapropriado pode ser a causa de todas as dificuldades escolares. O que se procura é analisar dentre as inúmeras dificuldades de aprendizagem existentes, aquelas que se relacionam com um baixo desenvolvimento psicomotor. A disgrafia, uma das dificuldades frequentemente apontadas pelos professores, também chamada de “letra feia”, é proveniente, geralmente, da dificuldade de lembrar a grafia correta para representar um determinado som ouvido ou elaborado mentalmente (o indivíduo é capaz de ler e falar, mas não de escrever; tem dificuldades para copiar letras e palavras); portanto, trata-se mais de um problema de execução do que de planificação (TRONCOSO-GUERRERO, 2002). Alguns autores atribuem o motivo dessas dificuldades a fatores sociais, outros a fatores emocionais, e outros, ainda, a atrasos no desenvolvimento psicomotor.

A sociedade requer do indivíduo o domínio da leitura e da escrita. O saber escrever tem uma extensão que vai além da sala de aula e é indispensável para que o indivíduo se integre e se adapte ao meio social. Conforme Guerrero (2002), o fato de o indivíduo não conseguir escrever gera discriminação na escola e em todo o seu meio social. A imprecisão do diagnóstico e a insuficiência do tratamento oferecido pelas instituições escolares a essas crianças, servem como parâmetro da necessidade de estudos nesta área.

Embora diversos autores (LE BOULCH, 1992; LAPIERRE, 1982) tenham demonstrado a relevância da psicomotricidade no desenvolvimento cognitivo, no aprendizado da leitura e da escrita e na formação da inteligência, tradicionalmente, a escola tem dado pouca importância à atividade motora

das crianças. O espaço da atividade infantil fica limitado à visão de que o movimento é algo fundamentalmente motor, separado de qualquer outro setor do desenvolvimento, seja afetivo, cognitivo ou social (COLELLO, 1993).

1.2 DESENVOLVIMENTO MOTOR DA CRIANÇA

Conforme Barreto (2007), o processo de desenvolvimento motor se revela principalmente através de mudanças no comportamento motor. As crianças de 0 a 6 anos estão primeiramente envolvidas em aprender a como se mover eficientemente. Portanto, a melhor maneira de observar o processo de desenvolvimento motor é através do desenvolvimento progressivo das habilidades de movimentos. Uma variedade de fatores cognitivos, afetivos e motores influenciam e são influenciados pelo desenvolvimento das habilidades de movimento e são importantes de serem estudados.

Os movimentos podem ser divididos em reflexos, quando são involuntários (nos primeiros meses de vida); básicos, necessários ao desenvolvimento posterior de outras habilidades; perceptivo-motor, onde a percepção antecede a resposta motora e é muito importante para o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos, já que o excelente funcionamento do cognitivo é fundamental para o aprendizado simbólico e conceitual; habilidades físicas, são elementos que determinam a adequação do desempenho de uma criança; especializados, exigem uma forma motora com alto grau de eficiência (séries mais avançadas); criativos, referem-se ao desenvolvimento motor expressivo e interpretativo (BARRETO, 2007).

2 SUGESTÕES DE ATIVIDADES SEGUNDO LABAN

A aplicação da metodologia de Laban (1978) está atualizada por muitos estudiosos, no mundo todo e no Brasil.

O professor e o psicopedagogo, para experienciar, produzir e analisar os fatores de movimentos, pode fazer algumas atividades, como as que estão sugeridas por Lourenço (2016) a seguir, baseadas na metodologia de Laban.

ATIVIDADE 1

O ponto de partida é o que o corpo é capaz de fazer em termos de ações físicas básicas. O corpo dobra, estica e torce. Sim, são apenas três ações, e, a partir delas, o mundo do movimento acontece. Em um só gesto podemos fazer as três ao mesmo tempo. Por incrível que pareça, a maioria das experimentações corporais, seja na dança ou no esporte, pouco valorizam o torcer, ficamos muito com o dobrar e o esticar, deixando de lado, sem a torção, grupos musculares muito importantes.

Nada contra dobrar e esticar, mas é preciso torcer.

Torcer, na maioria das vezes, coloca nosso corpo nas três dimensões ao mesmo tempo. Já que pensamos em “corpomente”, imagine a capacidade de ampliação do espaço do corpo e da mente! Peça para seus alunos experimentarem dobrar, esticar e torcer os braços e tentarem perceber como isso ocorre. Peça, em seguida, para experimentarem a torção com as pernas e depois com o tronco. Incentive agora um bom espreguiçar com o corpo todo. Ao som de uma música ou de um instrumento, proponha a seus alunos que experimentem dobrar, esticar e torcer, locomovendo-se pelo espaço. Pare o som e eles devem ficar como “estátuas”. Faça isso algumas vezes e, quando pararem, faça-os se observarem uns aos outros.

Dê uma pequena pausa. Pergunte como estão se sentindo, se essas formas criadas no espaço “parecem” alguma coisa, se já haviam pensado ou percebido que o corpo dobra, estica e torce.

Sugere-se, também, para esta experimentação, o jogo do espelho **olhos nos olhos**: um aluno em frente ao outro, imitando o que o primeiro faz e vice-versa. A regra é não parar de olhar nos olhos do outro. A partir daí, diga para os alunos dobrarem, esticarem e torcerem. Use músicas ou outros estímulos sonoros.

Incentive o uso do espaço em todos os níveis (alto, médio, baixo), direções e dimensões. Incentive seus alunos a ficarem próximos uns dos outros, depois longe, sem desgrudar o olhar. Proporcione um momento para que formem um duo de dança com alguns movimentos que eles criaram a partir da improvisação. Faça-os mostrarem aos outros colegas.

Observação: Lembre-se, professora, professor, que olhar a criação do

colega não é “reparar”, é para que o aluno aprenda a desenvolver sua capacidade de observação e análise. Essas habilidades devem ser desenvolvidas no sentido criativo da crítica, pois assim, quem está se “apresentando”, se sentirá mais tranquilo para lidar com uma possível vergonha. Ensine que a observação ajuda a aprender como são os movimentos e nos ensina a conhecer o outro, nos ajuda a perceber e a reconhecer significados.

Incentive o ato criativo e valorize o produto apresentado para análise, não existe feio ou bonito. Valorize pontos positivos de cada duo e as criações em grupo, e repita o que não ficou claro.

2.1 ATIVIDADE 2

Um modo eficaz e prazeroso de iniciar e incentivar as pessoas à Dança é propor práticas como as denominadas ações corporais.

Estabeleça uma espécie de jogo de **fazer o que seu mestre mandar** e introduza outras ações. Não há quem não as saiba fazer, são atividades conhecidas: sentar, correr, levantar, parar, sacudir, cair, derreter, engatinhar, balançar, deitar, rolar, pular, rodar, empurrar (abra um dicionário e escolha! Porém, escolha ações/palavras do universo cultural do aluno).

Introduza agora **ações contrastantes**: correr – parar, crescer – diminuir, aparecer – sumir, etc.

Pratique também o uso de **ações complementares**: desmanchar – derreter, ruir – desmoronar, fugir – desaparecer, agradar – envolver, etc.

Esses tipos de ação são muito eficazes quando os alunos estudam sinônimos e permitem o perceber as nuances sutis que há no movimento e na dança. Peça agora para seus alunos formarem trios ou quartetos e criarem uma sequência com quatro ou cinco ações (por exemplo, correr, parar, tremer, girar, pular e cair). Os alunos devem escolher as que quiserem. Ajude-os se estiverem sem ideias.

Auxilie cada grupo e faça-os registrarem a sequência (a memória é fundamental, não devemos apenas improvisar aleatoriamente). Todos podem fazer todas as ações, ou cada um uma ação, ou então três alunos fazem duas

ações e os outros, as ações restantes. Faça agora os grupos mostrarem uns aos outros a dança que criaram.

Criações de dança com variações de ações corporais permitem de forma integral a experiência subjetiva e sensório-motora com as diferentes características das qualidades dos fatores de movimento (fluência, espaço, peso e tempo).

O professor deve sempre tentar acrescentar mais elementos às ações corporais. Por exemplo: andar; andar como: para a frente, cambaleando rapidamente ou andar de Aldo como caranguejo. Rastejar; rastejar como; como cobra, jacaré, minhoca. Rolar; rolar como: como uma folha ao vento, rolar como uma montanha desabando.

Os alunos, com o estímulo de ações corporais, começam aos poucos a se movimentarem sem constrangimento. Faça com que eles percebam que a dança, de qualquer tipo, vem das ações corporais.

Essas atividades são apenas uma amostra muito pequena do que é possível fazer em termos de manifestação de movimentos com a proposta de que o corpo é corpomídia, processando informações constantemente, não passivamente, e que ele é uma totalidade física, intelectual e emocional.

O professor e o psicopedagogo podem desenvolver essas atividades e empregá-las à sua maneira. Refletir também que a dança ou as manifestações de movimento a partir do corpo devem atuar nas escolas, na interface entre dança-arte e dança-educação. Por vezes, dança-arte e dança-educação atuam em gradações diferentes, e, por vezes, concomitantemente. Se, por exemplo, os alunos estiverem estudando a Mitologia Grega e se mostrarem extremamente interessados e motivados a ponto de comentarem com o professor/educador de Dança, por que não criar uma aula ou uma dança com esse tema? Como seriam a deusa da Sorte, a da Fortuna, suas roupas, seus tipos de movimentação, seus caminhos no espaço, seus ritmos? Assim, realiza-se a interdisciplinaridade de Artes Visuais, Teatro, História, Língua Portuguesa, Geografia, Música e... Dança.

CONCLUSÃO

Espera-se que este trabalho seja uma introdução simples e útil ao que

a estrutura, postura e fisionomia corporal revelam a respeito das pessoas. Para aqueles que podem ver e compreender, o corpo fala claramente, revelando o caráter e a maneira de a pessoa ser no mundo. Revela traumas passados e a personalidade atual, sentimentos expressos e sentimentos ocultos. O olho treinado vê isto e muito mais.

Embora muita informação sobre o que os corpos revelam esteja disponível, não é amplamente conhecida. E, embora alguns usem este conhecimento intensamente, ele não é amplamente utilizado. Desta forma, a intenção neste trabalho foi, também, a de apresentar um esboço básico deste conhecimento, sem uma exposição prolongada. Algo que seja útil quer para o leigo, quer para aqueles que clinicam. Espera-se principalmente enfatizar este aspecto: o corpo revela a pessoa; ele é a pessoa. E deseja-se levar este conhecimento a um público mais amplo.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, L. M. S. **Os equívocos sobre o psicopedagogo**. Disponível em:
<<http://www.uol.com.br>>. Acesso em 28 nov. 2016.
- BARRETO, S. J. **Psicomotricidade, educação e reeducação**. 4ª ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2007.
- BARROS, D. R.; NEDIALCOVA, G. T. **A B C da ginástica**. Rio de Janeiro: Grupo Palestra Sport, 2001.
- BÉZIERS, M. M.; PIRET, S. **A coordenação motora: aspecto mecânico da organização psicomotora do homem**. Tradução de Ângela Santos. Revisão técnica de Lúcia Campello Hahn. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1992.
- BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2007.
- BUENO, M. J. **Psicomotricidade, Teoria & Prática: estimulação, Educação e Reeducação Psicomotora com Atividades Aquáticas**. São Paulo: Lovise, 2010.
- COLELLO, S. M. G. Alfabetização e Motricidade: Revendo Essa Antiga Parceria. **Cad. Pesq.** São Paulo, n.87, p.58-61, nov. 1993.
- CORRÊA, L. F.; MELO, C. M. **A Psicomotricidade na Educação Infantil**.

Disponível em: <<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Psicomotricidade/644359.html>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

CUNHA, M. **Aprenda dançando, dance aprendendo**. 3ª. ed. Porto Alegre: Luzatto, 1999.

FÁVERO, M. T. M.; CALSA, G. C. **As razões do corpo: psicomotricidade e disgrafia**. I Encontro Paranaense de Psicopedagogia - ABPppr, 2003. Disponível em: <<http://www.abpp.com.br/abppprnorte/pdf/a13Favero03.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

FELDENKRAIS, M. **Consciência pelo Movimento**. São Paulo: Summus, 1987.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência Aprisionada** - Abordagem Psicopedagógica Clínica da Criança e sua Família. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. **O saber em jogo: a Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação**. Trad. Neusa Kern Hickel e Regina Orgler Sordi. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FERREIRA, A. B. de H. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

FONSECA, V. da. **Manual de observação psicomotora** – significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Psicomotricidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FRANÇA, C. Um novato na Psicopedagogia. In: SISTO, F. et al. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FREIRE, J. B. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1991.

GLAT, R. **Refletindo sobre o papel do psicólogo no atendimento ao deficiente mental:** além do diagnóstico.

Disponível em:
<<http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/refletind.htm>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

GONÇALVES, C. S. **Psicodrama com crianças**. Uma psicoterapia possível. São Paulo: Ágora, 1998.

- GONÇALVES, J. E. **A utilização do lúdico no diagnóstico psicopedagógico**. Disponível em <<http://www.aprender-ai.com>>. Acesso em 09 fev. 2017.
- KURTZ, R.; PRESTERA, H. **O corpo revela** – um guia para a leitura corporal. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1989.
- LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.
- LAPIERRE, A. **A reeducação Física**. 6ª ed. São Paulo: Manole, 1982.
- LE BOULCH, J. **O Desenvolvimento Psicomotor**: do nascimento aos 6 anos. Traduzido por Ana Guardiola Brizolara. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- LEVIN, E. **A clínica psicomotora**: o corpo na linguagem. 5ª ed. Trad. Julieta Jerusalinsky. Petrópolis: Vozes, 2003.
- LOFIEGO, J. L. **Disgrafia**: Avaliação Fonoaudiológica. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.
- LOURENÇO, C. **Dificuldades de Aprendizagem e Psicomotricidade**. Disponível em: <<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Dificuldades-De-Aprendizagem-e-Psicomotricidade/99724.html>>. Acesso em: 28 nov. 2016.
- MOLINARI, A. M. P.; SENS, S. M. **A Educação Física e sua Relação com a Psicomotricidade**. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT06112013151052.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2017.
- MORENO, J. L. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 1997.
- OLIVEIRA, G. de C. **Psicomotricidade**: Educação e Reeducação. São Paulo: Vozes, 2002.
- PAIN, S. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. 4ª ed., Porto Alegre, 1992.
- PENTEADO, R. **Os Benefícios da Dança para a Coordenação Motora**. Disponível em: <<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Os-Beneficios-Da-Dan%C3%A7a-Para-a/56481.html>>. Acesso em: 03 out. 2016.
- RUBINSTEIN, E. **A Especificidade do Diagnóstico Psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SANTOS, A. S. et al. **O lúdico e a Psicopedagogia**. Artigo Científico. Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2008.
- SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar, o problema escolar e de aprendizagem**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- SOUZA, E. M. **Problemas de aprendizagem** – Crianças de 8 a 11 anos. 2ª

ed. Bauru: EDUSC, 2006.

TIBA, I. **Disciplina** – Limite na medida certa. 26ª ed. São Paulo: Gente, 1997.

TOZZI, D.; COSTA, M. M.; HONÓRIO, T. **Educação com arte**. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 2004.

TRONCOSO-GUERRERO, P. V. **O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização escolar**. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas. São Paulo – Faculdade de Educação, 2002.

VAYER, P. **O Diálogo Corporal** – a ação educativa para a criança de 2 a 5 anos. São Paulo: Manole, 1986.

VISCA, J. **Os caminhos da psicopedagogia no 3º milênio**. Disponível em: <<http://www.uol.com.br>>. Acesso em 22 nov. 2016.

WEISS, M. L. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

USO DE TABLETS NO DESENVOLVIMENTO PSICOPEDAGÓGICO

LUCIANE PEREIRA DIAS

Resumo

A integração de tablets na intervenção psicopedagógica tem revolucionado o campo da educação, oferecendo novos métodos para personalizar o ensino e atender às necessidades individuais dos alunos. Esses dispositivos proporcionam uma plataforma interativa que facilita a adaptação do conteúdo educacional, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acessível. Além de permitir o monitoramento em tempo real do progresso dos alunos, os tablets introduzem práticas inovadoras como a gamificação, que tornam o aprendizado mais engajador e eficaz. A capacidade de personalização e a promoção da inclusão educacional são aspectos fundamentais que destacam a importância dos tablets na educação moderna.

Palavras-chave: tablets, intervenção psicopedagógica, personalização do ensino, gamificação, inclusão educacional.

Abstract

The integration of tablets in psychopedagogical intervention has revolutionized the field of education by offering new methods to personalize teaching and meet individual student needs. These devices provide an interactive platform that facilitates the adaptation of educational content, promoting a more inclusive and accessible learning environment. In addition to enabling real-time monitoring of student progress, tablets introduce innovative practices such as gamification, which make learning more engaging and effective. The ability to personalize and promote educational inclusion are key aspects that highlight the importance of tablets in modern education.

Keywords: tablets, psychopedagogical intervention, teaching personalization, gamification, educational inclusion.

Introdução

A rápida evolução tecnológica nas últimas décadas tem gerado profundas transformações em diversos setores da sociedade, sendo a educação um dos campos mais impactados por essas inovações. O advento de dispositivos digitais, especialmente os tablets, tem revolucionado a maneira como o ensino é abordado e implementado, oferecendo novas oportunidades e desafios para a prática educacional. Neste contexto, a utilização de tablets como ferramentas de apoio à intervenção psicopedagógica emergiu como uma estratégia inovadora, visando promover um ensino mais personalizado e adaptado às necessidades individuais dos alunos.

O papel dos tablets na educação moderna transcende o mero uso de tecnologias digitais, refletindo uma mudança paradigmática na maneira como o conhecimento é transmitido e adquirido. Esses dispositivos portáteis proporcionam uma plataforma dinâmica que facilita a integração de diversos recursos multimídia e aplicativos educacionais, permitindo uma abordagem mais interativa e personalizada ao processo de ensino-aprendizagem. A capacidade dos tablets de oferecer experiências educacionais adaptativas e interativas tem sido amplamente reconhecida como um fator crucial para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, especialmente daqueles com dificuldades de aprendizagem.

A introdução dos tablets na intervenção psicopedagógica não apenas amplia as possibilidades de personalização do ensino, mas também introduz novas metodologias e práticas que podem transformar a forma como as intervenções são planejadas e implementadas. A personalização do ensino é uma das vantagens mais significativas proporcionadas por esses dispositivos, permitindo que os educadores adaptem o conteúdo e as atividades às necessidades específicas de cada aluno. Essa abordagem personalizada é fundamental para atender às diversificadas necessidades dos alunos e promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acessível.

Além da personalização, os tablets oferecem uma gama de ferramentas e aplicativos que facilitam o monitoramento e a avaliação do progresso dos alunos. A capacidade de coletar e analisar dados sobre o desempenho acadêmico em tempo real permite aos educadores ajustarem as estratégias de intervenção de forma mais eficaz e baseada em evidências. A integração de funcionalidades de feedback imediato e relatórios detalhados contribui para uma abordagem mais orientada para resultados, possibilitando ajustes contínuos que atendem às necessidades individuais dos alunos.

Outro aspecto importante da utilização de tablets na intervenção psicopedagógica é a implementação de estratégias de gamificação. Jogos e atividades interativas não apenas tornam o aprendizado mais envolvente e motivador, mas também têm o potencial de desenvolver habilidades cognitivas e sociais de maneira lúdica. A gamificação tem sido associada a melhorias significativas no desempenho acadêmico e na capacidade de resolver problemas, promovendo um ambiente de aprendizagem estimulante e participativo.

Os tablets também desempenham um papel crucial na promoção da inclusão educacional, oferecendo recursos que podem ser adaptados para atender a alunos com diferentes necessidades e deficiências. A acessibilidade proporcionada pelos aplicativos educacionais e ferramentas digitais contribui para um ambiente de aprendizado mais equitativo, permitindo que todos os alunos tenham acesso a recursos e suporte adequados às suas necessidades.

A capacidade dos tablets de facilitar a comunicação e a colaboração entre educadores, pais e alunos é outro benefício significativo. Plataformas online e aplicativos de comunicação permitem a troca de informações e a coordenação de esforços para apoiar o desenvolvimento dos alunos, garantindo que as estratégias de intervenção sejam implementadas de forma consistente e eficaz. Essa colaboração é essencial para o sucesso das intervenções psicopedagógicas, permitindo um alinhamento contínuo entre todos os envolvidos no processo educacional.

A inovação trazida pelos tablets na educação não se limita ao âmbito acadêmico, mas também abrange o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Aplicativos voltados para a promoção da autorregulação emocional e o desenvolvimento de competências socioemocionais oferecem

suporte adicional para o bem-estar dos alunos, ajudando-os a gerenciar suas emoções e a construir relacionamentos saudáveis.

Portanto, a introdução dos tablets no contexto psicopedagógico representa um avanço significativo na prática educacional, oferecendo uma plataforma flexível e adaptável que pode transformar a forma como o ensino é abordado e implementado. A combinação de personalização, monitoramento em tempo real, gamificação, inclusão e suporte socioemocional contribui para um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e eficaz, alinhado com as necessidades e características individuais dos alunos. A contínua evolução da tecnologia promete ainda mais oportunidades para aprimorar a intervenção psicopedagógica e promover um desenvolvimento educacional mais inclusivo e adaptado às demandas contemporâneas.

Benefícios do uso de tablets como ferramenta de apoio à intervenção psicopedagógica

A utilização de tablets como ferramenta de apoio à intervenção psicopedagógica tem se consolidado como uma estratégia inovadora e promissora na educação moderna. Esses dispositivos portáteis oferecem uma gama de aplicativos e recursos que facilitam a personalização do ensino e a implementação de intervenções psicopedagógicas, proporcionando um ambiente interativo e adaptável às necessidades individuais dos alunos. A integração de tablets no contexto psicopedagógico não apenas amplia as possibilidades de ensino, mas também oferece vantagens significativas em termos de engajamento e eficácia das intervenções.

Uma das principais vantagens dos tablets é a sua capacidade de oferecer recursos multimídia que capturam a atenção dos alunos e tornam o aprendizado mais dinâmico e envolvente. Estudos têm demonstrado que o uso de aplicativos educacionais pode aumentar o interesse e a motivação dos alunos, principalmente aqueles com dificuldades de aprendizagem (FARIAS; MOREIRA, 2020). Esses dispositivos permitem a criação de atividades interativas que podem ser ajustadas às necessidades específicas de cada aluno, proporcionando um ensino mais individualizado e adaptado às suas características cognitivas e emocionais.

Além disso, os tablets oferecem uma variedade de ferramentas que facilitam a coleta e a análise de dados sobre o progresso dos alunos. Aplicativos de monitoramento permitem aos educadores acompanharem o desempenho acadêmico e identificar áreas que necessitam de intervenção adicional (SILVA; FREITAS, 2018). Essa capacidade de monitoramento em tempo real é particularmente útil para avaliar a eficácia das estratégias de intervenção e fazer ajustes conforme necessário, promovendo uma abordagem mais baseada em evidências e orientada para resultados.

Outra vantagem significativa do uso de tablets é a possibilidade de implementar estratégias de gamificação na intervenção psicopedagógica. Jogos e atividades gamificadas não só tornam o aprendizado mais divertido, mas também podem ajudar a desenvolver habilidades cognitivas e sociais de maneira lúdica e envolvente (OLIVEIRA; SOUSA, 2019). A gamificação tem sido associada a melhorias no desempenho acadêmico e na capacidade de resolver problemas, proporcionando um ambiente estimulante que encoraja a participação ativa dos alunos.

Os tablets também desempenham um papel importante na promoção da inclusão educacional. Eles oferecem acesso a recursos e ferramentas que podem ser adaptados para atender às necessidades de alunos com deficiências ou dificuldades específicas (CARVALHO; LIMA, 2021). Por exemplo, aplicativos de leitura e escrita podem auxiliar alunos com dislexia, enquanto ferramentas de comunicação aumentativa podem ser benéficas para aqueles com dificuldades na expressão verbal. Essa capacidade de personalização e adaptação contribui para um ambiente de aprendizado mais inclusivo e acessível.

A utilização de tablets na intervenção psicopedagógica também pode facilitar a comunicação e a colaboração entre educadores, pais e alunos. Aplicativos de comunicação e plataformas online permitem a troca de informações e a coordenação de esforços para apoiar o desenvolvimento dos alunos (SANTOS; COSTA, 2022). Essa colaboração é essencial para garantir que as estratégias de intervenção sejam implementadas de forma consistente e eficaz, e que todos os envolvidos estejam alinhados em relação às metas educacionais e psicopedagógicas.

Em termos de desenvolvimento de habilidades, os tablets oferecem uma ampla gama de aplicativos que podem auxiliar na melhoria de competências específicas, como a memória, a atenção e a resolução de problemas (MARTINS; PEREIRA, 2020). Ferramentas de estimulação cognitiva e exercícios interativos proporcionam oportunidades de prática e reforço, ajudando os alunos a superarem desafios e a alcançar seu potencial máximo.

Além dos benefícios acadêmicos, o uso de tablets pode contribuir para o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Aplicativos que abordam habilidades socioemocionais e promovem a autorregulação emocional ajudam os alunos a gerenciarem suas emoções e a desenvolver competências importantes para o sucesso acadêmico e social (NOGUEIRA; FERREIRA, 2021). Esses recursos são especialmente valiosos para alunos com dificuldades emocionais ou comportamentais, oferecendo suporte adicional para o seu bem-estar.

Portanto, a integração de tablets como ferramenta de apoio à intervenção psicopedagógica oferece uma série de benefícios que vão além da simples inovação tecnológica. A personalização do ensino, a capacidade de monitoramento e análise, a promoção da inclusão e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais são apenas algumas das vantagens que esses dispositivos podem proporcionar. Ao adotar uma abordagem informada e baseada em evidências, os educadores podem maximizar o potencial dos tablets para melhorar a eficácia das intervenções psicopedagógicas e promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo e adaptado às necessidades dos alunos.

Aplicativos para tablets voltados ao desenvolvimento de habilidades cognitivas

Os aplicativos para tablets voltados ao desenvolvimento de habilidades cognitivas têm se mostrado ferramentas valiosas no campo da educação, oferecendo abordagens inovadoras para o estímulo e aprimoramento de diversas competências mentais. Esses aplicativos não apenas proporcionam uma interação enriquecedora, mas também permitem uma personalização significativa do processo de aprendizagem, adaptando-se às necessidades

individuais dos usuários e promovendo um desenvolvimento cognitivo mais eficaz. A utilização desses recursos digitais tem sido amplamente estudada e destacada por sua capacidade de oferecer experiências de aprendizagem mais envolventes e dinâmicas, que favorecem o aprimoramento das habilidades cognitivas de maneira interativa e acessível.

A literatura aponta que os aplicativos voltados para o desenvolvimento cognitivo frequentemente incorporam elementos de gamificação e metodologias baseadas em evidências que favorecem a aprendizagem ativa. Estes aplicativos, ao utilizarem jogos e desafios, criam um ambiente estimulante que incentiva a prática contínua e o desenvolvimento de habilidades como a memória, a atenção e a resolução de problemas (OLIVEIRA; SOUSA, 2019). A integração de elementos lúdicos nos aplicativos tem se mostrado eficaz na manutenção do engajamento dos usuários e na promoção de um aprendizado mais profundo e duradouro. O uso de feedback imediato e a possibilidade de ajuste do nível de dificuldade são características que potencializam a eficácia desses recursos, permitindo uma adaptação constante às habilidades e ao progresso dos usuários.

Além de seu caráter lúdico, muitos aplicativos são projetados com base em princípios neuropsicológicos que visam estimular funções cognitivas específicas. Estudos demonstram que a prática regular com aplicativos que desafiam a memória de trabalho, a velocidade de processamento e outras funções executivas pode levar a melhorias significativas em habilidades cognitivas essenciais (SILVA; FREITAS, 2018). Por exemplo, aplicativos que promovem exercícios de memória e atenção são frequentemente utilizados para apoiar o desenvolvimento cognitivo em crianças e adultos, oferecendo atividades que são tanto desafiadoras quanto adequadas ao nível de capacidade do usuário.

Outro aspecto importante é a personalização do ensino proporcionada por esses aplicativos. A capacidade de adaptar o conteúdo e a dificuldade das atividades com base no desempenho do usuário é uma característica que contribui para a eficácia do desenvolvimento cognitivo. De acordo com a pesquisa de Farias e Moreira (2020), a personalização permite que os aplicativos atendam às necessidades específicas de cada indivíduo, promovendo um aprendizado mais eficiente e direcionado. Além disso, a coleta de dados sobre o

desempenho do usuário permite uma análise detalhada das áreas que necessitam de maior atenção, possibilitando ajustes contínuos e uma abordagem mais orientada para os resultados.

O uso de aplicativos para tablets também é destacado por seu potencial em promover a inclusão educacional, uma vez que muitos aplicativos são projetados para atender a diferentes estilos de aprendizagem e necessidades especiais. A possibilidade de ajustar a apresentação dos conteúdos, bem como a utilização de recursos multimídia, contribui para um ambiente de aprendizagem mais acessível e inclusivo (CARVALHO; LIMA, 2021). Aplicativos que oferecem opções de acessibilidade, como leitura em voz alta e ajustes de contraste, são exemplos de como a tecnologia pode ser utilizada para criar um ambiente educacional mais equitativo.

A eficácia dos aplicativos para tablets no desenvolvimento de habilidades cognitivas também está relacionada à capacidade desses recursos de promover um feedback contínuo e um acompanhamento personalizado do progresso. Através de relatórios detalhados e análises de desempenho, os usuários e educadores podem monitorar o avanço em tempo real e identificar áreas de dificuldade, ajustando as estratégias de aprendizagem conforme necessário (SANTOS; COSTA, 2022). Esse feedback constante é crucial para manter o engajamento e para garantir que o aprendizado seja continuamente reforçado e aprimorado.

A literatura indica que a integração de aplicativos para tablets no contexto educacional tem o potencial de transformar a forma como as habilidades cognitivas são desenvolvidas e avaliadas. A combinação de recursos interativos, personalização e feedback imediato oferece uma abordagem inovadora e eficaz para o desenvolvimento cognitivo, beneficiando tanto os alunos quanto os profissionais da educação. À medida que a tecnologia continua a avançar, é provável que novos aplicativos e recursos surjam, oferecendo ainda mais oportunidades para aprimorar o processo de aprendizagem e apoiar o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais.

O papel dos tablets no ensino personalizado para crianças com dificuldades de aprendizagem

A integração dos tablets no ensino personalizado para crianças com dificuldades de aprendizagem tem se mostrado um avanço significativo na abordagem educacional contemporânea, proporcionando novas oportunidades para adaptar e otimizar o processo de ensino às necessidades específicas de cada aluno. Esses dispositivos digitais oferecem uma plataforma flexível e interativa que permite a personalização do conteúdo educacional, facilitando o desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficazes e direcionadas às características individuais de cada criança. A personalização do ensino é fundamental para atender às necessidades diversificadas dos alunos e promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acessível.

Os tablets são ferramentas valiosas que possibilitam a criação de experiências de aprendizagem adaptativas, permitindo que os educadores ajustem o conteúdo e a dificuldade das atividades de acordo com o progresso e as necessidades dos alunos (SILVA; FREITAS, 2018). A capacidade dos tablets de oferecer recursos multimídia, como vídeos, áudios e imagens, é particularmente útil para crianças com dificuldades de aprendizagem, pois esses recursos ajudam a ilustrar conceitos de forma mais concreta e envolvente. A utilização de aplicativos educacionais adaptativos permite que o ensino seja moldado de maneira mais precisa, oferecendo suporte adicional em áreas onde a criança pode estar enfrentando desafios.

Além disso, os tablets permitem a implementação de atividades interativas que podem ser ajustadas em tempo real com base no desempenho do aluno (OLIVEIRA; SOUSA, 2019). Essa interatividade não apenas mantém o engajamento das crianças, mas também fornece uma abordagem mais centrada no aluno, permitindo que o ensino seja ajustado continuamente para atender às suas necessidades específicas. Por exemplo, aplicativos que oferecem exercícios de reforço em áreas específicas de dificuldade podem ajudar a solidificar a compreensão e a aplicação de conceitos, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e direcionada.

A personalização do ensino oferecida pelos tablets também é facilitada pela capacidade de monitorar e avaliar o progresso do aluno de maneira detalhada e contínua. Muitos aplicativos educacionais incluem funcionalidades de acompanhamento que permitem aos educadores e pais observarem o desenvolvimento das habilidades das crianças em tempo real (SANTOS;

COSTA, 2022). Esse monitoramento constante é crucial para identificar rapidamente quaisquer dificuldades e ajustar as estratégias de ensino conforme necessário. A análise de dados sobre o desempenho do aluno pode fornecer insights valiosos para a adaptação do conteúdo e a implementação de intervenções mais eficazes.

A inclusão de recursos de feedback imediato é outra característica que potencializa o uso dos tablets no ensino personalizado. Aplicativos que fornecem feedback instantâneo ajudam as crianças a reconhecerem e corrigir erros rapidamente, promovendo um processo de aprendizagem mais eficiente e autorregulado (CARVALHO; LIMA, 2021). O feedback imediato também contribui para a motivação e o engajamento das crianças, uma vez que elas podem ver os resultados de seus esforços e progresso em tempo real, o que fortalece a sua autoestima e persistência.

Ademais, os tablets oferecem uma gama de ferramentas e aplicativos que são especialmente desenvolvidos para atender às necessidades de crianças com dificuldades de aprendizagem, como dislexia, TDAH e outras condições. Aplicativos que oferecem suporte a leitura e escrita, como softwares de leitura em voz alta e correção ortográfica, podem ser extremamente benéficos para alunos com dislexia, facilitando a compreensão do texto e o desenvolvimento de habilidades de leitura (MARTINS; PEREIRA, 2020). Similarmente, aplicativos que oferecem atividades de treino de atenção e organização podem ajudar crianças com TDAH a desenvolver estratégias para melhorar a concentração e a gestão de tarefas.

O papel dos tablets no ensino personalizado também é evidenciado na promoção da autonomia e da autoeficácia das crianças. Ao utilizar aplicativos que permitem que os alunos trabalhem de forma independente, os tablets ajudam a desenvolver habilidades de autorregulação e gestão do próprio aprendizado (NOGUEIRA; FERREIRA, 2021). Essa autonomia é crucial para o desenvolvimento da confiança e da capacidade de tomar iniciativas no processo de aprendizagem, o que é especialmente importante para crianças com dificuldades de aprendizagem, que podem se beneficiar de oportunidades para assumir o controle de seu próprio progresso.

Em suma, os tablets desempenham um papel significativo no ensino personalizado para crianças com dificuldades de aprendizagem, oferecendo

uma plataforma flexível e adaptativa que permite a personalização do conteúdo e a implementação de estratégias de ensino mais eficazes. A capacidade de monitorar o progresso, fornecer feedback imediato e adaptar as atividades às necessidades individuais dos alunos contribui para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acessível. A utilização de tablets como ferramentas educacionais continua a expandir as possibilidades para atender às necessidades diversificadas dos alunos e promover um desenvolvimento cognitivo mais eficaz e direcionado.

Considerações finais

A análise do papel dos tablets no contexto da intervenção psicopedagógica e no ensino personalizado revela um panorama promissor, caracterizado pela integração de tecnologias que potencializam e transformam o processo educativo. A evidência empírica e os estudos contemporâneos corroboram a eficácia dos tablets como ferramentas de apoio, destacando suas contribuições significativas para a personalização do ensino, o monitoramento do progresso dos alunos e a promoção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e adaptativo.

Os tablets têm demonstrado ser valiosos na criação de experiências de aprendizagem personalizadas. Ao possibilitar a adaptação do conteúdo e das atividades às necessidades individuais dos alunos, esses dispositivos facilitam um ensino mais direcionado e eficiente. A capacidade dos tablets de integrar recursos multimídia e interatividade permite que os educadores ajustem o nível de dificuldade das tarefas, proporcionando um suporte mais preciso e imediato às dificuldades encontradas pelos alunos. Este grau de personalização é crucial para atender às necessidades específicas de crianças com dificuldades de aprendizagem, oferecendo uma abordagem que pode ser moldada de acordo com o progresso e as características individuais de cada aluno.

Além disso, o uso de tablets possibilita um monitoramento detalhado e contínuo do desempenho dos alunos. A coleta e análise de dados fornecem aos educadores insights valiosos sobre as áreas que necessitam de maior atenção e ajuste. Esta capacidade de acompanhar o progresso em tempo real permite uma abordagem mais orientada para resultados, facilitando a implementação de

intervenções mais eficazes e baseadas em evidências. O feedback imediato proporcionado pelos aplicativos contribui para um aprendizado mais dinâmico e ajustado às necessidades emergentes dos alunos.

A gamificação, frequentemente associada ao uso de tablets, representa outra vantagem importante. A inclusão de jogos e atividades interativas nos aplicativos educacionais não apenas torna o aprendizado mais envolvente, mas também favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais de maneira lúdica. A motivação e o engajamento dos alunos são amplificados por essas abordagens, promovendo um ambiente de aprendizagem estimulante e eficaz. A integração de elementos lúdicos, aliada à personalização e ao feedback imediato, cria um ciclo de aprendizado contínuo que apoia o desenvolvimento das competências essenciais.

O papel dos tablets na promoção da inclusão educacional é igualmente significativo. A capacidade de ajustar e adaptar o conteúdo educacional para atender às necessidades de alunos com deficiências ou dificuldades específicas contribui para um ambiente de aprendizagem mais acessível. Recursos como leitura em voz alta, ajustes de contraste e outras funcionalidades de acessibilidade são exemplos de como a tecnologia pode ser utilizada para superar barreiras e criar um espaço educacional mais equitativo. A personalização oferecida pelos tablets também facilita a inclusão de alunos com diferentes estilos de aprendizagem, permitindo uma abordagem mais adaptada às suas necessidades.

A colaboração entre educadores, pais e alunos é fortalecida pelo uso de tablets, que oferecem plataformas para comunicação e coordenação. Essa colaboração é essencial para garantir que as estratégias de intervenção sejam implementadas de forma consistente e eficaz. A possibilidade de compartilhar informações e estratégias através de aplicativos e plataformas online contribui para um suporte mais integrado e coeso ao desenvolvimento dos alunos.

Em termos de desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, os tablets provêm uma gama de recursos que favorecem o aprimoramento das competências essenciais. Aplicativos voltados para a estimulação cognitiva e a promoção da autorregulação emocional oferecem suporte adicional para o desenvolvimento das habilidades necessárias para o sucesso acadêmico e social. A capacidade dos tablets de proporcionar práticas

contínuas e feedback detalhado contribui para um desenvolvimento mais eficaz e direcionado.

Portanto, a utilização de tablets como ferramenta de apoio à intervenção psicopedagógica e no ensino personalizado se apresenta como uma inovação significativa que, quando implementada de forma informada e estratégica, pode transformar positivamente o ambiente educacional. A integração desses dispositivos tecnológicos no processo educativo promove uma abordagem mais adaptativa, inclusiva e baseada em evidências, otimizando a eficácia das intervenções e o desenvolvimento das habilidades dos alunos. A continuidade do avanço tecnológico e a evolução dos recursos disponíveis auguram novas oportunidades para enriquecer ainda mais o potencial dos tablets na educação, reafirmando seu papel como aliados indispensáveis no suporte ao aprendizado e ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

Referências

CARVALHO, S. M.; LIMA, A. C. Tecnologia assistiva e inclusão educacional. Editora Acadêmica, 2021.

FARIAS, E. T.; MOREIRA, L. F. Tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Editora Universitária, 2020.

MARTINS, J. M.; PEREIRA, A. M. Estimulação cognitiva com tecnologias digitais. Editora Científica, 2020.

NOGUEIRA, R. A.; FERREIRA, C. M. Habilidades socioemocionais e tecnologias educacionais. Editora Educacional, 2021.

OLIVEIRA, P. R.; SOUSA, M. T. Gamificação no contexto educacional: teoria e prática. Editora Educação, 2019.

SANTOS, A. L.; COSTA, F. A. Comunicação e colaboração na era digital. Editora Acadêmica, 2022.

SILVA, D. F.; FREITAS, R. S. Monitoramento do desempenho escolar com tecnologia. Editora Universitária, 2018.

ALFABETIZAÇÃO PARA A CIDADANIA E CONSCIÊNCIA CRÍTICA

VALÉRIA SILVA ARAUJO CARRIÃO

Resumo

O presente artigo aborda a importância da alfabetização para a cidadania e a consciência crítica no contexto educacional contemporâneo. Destaca-se que a leitura e a escrita transcendem o ato de decodificação, envolvendo a interpretação e análise crítica de informações, fundamentais para a formação de cidadãos ativos e conscientes. A educação deve promover o desenvolvimento do pensamento crítico desde a infância, utilizando práticas pedagógicas que incentivem o questionamento e a reflexão. Projetos de leitura voltados para a conscientização social emergem como ferramentas poderosas para empoderar os alunos e conectá-los a realidades diversas, permitindo que se tornem agentes de mudança em suas comunidades. Assim, a integração da alfabetização crítica ao currículo escolar é essencial para a formação de indivíduos capazes de enfrentar os desafios do século XXI e contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa.

Palavras-chave: alfabetização crítica, cidadania, leitura, conscientização social, pensamento crítico.

Introdução

A alfabetização para a cidadania e a consciência crítica emergem como temas de suma importância no contexto educacional contemporâneo, dado o cenário de transformações sociais, políticas e tecnológicas que caracterizam a sociedade atual. A capacidade de ler e escrever vai muito além do simples ato de decodificar palavras; ela envolve a habilidade de interpretar, analisar e criticar as informações disponíveis, que se multiplicam em uma velocidade sem precedentes. Em um mundo inundado por diferentes formas de comunicação e informação, a educação não pode se restringir à transmissão de conteúdos. Ela deve fomentar a formação de indivíduos capazes de pensar criticamente,

questionar as realidades que os cercam e participar ativamente da vida em sociedade.

A proposta de alfabetização crítica busca, portanto, preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos, conscientes de seus direitos e deveres, e aptos a tomar decisões informadas. Essa abordagem educacional se fundamenta na premissa de que a leitura e a escrita são práticas sociais que têm profundas implicações na vida dos indivíduos. Ao ler e escrever, os alunos não apenas se conectam com o conhecimento, mas também com questões que afetam suas vidas e suas comunidades. Assim, a alfabetização crítica deve ser entendida como um meio de empoderamento, permitindo que os indivíduos desenvolvam uma voz própria e se tornem agentes de mudança em suas realidades.

Desde os primeiros anos de vida, é fundamental que as crianças sejam estimuladas a pensar de maneira crítica. O desenvolvimento do pensamento crítico é um processo gradual que exige a mediação de educadores e familiares, os quais devem criar um ambiente propício à reflexão e ao diálogo. Atividades que incentivam a curiosidade, o questionamento e a análise são essenciais para que os alunos aprendam a discernir entre diferentes perspectivas, a avaliar a veracidade das informações e a formar opiniões fundamentadas. Neste contexto, a leitura de obras que abordam temas sociais e políticos assume um papel central, pois proporciona aos estudantes a oportunidade de se confrontar com realidades diversas e desenvolver empatia em relação ao outro.

Além disso, a interação com as novas tecnologias deve ser integrada às práticas de alfabetização. As plataformas digitais oferecem um vasto leque de recursos que podem enriquecer o processo educativo, mas também exigem que os alunos desenvolvam habilidades críticas para navegar nesse ambiente. A alfabetização digital, portanto, é uma extensão da alfabetização crítica, uma vez que envolve a capacidade de consumir e produzir conteúdo de forma ética e responsável. Assim, é crucial que os educadores se capacitem continuamente para lidar com essas novas demandas, adotando metodologias que integrem a alfabetização crítica ao currículo e promovam a reflexão sobre as implicações sociais da leitura e da escrita.

Diante desse panorama, projetos de leitura voltados para a conscientização social se destacam como uma estratégia pedagógica poderosa.

Ao unir a prática da leitura com a discussão de temas relevantes, esses projetos não apenas incentivam o desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas também fomentam a formação de uma consciência crítica nos alunos. Através do engajamento em atividades que promovem a análise, o debate e a produção de conhecimento, os estudantes se tornam mais aptos a entender o mundo ao seu redor e a intervir de maneira significativa nas questões que afetam suas vidas e suas comunidades.

Portanto, a alfabetização para a cidadania e a consciência crítica não é apenas uma meta educacional, mas um imperativo ético e social que deve guiar as práticas pedagógicas no século XXI. Em um mundo em constante transformação, a capacidade de pensar criticamente, de agir com responsabilidade e de se engajar ativamente na sociedade é mais importante do que nunca. Ao promover uma educação que valorize a leitura crítica e a conscientização social, estamos investindo na formação de cidadãos capazes de enfrentar os desafios contemporâneos e de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Desenvolvimento de pensamento crítico desde a infância

O desenvolvimento do pensamento crítico desde a infância é um tema de grande relevância na área da educação, uma vez que a formação de crianças capazes de analisar, questionar e avaliar informações é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e consciente. O pensamento crítico, definido como a capacidade de raciocinar de forma clara e racional sobre o que se acredita ou se faz, é essencial não apenas para o aprendizado acadêmico, mas também para a vida cotidiana. Desde os primeiros anos de vida, as crianças são expostas a uma série de experiências que influenciam seu modo de pensar e interpretar o mundo ao seu redor. Nesse sentido, a interação com adultos, especialmente pais e educadores, desempenha um papel crucial na formação dessa habilidade.

De acordo com Piaget (1976), o desenvolvimento cognitivo das crianças ocorre em estágios, sendo que cada um deles apresenta características específicas que devem ser consideradas na prática pedagógica. Assim, é importante que os educadores adotem metodologias que estimulem a

curiosidade e o questionamento, promovendo um ambiente em que a criança se sinta à vontade para expressar suas opiniões e dúvidas. O diálogo, a reflexão e a exploração de diferentes pontos de vista são fundamentais nesse processo (Meyer, 2009). Além disso, é essencial que as crianças aprendam a distinguir entre fatos e opiniões, desenvolvendo a capacidade de avaliar a veracidade das informações apresentadas. Para tanto, a promoção de atividades que envolvam pesquisa e análise crítica de textos, imagens e dados é fundamental. A educação para a mídia, por exemplo, é uma estratégia que visa ensinar as crianças a consumirem e produzir conteúdo de forma crítica, reconhecendo a influência dos meios de comunicação em suas opiniões e comportamentos (Mihailidis, 2014).

Além disso, a prática de resolução de problemas, que estimula a criança a pensar de forma crítica e criativa, é uma abordagem pedagógica eficaz. As atividades que envolvem projetos interdisciplinares, em que os alunos são desafiados a encontrar soluções para problemas reais, incentivam a colaboração, o diálogo e a argumentação, habilidades essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico (Wiggins & McTighe, 2005). O papel da família nesse processo não pode ser subestimado. A interação entre pais e filhos, por meio de discussões sobre temas variados, leitura compartilhada e atividades lúdicas, contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico.

De acordo com uma pesquisa realizada por O'Connor e Michaels (2018), o engajamento dos pais em conversas significativas com os filhos está correlacionado com o aumento da habilidade de argumentação e pensamento crítico nas crianças. Portanto, a construção de um ambiente familiar que valorize o diálogo e a reflexão é imprescindível para o desenvolvimento dessas competências. A formação de educadores também é um aspecto crucial a ser considerado. Para que os professores sejam capazes de estimular o pensamento crítico em seus alunos, é necessário que estejam preparados para adotar práticas pedagógicas que incentivem a reflexão e a análise.

De acordo com a pesquisa de Facione (2011), a formação contínua dos educadores em métodos de ensino que promovam o pensamento crítico é fundamental para o sucesso dessa abordagem. Dessa forma, a capacitação dos profissionais da educação deve ser uma prioridade nas políticas educacionais, visando não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a formação

de cidadãos críticos e reflexivos. O uso de tecnologias digitais na educação também pode ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento do pensamento crítico. Plataformas de aprendizado online, redes sociais e outras ferramentas digitais oferecem oportunidades únicas para que as crianças acessem uma vasta gama de informações, mas também exigem que desenvolvam habilidades críticas para avaliar essas informações. Segundo o relatório de Veenema et al. (2017), o uso responsável da tecnologia pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, desde que os educadores guiem os alunos na análise crítica das informações disponíveis.

Por fim, é imprescindível que a promoção do pensamento crítico na infância seja uma preocupação central de toda a comunidade educacional, envolvendo não apenas escolas e famílias, mas também a sociedade como um todo. A construção de uma cultura que valorize a reflexão crítica e o diálogo é essencial para que as crianças se tornem cidadãos ativos e conscientes de seu papel na sociedade. O desenvolvimento do pensamento crítico desde a infância é, portanto, um investimento no futuro, contribuindo para a formação de indivíduos capazes de enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança e complexidade.

Abordagens de alfabetização crítica

As abordagens de alfabetização crítica têm se tornado uma área de crescente interesse e relevância no campo educacional, pois visam não apenas a habilidade de ler e escrever, mas também a capacidade de interpretar, analisar e criticar diferentes formas de informação, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e participativos. A alfabetização crítica, conforme definida por Freire (2001), envolve a compreensão das condições sociais e políticas que afetam a vida dos indivíduos, permitindo que esses se tornem agentes de mudança em suas comunidades. Essa abordagem desafia a concepção tradicional de alfabetização, que muitas vezes se limita à decodificação de palavras e à reprodução de conteúdos, promovendo uma visão mais ampla e integrada da leitura e escrita como práticas sociais.

A proposta de uma alfabetização crítica envolve o desenvolvimento de habilidades que vão além da simples compreensão textual, incluindo a análise

de diferentes gêneros e formatos, como textos literários, informativos, audiovisuais e digitais. Nesse sentido, a formação de leitores críticos é um processo que deve ser intencional e sistemático, integrando o ensino de habilidades técnicas com a reflexão sobre as implicações sociais e políticas da leitura e da escrita (Gee, 2014). Além disso, a alfabetização crítica deve considerar o contexto em que os alunos estão inseridos. A diversidade cultural e a multiplicidade de vozes presentes na sociedade contemporânea exigem que as práticas pedagógicas sejam adaptadas para refletir essas realidades.

De acordo com Vasquez (2014), é fundamental que os educadores incorporem narrativas e experiências diversas no currículo, permitindo que os alunos se reconheçam nas histórias que leem e escrevem, fortalecendo sua identidade e senso de pertencimento. Essa abordagem inclusiva promove um ambiente de aprendizagem mais significativo e engajador, no qual os alunos se sintam valorizados e motivados a participar ativamente do processo. As tecnologias digitais também desempenham um papel crucial nas abordagens de alfabetização crítica. O uso de plataformas online e redes sociais oferece novas oportunidades para a criação e compartilhamento de conteúdo, bem como para a interação e colaboração entre os alunos.

De acordo com Buckingham (2015), a alfabetização digital deve ser entendida como uma extensão da alfabetização crítica, uma vez que os alunos precisam aprender a navegar por um vasto oceano de informações, avaliando sua credibilidade e relevância. Isso requer o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, que permitem aos alunos não apenas consumir, mas também produzir conhecimento de maneira responsável e ética. A promoção de um ensino que incorpore essas dimensões da alfabetização crítica é essencial para a formação de cidadãos ativos em uma sociedade cada vez mais complexa e interconectada. Para que as abordagens de alfabetização crítica sejam eficazes, é necessário que os educadores sejam bem-preparados e capacitados. A formação contínua de professores é um fator determinante na implementação de práticas pedagógicas que promovam a alfabetização crítica. Segundo a pesquisa de Hill e Tyson (2009), a formação de professores em metodologias que integrem a alfabetização crítica ao currículo contribui significativamente para o sucesso dos alunos, uma vez que os educadores se tornam mais confiantes e competentes em ensinar essas habilidades.

Essa capacitação deve incluir a reflexão sobre as próprias práticas e a adoção de metodologias ativas que incentivem a participação dos alunos, como projetos colaborativos, discussões em grupo e análises de textos (Mason, 2016). Por fim, é importante destacar que a alfabetização crítica é um processo contínuo e dinâmico, que deve ser alimentado ao longo de toda a vida do indivíduo. Não se trata apenas de um conjunto de habilidades a ser adquirido durante a educação formal, mas sim de uma prática que deve ser cultivada em diferentes contextos e momentos da vida. A promoção da alfabetização crítica deve envolver a comunidade, as famílias e os diversos espaços sociais, criando uma cultura de leitura e escrita que valorize o pensamento crítico e a participação ativa.

Portanto, as abordagens de alfabetização crítica são essenciais para a formação de indivíduos capacitados a enfrentar os desafios do século XXI, tornando-se agentes de mudança e contribuindo para uma sociedade mais justa e equitativa.

Projetos de leitura para conscientização social

Os projetos de leitura voltados para a conscientização social emergem como práticas educativas essenciais que visam não apenas desenvolver habilidades de leitura e escrita, mas também promover a reflexão crítica sobre questões sociais, culturais e políticas. Nesse contexto, a leitura se torna uma ferramenta poderosa para a formação de cidadãos críticos e engajados, capazes de interpretar o mundo que os cerca e atuar de maneira consciente na sociedade. De acordo com Freire (1996), a educação deve ser um ato de liberdade e transformação, e os projetos de leitura têm o potencial de fomentar essa transformação ao possibilitar que os indivíduos questionem as injustiças e as desigualdades presentes em seu contexto social.

Ao integrar a leitura de obras literárias e não literárias que abordam temas sociais, esses projetos proporcionam aos alunos a oportunidade de se depararem com realidades diversas, ampliando sua compreensão sobre a pluralidade de vozes e experiências que compõem a sociedade. A literatura, conforme argumenta Bakhtin (1999), é um espaço de diálogo e interação, onde os leitores podem se conectar com outras realidades e desenvolver empatia em

relação ao outro. Assim, ao inserir obras que tratam de temas como desigualdade, preconceito, meio ambiente e direitos humanos, os projetos de leitura contribuem para a formação de uma consciência crítica e reflexiva. Além disso, é fundamental que esses projetos não se limitem à leitura passiva, mas promovam atividades que estimulem a análise, o debate e a produção de conhecimento.

A proposta de leitura crítica, conforme sugere a pesquisa de Moraes (2015), deve envolver a realização de rodas de conversa, debates e produções textuais, onde os alunos possam expressar suas opiniões e reflexões sobre os temas abordados. Essas práticas não apenas enriquecem a experiência de leitura, mas também fortalecem a capacidade dos alunos de argumentar, escutar e respeitar diferentes pontos de vista, habilidades essenciais para a convivência em sociedade. O papel do educador é crucial na condução de projetos de leitura voltados para a conscientização social. O professor deve atuar como mediador, criando um ambiente acolhedor e estimulante, onde os alunos se sintam à vontade para compartilhar suas ideias e experiências.

De acordo com Zibetti (2016), a formação contínua dos educadores é fundamental para que possam desenvolver práticas pedagógicas que integrem a leitura crítica ao currículo escolar, considerando as especificidades e os interesses dos alunos. Além disso, é importante que os educadores se mantenham atualizados em relação às obras literárias e aos temas sociais contemporâneos, garantindo que os projetos de leitura estejam alinhados com as realidades e os desafios enfrentados pelos alunos. A interdisciplinaridade é outro aspecto relevante a ser considerado na elaboração de projetos de leitura para conscientização social. Ao articular diferentes áreas do conhecimento, como história, ciências sociais e artes, esses projetos possibilitam uma abordagem mais ampla e integrada das questões sociais. Segundo a pesquisa de Gatti (2014), a interdisciplinaridade enriquece o processo de aprendizagem, permitindo que os alunos estabeleçam conexões entre os conteúdos estudados e as realidades sociais, favorecendo uma compreensão mais profunda e crítica.

Por fim, os projetos de leitura devem ser vistos como uma oportunidade de engajamento comunitário, onde a escola se conecta com a comunidade local, promovendo a troca de saberes e experiências. A participação da comunidade nas atividades de leitura, seja por meio de encontros com autores, oficinas de

contação de histórias ou eventos literários, enriquece o projeto e fortalece os laços entre a escola e o entorno. De acordo com a pesquisa de Lopes (2017), a interação entre escola e comunidade é fundamental para a formação de uma cultura de leitura, contribuindo para a conscientização social e a promoção da cidadania ativa.

Portanto, os projetos de leitura voltados para a conscientização social se configuram como uma prática educativa transformadora, que vai além da simples aquisição de habilidades de leitura e escrita. Eles têm o potencial de formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, promovendo a reflexão sobre questões sociais relevantes e estimulando o engajamento em ações que visem a transformação social.

Considerações finais

As considerações finais sobre o tema da alfabetização para a cidadania e consciência crítica revelam a importância de promover um desenvolvimento educacional que transcenda as habilidades básicas de leitura e escrita. A formação de cidadãos críticos e conscientes é um imperativo nas sociedades contemporâneas, onde a informação circula de maneira intensa e muitas vezes descontextualizada. Projetos de leitura voltados para a conscientização social, aliados a abordagens de alfabetização crítica, emergem como estratégias fundamentais para equipar os alunos com as ferramentas necessárias para navegar por esse mar de informações e participar ativamente na sociedade.

A infância é uma fase crucial para a formação do pensamento crítico, e as experiências educativas devem ser cuidadosamente estruturadas para estimular a curiosidade, o questionamento e a reflexão. É essencial que educadores e familiares trabalhem juntos para criar um ambiente propício à exploração intelectual, onde as crianças se sintam seguras para expressar suas opiniões e dúvidas. A construção de diálogos significativos entre adultos e crianças, bem como a promoção de atividades que incentivem a análise crítica de diferentes fontes de informação, contribui para o desenvolvimento de habilidades que são vitais para a formação de uma consciência crítica.

Além disso, a educação deve ser inclusiva e adaptável, respeitando a diversidade cultural e as múltiplas vozes presentes na sociedade. A incorporação de narrativas que reflitam a realidade dos alunos enriquece o processo educativo

e fortalece a identidade dos estudantes, tornando a aprendizagem mais significativa. As tecnologias digitais também devem ser vistas como aliadas nesse processo, pois oferecem novas formas de engajamento e acesso à informação, mas exigem que os alunos desenvolvam habilidades críticas para avaliar o conteúdo consumido.

A formação contínua dos educadores é outro aspecto crucial a ser considerado. Para que os professores possam integrar efetivamente a alfabetização crítica em suas práticas, é necessário que recebam formação específica que os prepare para lidar com as demandas contemporâneas. Isso inclui a utilização de metodologias ativas que incentivem a participação dos alunos e promovam a reflexão crítica.

Em última análise, a promoção da alfabetização crítica e do desenvolvimento do pensamento crítico desde a infância deve ser uma responsabilidade compartilhada por toda a comunidade. Escolas, famílias e a sociedade em geral têm papéis interdependentes na construção de um ambiente que valorize o diálogo, a reflexão e a ação. A formação de cidadãos críticos e conscientes não é apenas uma meta educacional, mas uma necessidade social, pois indivíduos capacitados a questionar, analisar e atuar sobre as questões que os cercam são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Portanto, o investimento em projetos de leitura e em práticas educativas que promovam a conscientização social deve ser uma prioridade nas políticas educacionais, pois esses esforços contribuirão para a formação de uma geração de cidadãos que não apenas consomem informação, mas que também a questionam e a utilizam para promover mudanças positivas em suas comunidades.

Referências

- BAKHTIN, M. M. A Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BUCKINGHAM, David. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge: Polity Press, 2015.

FACIONE, P. A. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Millbrae: California Academic Press, 2011.

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

GATTI, B. A. Formação de Professores: desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2014.

GEE, James Paul. An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method. 2. ed. Nova York: Routledge, 2014.

HILL, N. R.; TYSON, D. F. Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement. *Developmental Psychology*, v. 45, n. 3, p. 740-763, 2009.

MASON, J. A. Using Critical Literacy to Engage in Activism. *Reading Horizons*, v. 55, n. 2, p. 39-58, 2016.

MEYER, J. Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions. New York: Routledge, 2009.

MIHAILIDIS, P. Media Literacy in Higher Education: A Comprehensive Approach. *Journal of Media Literacy Education*, v. 6, n. 1, p. 5-13, 2014.

MORAIS, A. S. Práticas de leitura crítica na formação de leitores: desafios e possibilidades. *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. 3, p. 721-734, 2015.

O'CONNOR, C.; MICHAELS, S. A. When is dialogue "dialogic"? *Human Development*, v. 61, n. 4, p. 259-267, 2018.

PIAGET, J. A epistemologia genética. São Paulo: Editora Vozes, 1976.

VASQUEZ, V. M. The Power of Stories: A Critical Approach to Literacy Development. New York: Routledge, 2014.

VEENEMA, S. et al. The Future of Learning: An Agenda for Global Action. New York: UNESCO, 2017.

WIGGINS, G.; MCTIGHE, J. Understanding by Design. Alexandria: ASCD, 2005.

ZIBETTI, M. C. Formação continuada de professores: um desafio para a educação contemporânea. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 161, p. 900-926, 2016.

LUDICIDADE: BOAS SITUAÇÕES DE ENSINAGEM

SUZANE CIRERA MARQUES REQUENA

RESUMO

Quando o tema é boas situações de aprendizagens/ ensinagens, o primeiro recurso pedagógico que recomendado é a ludicidade, onde tem estreita relação com os jogos, as brincadeiras, as músicas, a leitura, entre outros que podem ser considerados simples, porém é possível envolver o aluno fazendo com que seja possível a apropriação de conceitos.

Palavras-chave: Aluno. Matemática. Dificuldades de aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

[...] constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução de problemas e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações [...] podem contribuir para um trabalho de formação de atitudes – enfrentar desafios, lançar-se à busca de soluções, desenvolvimento da crítica, da intuição, da criação de estratégias e da possibilidade de alterá-las quando o resultado não é satisfatório – necessárias para aprendizagem da Matemática (BRASIL, 1998, p. 46-47).

Quando o docente propõe e planeja com intencionalidade jogos e brincadeiras para sua turma, certamente há maiores possibilidades de atingir vários alunos e não somente aquele que tem discalculia ou mesmo dificuldade de consolidar conceitos, mas tornará possível por meio da interação promover a afetividade entre o grupo e consigo mesmo, fator que funciona como mola propulsora para aquisição de saberes. Conforme pontua Kishimoto (2002):

As crianças ficam mais motivadas a usar a inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. Estando mais motivadas durante o jogo, ficam também mais ativas mentalmente.(KISHIMOTO, 2002, p.96)

Muito importante pensar na matemática para crianças pequenas na educação infantil, onde abrange os estão em creches também devem ser considerado, pois é uma área que se inicia na vida das pessoas na mais tenra idade, ou seja, a criança deve ser estimulada para o mundo dos cálculos ainda no berçário. Neste sentido Wynn (1992 apud Bastos, 2006, p.197) “demonstrou que crianças podem realizar cálculos simples em torno dos seis meses de idade”, deste modo pode-se considerar a importância de planejamentos capazes de contribuir no desenvolvimento lógico- matemático em todas as etapas da educação básica que tem início na educação infantil, contudo de maneira concreta, já que crianças menores precisam do concreto para que possa compreender, pois:

Diferentes sistemas neurais contribuem para a aprendizagem matemática, um deles é o sistema verbal. Ele parece armazenar fatores numéricos, além de informações aprendidas verbalmente por repetição, como poesia: sustenta o saber de contar e os conhecimentos numéricos aprendidos por repetição, como as tabelas de repetição. Se uma criança com discalculia também tiver dislexia, e se a disléxica tiver base fonológica, o sistema neural afetado talvez seja o sistema verbal que sustenta a contagem e os cálculos (GOSWAMI, 2004, p.179, apud FARRELL, 2008, p. 74).

O professor ao trabalhar com jogos e brincadeiras é capaz de suscitar nos discentes algo que está ligado ao processo de ensino e aprendizagem: a motivação. Para Vigotsky (1989, p.84) “As crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais. A brincadeira, a criação de situações imaginárias surgem da tensão do indivíduo e a sociedade. O lúdico liberta a criança das amarras da realidade”.

A autora Kishimoto enfatiza que:

O jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações lúdicas como jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola”. (1994, p. 13).

Neste sentido, as colocações de Ronca vão ao encontro das concepções da autora:

O lúdico permite que a criança explore a relação do corpo com o espaço, provoca possibilidades de deslocamento e velocidades, ou cria condições mentais para sair de enrascadas, e ela vai então, assimilando e gastando tanto, que tal movimento a faz buscar e viver diferentes atividades fundamentais, não só no processo de desenvolvimento de sua personalidade e de seu caráter como também ao longo da construção de seu organismo cognitivo. (RONCA, 1989, p.27).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil, um dos documentos imprescindíveis para nortear o trabalho docente com a criança de zero a cinco anos, assevera:

As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro) jogos tradicionais, didáticos, corporais, etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos da criança por meio da atividade lúdica. (RCNI, 1998, v1.p.28).

Considerando as dimensões do desenvolvimento, é importante frisar o quanto influencia no desenvolvimento do aluno questões relacionadas com a imagem positiva de si, neste caso: “as atividades lúdicas, através das brincadeiras favorecem a autoestima das crianças ajudando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa” (RCNI, 1998, v1. p.27).

Focando na educação infantil, o brinquedo geralmente tem seu dia na rotina escolar, pois todos os alunos certamente possuem um que tem maior valor sentimental e ao levar para a escola e compartilhar com os amigos conseguem mostrar um pouco de si e conhecer mais seus pares, mas para além disso:

...se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-lo. Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil...”. (KISHIMOTO, 1996: p.36).

Como vista, na educação infantil o brincar é bem mais abordado que no ensino fundamental, etapa considerada mais séria e que depende conteúdos passados em lousa, papéis e até mesmo para efetivar tal seriedade e importância os professores aplicam provas para verificar e monitorar a aprendizagem, contudo, todas as ações pensadas para os menores também devem ser estendidas para os maiores, pois na brincadeira e no jogo devidamente planejado e pensado com direcionamento, podem ser meio de introduzir, aprofundar ou mesmo consolidar conceitos, principalmente para os alunos que ainda precisam do apoio do concreto para estabelecer compreensão. “O lúdico torna-se válido para todas as séries, porque é comum pensar na brincadeira, no jogo e na fantasia, como atividades relacionadas apenas infância. Na realidade, embora predominante neste período, não se restringe somente ao mundo infantil”. Ronca, 1989, p.99.

Infelizmente, “O brinquedo, o jogo, o aspecto lúdico e prazeroso que existem nos processos de ensinar e aprender não se encaixam nas concepções tradicionalistas da educação”. Kishimoto, 1994, p. 134. Assim torna-se urgente repensar nas práticas educativas, pois Novaes (1992, p.28) afirma que “O ensino, absorvido de maneira lúdica, passa adquirir um aspecto significativo e efetivo no curso de desenvolvimento da inteligência da criança”.

A fase da educação infantil e ensino fundamental também tem importante especialista que pode apoiar o professor polivalente, geralmente responsável por buscar estratégias para o avanço dos alunos. Este é o professor de educação física, que de acordo com os PCNs de Educação Física (vol. 7. 1997, p.36) “As situações lúdicas competitivas ou não, são contextos favoráveis de aprendizagem, pois permitem o exercício de uma ampla gama de movimentos, que solicitam a atenção do aluno na tentativa de executá-la de forma satisfatória”.

As crianças já vivenciam muitas cobranças na rotina de suas vidas: são cobradas na escola pelos professores; em casa, por seus pais; na expectativa social de gerarem uma sociedade mais justa. Os jogos acabam sendo uma importante válvula no exercício da liberdade e autodescoberta infantil. (COZAC, 2001, p.31).

Pensando em boas situações de aprendizagem pelo jogo é preciso avaliar se:

- Trabalham com representações virtuais de maneira coerente.
- Dispõem de grandes quantidades de informações que podem ser apresentadas de maneiras diversas (imagens, texto, sons, filmes, etc.), numa forma clara objetiva e lógica.
- Exigem concentração e uma certa coordenação e organização por parte do usuário.
- Permite que o usuário veja o resultado de sua ação de maneira imediata facilitando a autocorreção (afirma a autoestima da criança);
- Trabalham com a disposição espacial das informações, que em alguns casos pode ser controlada pelo usuário.
- Permitem um envolvimento homem-máquina gratificante.
- Têm uma paciência infinita na repetição de exercícios.
- Estimulam a criatividade do usuário, incentivando-o a crescer, tentar, sem se preocupar com os erros. (PIAGET apud RIZZI, 1997):

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lúdico é grande aliado dos docentes, afinal se nos seus planejamentos é comum pensar na avaliação como algo sistemático, processual que se dá por meio de observações, a brincadeira é um instrumento excepcional para que possa avaliar seus alunos, pois “A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças oferecendo-lhe material adequado, assim como espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacional”. (1998 V1, p.29).

Em suma, o lúdico deve ser usado em todos os anos escolares, considerando obviamente o que é ou não adequado para cada faixa etária, assim pode contribuir em todos os processos de ensino, desde a introdução à avaliação de conceitos aprendidos, dando ao educando a percepção que a escola tem outros objetivos senão o ensinar.

REFERÊNCIAS

BASTOS, José Alexandre. Discalculia: transtorno específico da habilidade em matemática. In: ROTTA, Newra Tellechea. Transtornos de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/ – Brasília: MEC/SEF, 1998. V1 introdução.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: matemática / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 142p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental Parâmetros Curriculares Nacionais./ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília : MEC/SEF, 1997. V.7

COZAC, José Ricardo, Sociointeracionismo. Revista do Professor. Teorias que embasam o comportamento lúdico da criança, v. 17, n. 66, abr./jun. 2001.

FARRELL, M. Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem específicas: Estratégias educacionais em necessidades especiais, guia do professor. 1ª. Ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1999.

KISHIMOTO, Tizuko M. O Jogo e a Educação Infantil . São Paulo: Pioneira, 1994.

KAMII, Constance. 1987. A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget por atuação. Campinas: 6 ed..Papirus; 124p.

LUCION, C. S. Dificuldades de aprendizagem: formação conceitual e intervenções no contexto escolar. In: IV Simpósio Nacional. VII Fórum Nacional de Educação. Currículo, formação docente, inclusão social, multiculturalidade e ambiente, 2006. 14p.

NOVAES, J .C . Brincando de Roda : Rio de Janeiro : Agir, 1992

OLIVEIRA . Vera Barros (Org.) O Brincar e a Criança : Petrópolis : Vozes, 1996.

OLIVEIRA, Z. M. Creches : Crianças, Faz de Conta & Cia. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____.et. al. Psicologia na Educação. São Paulo : Cortez, 1991.

PERRENOUD, Phillipe. Escola e Cidadania: O papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre, Artmed, 2005.

RANGEL, Ana Cristina Souza. Educação Matemática e a construção do número pela criança: Porto Alegre, 1992.

RIZZI, Leonor e Haydt, Regina Célia. Atividades lúdicas na educação da criança. Ed. Ática, 6º edição, Série Educação. 1997.

RONCA, P.A.C. A aula operatória e a construção do conhecimento. São Paulo: Edisplan, 1989.

ROMAGNOLLI, G. C. Discalculia: um desafio na Matemática. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Distúrbios de Aprendizagem) Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem (CRDA), São Paulo, 2008.

SANTOS, B. S. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, T. C. C. As consequências da discalculia no processo de ensino aprendizagem da matemática. Monografia (Matemática) Instituto Superior de Educação da Faculdade Alfredo Nasser, Aparecida de Goiânia, 2010.

SUTHERLAND, P. O desenvolvimento cognitivo atual. Lisboa: Instituto Piaget. 1996.

VYGOTSKY, H. Do Ato ao Pensamento. Lisboa: Moraes, 1979.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A Formação Social da Mente . São Paulo : Martins Fontes, 1989.

_____. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem . São Paulo: Ícone / Edusp , 1988

Vygotsky, L. S. (1979) –Pensamento e linguagem. Lisboa: Edições Antídoto.

_____. Ludicidade. Veer & Valsiner, p. 373, 1996.

WINNICOTT, D. W. A Criança e seu mundo. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. O Brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Autor: Soraya M. Marques

WALLON, Henri. Origens do pensamento na criança. São Paulo: Manieie 1989.

_____. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Editorial Estampa 1975.

A LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

VIVIANE DA CRUZ ALCÂNTAR SILVA

Resumo

O presente artigo explora a importância do desenvolvimento do raciocínio lógico por meio de atividades lúdicas, jogos matemáticos e estudos de caso no contexto educacional contemporâneo. Destaca-se que a utilização dessas metodologias favorece um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo, contribuindo para o engajamento dos alunos e a construção de conhecimentos significativos. Os jogos matemáticos são apresentados como ferramentas eficazes que não apenas facilitam a compreensão de conceitos matemáticos, mas também promovem habilidades críticas como o pensamento estratégico e a criatividade. Além disso, os estudos de caso são abordados como uma forma de conectar a teoria à prática, estimulando a análise crítica e a resolução de problemas em contextos reais. A formação continuada dos educadores é enfatizada como um aspecto essencial para a implementação bem-sucedida dessas metodologias, visando a formação integral dos alunos e a construção de competências necessárias para o século XXI.

Palavras-chave: raciocínio lógico, atividades lúdicas, jogos matemáticos, estudos de caso, formação de professores.

Introdução

A educação contemporânea enfrenta diversos desafios em um mundo cada vez mais complexo e interconectado. Nesse cenário, a busca por metodologias de ensino que promovam a formação integral dos alunos é mais relevante do que nunca. O desenvolvimento do raciocínio lógico, uma habilidade essencial para a resolução de problemas, a tomada de decisões e a criatividade, deve ser uma prioridade no currículo escolar. Para alcançar essa meta, as práticas pedagógicas tradicionais precisam ser reavaliadas e adaptadas a novas abordagens que estimulem a aprendizagem ativa e a participação dos

estudantes. Nesse contexto, atividades lúdicas, jogos matemáticos e estudos de caso emergem como estratégias pedagógicas eficazes, proporcionando experiências de aprendizagem mais ricas e significativas.

Os jogos matemáticos, que historicamente têm sido utilizados como ferramentas didáticas, vão além do simples entretenimento, servindo como meio para a construção do conhecimento matemático. Eles possibilitam um ambiente de aprendizagem onde os alunos podem explorar conceitos, experimentar diferentes estratégias e desenvolver habilidades críticas de maneira envolvente. O caráter lúdico dessas atividades favorece a motivação e o engajamento dos estudantes, permitindo que eles se sintam mais à vontade para participar das aulas e interagir com seus colegas. A ludicidade, portanto, se torna um elemento chave no processo de ensino-aprendizagem, tornando a matemática uma disciplina mais acessível e menos intimidadora.

As atividades lúdicas não se limitam apenas ao ensino da matemática; elas podem ser integradas a diferentes áreas do conhecimento, oferecendo oportunidades para o desenvolvimento de habilidades interdisciplinares. O uso de jogos e brincadeiras no processo educativo contribui para o fortalecimento da curiosidade, da criatividade e da capacidade de colaboração entre os alunos. Esses elementos são essenciais não apenas para a aprendizagem acadêmica, mas também para a formação de cidadãos críticos e capazes de trabalhar em equipe, habilidades cada vez mais demandadas no mercado de trabalho contemporâneo.

Por outro lado, os estudos de caso se destacam como uma metodologia que conecta a teoria à prática, permitindo que os alunos analisem situações reais ou simuladas em um contexto educativo. Essa abordagem estimula o pensamento crítico, a análise de problemas e a tomada de decisões, fundamentais para a formação de um profissional qualificado e consciente de sua atuação social. Ao trabalhar com estudos de caso, os alunos são convidados a discutir e refletir sobre questões relevantes, desenvolvendo uma compreensão mais profunda dos conteúdos abordados e de suas implicações na vida real.

Diante desse panorama, é essencial que os educadores sejam capacitados e motivados para implementar essas metodologias em suas práticas pedagógicas. A formação continuada dos professores, o acesso a materiais didáticos adequados e a troca de experiências entre os educadores são aspectos

cruciais para garantir a efetividade dessas abordagens. Além disso, é necessário um planejamento cuidadoso para que as atividades lúdicas, os jogos matemáticos e os estudos de caso sejam integrados ao currículo de forma coerente e significativa.

Portanto, a introdução de práticas pedagógicas que valorizem a ludicidade e a contextualização no ensino da matemática é uma estratégia promissora para a educação do século XXI. Ao proporcionar experiências de aprendizagem mais dinâmicas, os educadores podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades essenciais nos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança. A combinação de jogos matemáticos, atividades lúdicas e estudos de caso representa um caminho enriquecedor para transformar o ensino e a aprendizagem, tornando-as mais relevantes, inclusivas e, acima de tudo, prazerosas.

Jogos matemáticos como ferramentas didáticas

Os jogos matemáticos têm se mostrado ferramentas didáticas eficazes na promoção da aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades matemáticas em diferentes faixas etárias. A utilização de jogos na educação não é uma prática recente; pelo contrário, sua aplicação remonta a séculos, mas sua relevância ganhou destaque nas últimas décadas devido a um crescente reconhecimento do papel lúdico no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2018). De acordo com Ferreira (2016), os jogos oferecem um ambiente propício para a prática e a consolidação de conceitos matemáticos, possibilitando que os alunos experimentem e explorem diferentes estratégias de resolução de problemas. Essa abordagem interativa não só motiva os estudantes, mas também permite que eles compreendam melhor as operações matemáticas, já que o jogo oferece um contexto real e significativo para a aplicação de tais operações.

A utilização de jogos matemáticos em sala de aula também favorece a inclusão e a diversidade de estilos de aprendizagem. Segundo Piaget (1976), a aprendizagem se dá por meio da interação do sujeito com o meio, e os jogos proporcionam essa interação de forma dinâmica e contextualizada. Silva (2020) complementa essa ideia, ressaltando que os jogos permitem que alunos com diferentes níveis de habilidade se envolvam em atividades que desafiem suas

capacidades, ao mesmo tempo em que promovem a cooperação e o trabalho em equipe. Isso é especialmente importante em um ambiente escolar onde a diversidade de habilidades e ritmos de aprendizagem é uma realidade. O uso de jogos, portanto, pode auxiliar os educadores a atenderem a essa diversidade, proporcionando oportunidades de aprendizagem mais equitativas.

Além de promover a inclusão, os jogos matemáticos também podem ser uma estratégia eficaz para desenvolver o pensamento crítico e a criatividade dos alunos. De acordo com o trabalho de Almeida (2019), jogos que envolvem raciocínio lógico e estratégia incentivam os alunos a pensarem criticamente, avaliar opções e prever consequências. Essa habilidade é fundamental não apenas nas disciplinas de matemática, mas também em outras áreas do conhecimento e na vida cotidiana. Além disso, o desenvolvimento de estratégias para vencer um jogo pode impulsionar a criatividade dos alunos, pois eles são levados a encontrar soluções inovadoras para os desafios propostos. Os jogos, portanto, não se limitam a ensinar conteúdos específicos; eles também contribuem para a formação de competências gerais que são valorizadas no século XXI.

O aspecto lúdico dos jogos não deve ser subestimado, pois a diversão é um elemento motivador fundamental para a aprendizagem (DOLABELA, 2017). A motivação intrínseca gerada pelo jogo pode resultar em um maior envolvimento dos alunos nas atividades matemáticas, fazendo com que eles se sintam mais dispostos a participar e a aprender. Uma pesquisa realizada por Santos e Lima (2021) evidenciou que a inclusão de jogos matemáticos nas aulas resultou em um aumento significativo no interesse dos alunos pela disciplina, além de melhorias nas suas habilidades de resolução de problemas. Este resultado reforça a ideia de que o prazer e a diversão no aprendizado podem levar a um desempenho acadêmico superior.

Entretanto, para que os jogos matemáticos sejam verdadeiramente eficazes como ferramentas didáticas, é fundamental que os professores estejam adequadamente preparados para sua implementação. É necessário que os educadores conheçam os diferentes tipos de jogos disponíveis, suas potencialidades e limitações, e como integrá-los de maneira adequada ao currículo. De acordo com o estudo de Oliveira e Cardoso (2019), a formação continuada dos professores é um elemento crucial nesse processo. A pesquisa

indica que educadores que participaram de cursos de formação focados na utilização de jogos em sala de aula demonstraram uma maior confiança e competência na aplicação dessa metodologia, resultando em experiências de aprendizagem mais ricas e significativas para os alunos.

Portanto, os jogos matemáticos emergem como uma abordagem pedagógica poderosa, capaz de transformar o ensino da matemática em um processo mais dinâmico, inclusivo e prazeroso. Sua implementação requer não apenas um entendimento profundo de suas características e benefícios, mas também um comprometimento dos educadores em formar ambientes de aprendizagem que valorizem a interação, a criatividade e o prazer de aprender. Com o apoio adequado e a formação contínua dos professores, é possível aproveitar ao máximo o potencial dos jogos matemáticos, contribuindo para uma educação matemática mais efetiva e significativa.

Desenvolvimento do raciocínio lógico com atividades lúdicas

O desenvolvimento do raciocínio lógico é um aspecto fundamental na formação cognitiva de crianças e jovens, e as atividades lúdicas têm se destacado como ferramentas eficazes nesse processo. As atividades lúdicas promovem um ambiente de aprendizagem que estimula a curiosidade, a criatividade e a exploração, características essenciais para o desenvolvimento do pensamento lógico (CAMPOS, 2018). De acordo com Vygotsky (1998), a interação social e o contexto cultural são cruciais para a aprendizagem, e os jogos e brincadeiras oferecem um espaço propício para essa interação, possibilitando que os indivíduos construam conhecimento de maneira mais significativa. Além disso, a ludicidade presente nas atividades lúdicas proporciona um contexto menos formal e mais envolvente, o que pode reduzir a ansiedade e aumentar a motivação dos alunos durante o processo de aprendizagem.

As atividades lúdicas são versáteis e podem ser adaptadas para diferentes faixas etárias e conteúdos curriculares, permitindo que educadores trabalhem o raciocínio lógico de maneira contextualizada e dinâmica. Segundo Souza (2020), jogos de tabuleiro, quebra-cabeças, desafios matemáticos e jogos de estratégia são exemplos de atividades que podem ser incorporadas ao

ensino, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades como a análise, a síntese e a avaliação, que são essenciais para o raciocínio lógico. Essas atividades, ao exigir que os alunos façam escolhas, resolvam problemas e desenvolvam estratégias, promovem a autonomia e o pensamento crítico. Além disso, a interatividade dos jogos permite que os estudantes experimentem o erro e o acerto de forma mais natural, compreendendo que o aprendizado é um processo contínuo.

Um aspecto importante a ser considerado na utilização de atividades lúdicas para o desenvolvimento do raciocínio lógico é a necessidade de planejamento por parte do educador. Segundo Lima e Almeida (2019), a escolha das atividades deve levar em conta os objetivos de aprendizagem, o perfil dos alunos e o contexto em que se insere a prática pedagógica. O planejamento adequado permite que os educadores direcionem as atividades de forma a explorar as potencialidades dos alunos, estimulando o raciocínio lógico e promovendo a construção do conhecimento. Além disso, o uso de atividades lúdicas pode facilitar a interdisciplinaridade, permitindo que o raciocínio lógico seja trabalhado em conjunto com outras áreas do conhecimento, como ciências, história e arte, proporcionando uma formação mais integral aos estudantes.

As atividades lúdicas também têm o potencial de promover a socialização e o trabalho em equipe, competências fundamentais no desenvolvimento do raciocínio lógico. De acordo com o estudo de Santos (2021), jogos colaborativos e atividades em grupo estimulam a comunicação e a troca de ideias entre os alunos, permitindo que eles aprendam uns com os outros. Essa interação social não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais que são essenciais no ambiente escolar e na vida em sociedade. O ambiente lúdico proporciona uma oportunidade para que os alunos pratiquem a empatia, a negociação e a resolução de conflitos, aspectos que são igualmente importantes no desenvolvimento do raciocínio lógico e na formação de cidadãos críticos e conscientes.

Além disso, as tecnologias digitais têm sido cada vez mais incorporadas às atividades lúdicas, ampliando as possibilidades de desenvolvimento do raciocínio lógico. Segundo Gomes (2022), jogos digitais e aplicativos educativos oferecem desafios que estimulam o pensamento lógico e estratégico, além de

serem atraentes para os alunos da geração atual. O uso dessas ferramentas digitais pode aumentar o engajamento dos estudantes, proporcionando um aprendizado mais interativo e dinâmico. Entretanto, é fundamental que os educadores utilizem essas tecnologias de forma crítica e consciente, buscando sempre um equilíbrio entre as atividades tradicionais e as digitais, de modo a garantir uma formação completa e abrangente.

Em suma, o desenvolvimento do raciocínio lógico por meio de atividades lúdicas se mostra um caminho promissor para a educação contemporânea. Essas atividades não apenas facilitam a aprendizagem de conteúdos matemáticos e lógicos, mas também promovem habilidades sociais e emocionais que são essenciais para a formação integral dos alunos. Com um planejamento cuidadoso e uma abordagem interdisciplinar, os educadores podem aproveitar ao máximo as potencialidades das atividades lúdicas, contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizagem mais estimulante, inclusivo e significativo.

Estudos de caso em sala de aula

Os estudos de caso emergem como uma metodologia pedagógica poderosa que propicia aos alunos uma compreensão mais profunda e contextualizada dos conteúdos abordados em sala de aula. Essa abordagem permite que os estudantes se envolvam ativamente com situações reais ou simuladas, desenvolvendo habilidades de análise crítica e solução de problemas (GOMES, 2019). Segundo Yin (2015), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que examina um fenômeno dentro de seu contexto real, e sua aplicação no ambiente escolar se mostra particularmente eficaz para promover uma aprendizagem significativa. A utilização dessa metodologia encoraja os alunos a relacionarem teoria e prática, o que é essencial para a construção do conhecimento de forma mais robusta e integrada.

A relevância dos estudos de caso no contexto educacional é corroborada por autores como Stake (2010), que enfatiza a importância da exploração profunda de um fenômeno, permitindo que os alunos compreendam as complexidades e nuances dos temas abordados. Ao trabalhar com estudos de caso, os estudantes são levados a investigar, discutir e refletir sobre diversas

perspectivas, o que enriquece a experiência de aprendizagem e estimula o desenvolvimento do pensamento crítico. Além disso, a prática de análise de casos pode ser aplicada em diversas áreas do conhecimento, desde ciências sociais até ciências exatas, evidenciando sua versatilidade como ferramenta didática.

A implementação de estudos de caso em sala de aula requer um planejamento cuidadoso por parte do educador. É fundamental que os professores selecionem casos que sejam relevantes e que estejam alinhados aos objetivos de aprendizagem propostos (FREIRE, 2018). A escolha de um caso adequado pode motivar os alunos, já que a conexão com situações reais aumenta o interesse e a participação deles nas atividades. Ao propor um estudo de caso, o professor deve também criar um ambiente de discussão e colaboração, onde os alunos se sintam à vontade para compartilhar suas ideias e contribuir com diferentes pontos de vista. A interação entre os estudantes é um aspecto vital, pois a troca de experiências e reflexões enriquece o aprendizado e possibilita uma compreensão mais abrangente do conteúdo.

Outra vantagem significativa dos estudos de caso é o desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipe e comunicação entre os alunos. Em um ambiente colaborativo, os estudantes têm a oportunidade de praticar a escuta ativa, a argumentação e a negociação de ideias, habilidades essenciais no mundo contemporâneo (MORAN, 2016). A metodologia incentiva a construção coletiva do conhecimento, onde os alunos aprendem a valorizar as contribuições dos colegas e a desenvolver um senso crítico em relação às diferentes opiniões apresentadas. Essa dinâmica não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também prepara os alunos para a realidade do mercado de trabalho, onde a capacidade de trabalhar em equipe é cada vez mais valorizada.

Os estudos de caso também proporcionam um espaço para que os alunos desenvolvam competências emocionais, como empatia e resiliência. Ao se depararem com situações desafiadoras e complexas, os estudantes são incentivados a considerar as emoções e experiências de outras pessoas, o que contribui para o desenvolvimento da empatia (COLL, 2018). Essa habilidade é fundamental não apenas no contexto escolar, mas também em diversas esferas da vida, incluindo relacionamentos interpessoais e práticas profissionais. Assim,

a abordagem de estudos de caso não se limita ao desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também contribui para a formação integral dos alunos.

Entretanto, a aplicação de estudos de caso em sala de aula não está isenta de desafios. A elaboração de um estudo de caso eficaz exige tempo e dedicação por parte do educador, que deve estar preparado para facilitar discussões e guiar os alunos em suas reflexões (PIMENTA; LIMA, 2019). Além disso, é crucial que o professor tenha um entendimento claro dos conceitos e teorias relacionados ao caso em questão, para que possa responder adequadamente às perguntas e necessidades dos alunos. A formação continuada dos educadores, nesse sentido, é essencial para garantir a qualidade da aplicação dessa metodologia.

A avaliação do aprendizado em estudos de caso também apresenta desafios específicos. Em vez de utilizar métodos tradicionais de avaliação, como provas e testes, os educadores devem considerar abordagens mais holísticas que levem em conta a participação dos alunos nas discussões, a qualidade de suas análises e a colaboração em grupo (RIBEIRO, 2020). Essa mudança na abordagem avaliativa pode requerer adaptações na forma como o sucesso acadêmico é medido, priorizando competências como pensamento crítico, criatividade e habilidades interpessoais.

Em síntese, os estudos de caso se mostram uma metodologia valiosa para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, promovendo a integração entre teoria e prática, o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, e a formação de cidadãos críticos e conscientes. A sua implementação em sala de aula, embora desafiadora, pode resultar em experiências educacionais significativas, desde que realizada com planejamento e reflexão adequada por parte dos educadores. Com o avanço das metodologias ativas e a busca por práticas pedagógicas mais dinâmicas, os estudos de caso permanecem uma opção eficaz para a educação contemporânea.

Considerações finais

As considerações finais sobre o uso de jogos matemáticos, atividades lúdicas e estudos de caso na educação revelam a riqueza de estratégias que podem ser implementadas para melhorar o ensino e a aprendizagem da

matemática. Ao longo deste trabalho, foi possível perceber que a ludicidade desempenha um papel crucial na formação de um ambiente de aprendizagem mais engajante e significativo. Os jogos matemáticos não apenas facilitam a assimilação de conceitos complexos, mas também promovem a motivação intrínseca dos alunos, incentivando um aprendizado ativo e colaborativo. Através da interação com jogos, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar e aplicar conhecimentos matemáticos de maneira prática, o que contribui para a construção de uma compreensão mais sólida e duradoura.

Além disso, a aplicação de atividades lúdicas no desenvolvimento do raciocínio lógico destaca-se como uma abordagem que vai além da mera memorização de fórmulas e procedimentos. As atividades que estimulam a curiosidade e a criatividade permitem que os alunos desenvolvam habilidades críticas essenciais para a resolução de problemas, não apenas no âmbito escolar, mas também em suas vidas cotidianas. A flexibilidade das atividades lúdicas, que podem ser adaptadas a diferentes faixas etárias e estilos de aprendizagem, favorece a inclusão e o atendimento à diversidade de necessidades dos estudantes, promovendo um ambiente mais equitativo.

Os estudos de caso, por sua vez, emergem como uma metodologia que possibilita uma análise aprofundada de fenômenos em contextos reais, favorecendo a conexão entre teoria e prática. Essa abordagem não apenas engaja os alunos, mas também os incentiva a explorar diferentes perspectivas e desenvolver um pensamento crítico e reflexivo. A prática colaborativa proporcionada pelos estudos de caso enriquece a aprendizagem ao permitir que os alunos compartilhem experiências, discutam ideias e construam conhecimento em conjunto. Essa dinâmica de interação é fundamental para a formação de habilidades sociais e emocionais, como empatia e resiliência, que são indispensáveis na sociedade contemporânea.

Contudo, para que a implementação dessas metodologias seja bem-sucedida, é essencial que os educadores estejam preparados e motivados. A formação contínua dos professores e o conhecimento das diferentes abordagens lúdicas e metodológicas são determinantes para a criação de um ambiente de aprendizagem eficaz. Os educadores devem estar cientes das potencialidades dos jogos e das atividades lúdicas, bem como dos desafios que podem surgir durante sua aplicação. O planejamento cuidadoso e a adaptação das práticas

pedagógicas ao contexto dos alunos são fundamentais para maximizar os benefícios dessas abordagens.

Além disso, a avaliação do aprendizado em contextos que envolvem jogos e estudos de caso deve ser repensada. Em vez de se ater a métodos tradicionais, é preciso considerar abordagens que valorizem a participação ativa dos alunos, a qualidade das discussões e a colaboração em grupo. Essa mudança de paradigma na avaliação contribui para uma compreensão mais abrangente do aprendizado, priorizando competências que são cada vez mais valorizadas no mundo atual.

Em suma, a combinação de jogos matemáticos, atividades lúdicas e estudos de caso representa um caminho promissor para a educação matemática contemporânea. A implementação dessas estratégias pode transformar a experiência de ensino-aprendizagem em algo mais dinâmico, inclusivo e prazeroso, preparando os alunos não apenas para os desafios acadêmicos, mas também para a vida em sociedade. A educação matemática, ao se valer dessas abordagens, pode contribuir para a formação de cidadãos críticos, criativos e capacitados para enfrentar os desafios do século XXI. Com o comprometimento dos educadores e a busca por práticas pedagógicas inovadoras, é possível vislumbrar um futuro mais promissor e significativo para o ensino da matemática.

Referências

ALMEIDA, R. J. Jogos e criatividade no ensino de matemática. *Revista Brasileira de Educação Matemática*, v. 19, n. 1, p. 25-40, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 30 out. 2024.

CAMPOS, A. R. A ludicidade na educação: possibilidades e desafios. *Educação e Pesquisa*, v. 44, n. 2, p. 239-254, 2018.

COLL, C. (Org.). *Aprendizagem e ensino: reflexões sobre a prática docente*. Porto Alegre: Penso, 2018.

DOLABELA, F. O prazer da matemática: jogos como instrumentos de ensino. *Educação Matemática em Foco*, v. 12, n. 2, p. 89-102, 2017.

FERREIRA, M. A. O uso de jogos no ensino da matemática: uma proposta de intervenção. *Matemática e suas Tecnologias*, v. 7, n. 1, p. 45-58, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GOMES, A. L. *Estudos de caso: uma abordagem prática para o ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, L. M. O uso de tecnologias digitais no desenvolvimento do raciocínio lógico: um estudo em contextos educacionais. *Revista Brasileira de Educação e Tecnologia*, v. 5, n. 1, p. 35-48, 2022.

LIMA, T. S.; ALMEIDA, F. J. Planejamento de atividades lúdicas: um caminho para o desenvolvimento do raciocínio lógico. *Revista de Educação Matemática*, v. 11, n. 1, p. 65-78, 2019.

MORAN, J. M. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. São Paulo: Grupo A, 2016.

OLIVEIRA, T. R.; CARDOSO, M. P. Formação de professores: desafios e oportunidades no uso de jogos no ensino da matemática. *Revista de Formação de Professores*, v. 14, n. 1, p. 67-82, 2019.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: I. A função simbólica*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIMENTA, S. G.; LIMA, L. C. *Formação de professores: o papel da pesquisa e da prática*. São Paulo: Cortez, 2019.

RIBEIRO, R. C. A avaliação na educação: novos olhares sobre a prática docente. Revista Brasileira de Educação, v. 25, n. 75, p. 215-232, 2020.

SANTOS, A. C.; LIMA, E. R. A importância do jogo no ensino da matemática: uma pesquisa com alunos do ensino fundamental. Anais do Congresso Brasileiro de Educação Matemática, v. 4, n. 1, p. 101-112, 2021.

SILVA, L. M. Jogos e inclusão no ensino de matemática: uma análise de práticas pedagógicas. Revista Brasileira de Educação Inclusiva, v. 16, n. 2, p. 213-227, 2020.

STAKE, R. E. Qualitative research: studies in education and human development. New York: Routledge, 2010.

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

YIN, R. K. Case study research: design and methods. 5. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2015.

A CRIANÇA COM TEA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

PAULA REGINA NERI DE SOUZA

RESUMO

O artigo aborda o processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), enfatizando a importância de eliminar barreiras que possam limitar o desenvolvimento pleno desses estudantes. A eliminação de barreiras não se restringe a adaptações físicas, mas também abrange práticas pedagógicas inclusivas e ambientes escolares que respeitem as singularidades do aluno. O uso de ferramentas pedagógicas inclusivas, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), é apontado como essencial. O DUA propõe múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, permitindo que o estudante com TEA tenha acesso a uma alfabetização significativa e participativa. Essas práticas visam criar estratégias que atendam às necessidades específicas de cada criança, promovendo equidade e participação ativa no ambiente escolar. O artigo conclui reforçando que a inclusão de crianças com TEA no processo de alfabetização não é apenas uma questão de adaptação, mas de transformação da prática educativa, para que todos os estudantes possam aprender em um ambiente acolhedor e desafiador.

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

INTRODUÇÃO

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

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) reflete uma mudança significativa nas práticas educacionais, alinhada ao conceito contemporâneo de educação inclusiva. Essa abordagem, fundamentada na equidade e no respeito à diversidade, promove uma visão em que a educação especial deixa de ser um espaço segregado e passa a atuar como suporte à inclusão nas escolas regulares. Essa transformação está em consonância com os estudos de Bastos, que enfatizam a educação especial como uma dimensão indispensável da educação inclusiva, voltada à eliminação de barreiras e à valorização das potencialidades de cada estudante. Para Bastos, a educação inclusiva vai além da simples inserção física do estudante no ambiente escolar. Trata-se de um processo de transformação cultural, pedagógica e institucional, no qual as diferenças são vistas como oportunidades de aprendizado mútuo.

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

com TEA, essa abordagem exige a eliminação de barreiras que limitam sua participação e aprendizado.

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

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

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

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

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma ferramenta essencial no processo de alfabetização inclusiva, não apenas para os

estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas também para todos os estudantes, pois reconhece e respeita a diversidade de formas de aprender. O DUA propõe múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, permitindo que as estratégias pedagógicas atendam às necessidades individuais de cada estudante. Para os estudantes com TEA, o DUA oferece uma abordagem flexível, adaptando o ensino de acordo com as características específicas de cada criança, como preferências sensoriais, estilos de comunicação e formas de interação social. Isso facilita o acesso ao conteúdo de maneira significativa e personalizada. Entretanto, a beleza do DUA está em sua aplicabilidade para todos os estudantes. Ao proporcionar diferentes formas de aprender e se expressar, o DUA beneficia também os estudantes que, embora não apresentem dificuldades significativas, têm estilos de aprendizagem diversos. Ele possibilita que cada estudante seja olhado como um ser integral, com suas próprias necessidades e capacidades, e promove um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e equitativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transformação das práticas educacionais, conforme discutido ao longo do texto, destaca que a educação especial não deve ser vista mais como um espaço segregado, mas como um elemento essencial para a inclusão dos estudantes nas escolas regulares. A visão defendida por Bastos e incorporada no currículo da Prefeitura Municipal de São Paulo reforça que a alfabetização vai além do aprendizado técnico e mecânico, sendo um processo de expressão e comunicação. A escrita é entendida como uma ferramenta poderosa de reordenação do campo simbólico, permitindo que a criança com TEA, assim como outros estudantes, construa significados, se expresse e interaja socialmente. Essa perspectiva amplia o conceito de alfabetização, tornando-o mais inclusivo e integrador, capaz de atender às singularidades de cada estudante, independentemente de suas especificidades.

Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surge como uma ferramenta imprescindível para garantir que todos os estudantes tenham acesso ao conteúdo de forma significativa, respeitando suas necessidades e estilos de aprendizagem. O DUA não apenas favorece a inclusão de estudantes com TEA, mas também proporciona benefícios para todos, criando um ambiente de aprendizagem mais flexível, colaborativo e equitativo. Portanto, a educação inclusiva, que valoriza a diversidade e a individualidade de cada estudante, é uma via eficaz para a formação integral de todos, garantindo que cada um, respeitando suas particularidades, tenha a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente. A combinação de práticas pedagógicas inclusivas, como o DUA e a reinterpretação da alfabetização, oferece um caminho sólido para um ambiente educacional mais justo, transformador e acolhedor para todos.

REFERÊNCIAS

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

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

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

O ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO EM COMUNIDADES RURAIS

NEIVA SOARES DA SILVA

Resumo

A alfabetização em comunidades rurais é um desafio significativo no Brasil, caracterizado por desigualdades sociais e educativas. Este artigo explora a importância de uma abordagem educacional que respeite as particularidades culturais dessas localidades, destacando a necessidade de integrar saberes locais ao currículo escolar. A formação adequada dos educadores e a participação ativa da comunidade são fundamentais para promover um ambiente educativo inclusivo e colaborativo. Além disso, a incorporação de tecnologias digitais pode expandir o acesso ao conhecimento, desde que adaptadas à realidade rural. Este estudo visa contribuir para a discussão sobre práticas pedagógicas eficazes que promovam a alfabetização e o empoderamento social em contextos rurais.

Palavras-chave: alfabetização, comunidades rurais, práticas pedagógicas, inclusão, empoderamento social.

Introdução

A alfabetização é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento individual e social, exercendo um papel crucial na construção de sociedades mais justas e equitativas. Em um país como o Brasil, onde as disparidades socioeconômicas e regionais são marcantes, a questão da alfabetização ganha uma dimensão ainda mais complexa, especialmente em comunidades rurais. Nesse contexto, a educação se apresenta não apenas como uma ferramenta de formação acadêmica, mas como um meio de promoção da cidadania, do empoderamento e da inclusão social.

As comunidades rurais, que frequentemente enfrentam desafios específicos, como a falta de infraestrutura adequada, a escassez de recursos e

a dificuldade de acesso à informação, demandam uma abordagem educacional que considere suas particularidades. A realidade dessas localidades é frequentemente marcada por um histórico de marginalização e exclusão, refletindo-se em índices preocupantes de analfabetismo e baixo nível de escolaridade. Essa situação limita não apenas as oportunidades de emprego e de geração de renda, mas também a participação ativa dos cidadãos na vida social e política de suas comunidades.

A alfabetização, portanto, não se resume à mera decodificação de letras e palavras; ela envolve o desenvolvimento de competências que capacitam os indivíduos a interpretar, refletir e interagir criticamente com o mundo ao seu redor. Nesse sentido, a educação deve ser entendida como um processo contínuo e dinâmico, que respeita e valoriza a cultura local, promovendo o reconhecimento e a valorização dos saberes e práticas tradicionais que permeiam a vida das comunidades rurais. Assim, a construção de um currículo que integre esses saberes, alinhando-os às demandas contemporâneas, se torna essencial para tornar o ensino mais relevante e significativo.

Além disso, a formação dos educadores que atuam nessas áreas é um fator determinante para a qualidade da educação. Os professores devem ser capacitados não apenas em metodologias de ensino, mas também em um profundo entendimento das realidades sociais e culturais dos alunos. Essa formação deve incluir o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, essenciais para o fortalecimento de vínculos de confiança e respeito no ambiente escolar, favorecendo a motivação e o engajamento dos alunos.

A participação da comunidade também é uma variável significativa no processo de alfabetização. O envolvimento dos moradores nas atividades educativas, bem como a criação de espaços de diálogo e troca de saberes, pode promover um ambiente mais colaborativo e inclusivo. Essa interação favorece o sentimento de pertencimento e a valorização da identidade local, aspectos que são fundamentais para o desenvolvimento de uma educação que realmente atenda às necessidades da comunidade.

Ademais, as novas tecnologias podem representar um diferencial importante na promoção da alfabetização em áreas rurais. O uso de ferramentas digitais, como plataformas de aprendizado online e recursos multimídia, pode ajudar a superar barreiras geográficas e a diversificar as formas de acesso ao

conhecimento. No entanto, é fundamental que essas tecnologias sejam implementadas de maneira crítica e adaptada à realidade local, garantindo que todos tenham acesso às informações e aos recursos necessários para seu desenvolvimento.

Por fim, é importante ressaltar que a alfabetização é um processo coletivo que vai além do espaço escolar. Envolve a família, a comunidade e as políticas públicas voltadas para a educação e o desenvolvimento social. Nesse sentido, é fundamental que haja uma articulação entre diferentes setores da sociedade para que as iniciativas de alfabetização sejam efetivas e sustentáveis. As políticas educacionais devem ser pensadas de forma integrada, buscando atender às demandas específicas das comunidades rurais e promovendo um desenvolvimento mais inclusivo e equitativo.

Assim, a presente pesquisa busca explorar as nuances e desafios da alfabetização em comunidades rurais, discutindo as práticas pedagógicas que podem ser implementadas para promover um ensino mais efetivo e inclusivo. Ao abordar essa temática, pretende-se contribuir para a construção de um panorama que destaque a importância da alfabetização como um instrumento de transformação social e empoderamento, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Desafios enfrentados em áreas rurais

Os desafios enfrentados em áreas rurais são diversos e multifacetados, afetando a qualidade de vida, o desenvolvimento econômico e social e a sustentabilidade ambiental dessas regiões. Um dos principais desafios é a infraestrutura deficiente, que inclui a falta de estradas adequadas, serviços de saúde e educação, além de redes de abastecimento de água e eletricidade. Segundo Santos et al. (2021), a precariedade das condições de infraestrutura limita o acesso a serviços essenciais, contribuindo para a exclusão social e econômica dos habitantes rurais. Essa situação é agravada pelo fato de que muitos jovens abandonam suas comunidades em busca de melhores oportunidades nas áreas urbanas, levando à despovoação e ao envelhecimento da população rural (Cunha, 2019).

Outro desafio significativo é a questão da agricultura familiar e da segurança alimentar. As pequenas propriedades rurais frequentemente enfrentam dificuldades para acessar mercados, crédito e tecnologia, o que compromete sua capacidade de produção e renda (Bianchi, 2020). Além disso, a dependência de práticas agrícolas tradicionais, muitas vezes prejudiciais ao meio ambiente, limita a adoção de inovações que poderiam melhorar a produtividade e a sustentabilidade das atividades agropecuárias. De acordo com Almeida e Silva (2022), a promoção de políticas públicas que incentivem a agricultura sustentável é essencial para garantir a segurança alimentar e o desenvolvimento econômico nas áreas rurais.

A educação é outro fator crítico que influencia os desafios nas áreas rurais. Embora tenha havido progressos significativos nas taxas de alfabetização, as instituições educacionais enfrentam dificuldades, como a escassez de professores qualificados e a falta de recursos didáticos (Ferreira, 2020). Essa realidade impacta a formação de jovens, reduzindo suas oportunidades de emprego e, consequentemente, sua capacidade de contribuir para o desenvolvimento da comunidade. As disparidades educacionais entre áreas urbanas e rurais perpetuam ciclos de pobreza e exclusão social, conforme ressaltam Costa e Ribeiro (2019).

Além disso, a saúde pública nas áreas rurais é frequentemente comprometida pela escassez de serviços médicos e pela dificuldade de acesso a cuidados de saúde. Os moradores enfrentam longas distâncias até os centros de atendimento, o que desencoraja a busca por serviços de saúde preventiva e tratamento (Pereira, 2021). Essa situação é particularmente preocupante em relação à saúde mental, que é muitas vezes negligenciada nas políticas públicas, apesar de ser uma questão relevante nas comunidades rurais. A falta de profissionais especializados e a estigmatização das doenças mentais contribuem para um quadro de sofrimento psíquico não atendido (Moraes e Almeida, 2020).

O meio ambiente também enfrenta desafios significativos nas áreas rurais, especialmente em relação à degradação dos recursos naturais. A expansão da fronteira agrícola, frequentemente realizada de maneira predatória, resulta em desmatamento, erosão do solo e poluição dos recursos hídricos (Teixeira et al., 2022). Essas práticas não apenas comprometem a biodiversidade, mas também afetam diretamente a qualidade de vida das

comunidades que dependem dos recursos naturais para sua subsistência. A promoção de práticas agrícolas sustentáveis e a recuperação de áreas degradadas são fundamentais para garantir a resiliência ambiental e a saúde dos ecossistemas rurais.

Por fim, é importante considerar o papel da governança e da participação comunitária na superação dos desafios enfrentados nas áreas rurais. A falta de representação política e a fragilidade das instituições locais dificultam a implementação de políticas públicas eficazes que atendam às necessidades da população rural (Nogueira, 2021). Fomentar a participação ativa dos moradores nas decisões que afetam suas vidas é essencial para construir soluções sustentáveis e adaptadas à realidade local. Projetos que incentivam a organização comunitária e a formação de lideranças locais têm se mostrado eficazes na promoção do desenvolvimento rural e na mitigação das desigualdades sociais (Ribeiro e Costa, 2019).

Diante desses desafios, é crucial que sejam elaboradas estratégias integradas que considerem as especificidades das áreas rurais, promovendo o desenvolvimento sustentável e a inclusão social. A articulação entre diferentes setores e níveis de governo, bem como a colaboração com organizações não governamentais e a sociedade civil, são essenciais para criar um ambiente favorável ao desenvolvimento rural. O fortalecimento da infraestrutura, a promoção da segurança alimentar, a melhoria da educação e da saúde, a conservação ambiental e a participação comunitária devem ser prioridades nas agendas de políticas públicas voltadas para as áreas rurais, visando a construção de comunidades mais justas, resilientes e sustentáveis (Silva et al., 2023).

Abordagens adaptadas para o meio rural

As abordagens adaptadas para o meio rural têm se tornado cada vez mais relevantes em um cenário onde as particularidades das comunidades rurais exigem estratégias específicas para promover o desenvolvimento sustentável e a inclusão social. A diversidade cultural, social e econômica presente nessas regiões demanda que os modelos tradicionais de intervenção sejam reconsiderados e adequados às realidades locais. Segundo Souza e Lima

(2022), a implementação de programas de desenvolvimento deve levar em conta as características singulares de cada comunidade, respeitando suas tradições e práticas locais, o que contribui para a eficácia das iniciativas e para o fortalecimento do capital social.

Uma das principais características das abordagens adaptadas para o meio rural é a valorização da agricultura familiar, que se apresenta como uma alternativa viável para o desenvolvimento econômico e social das comunidades. O incentivo à agroecologia, por exemplo, não só promove a produção de alimentos de forma sustentável, mas também reforça a autonomia dos agricultores locais, contribuindo para a segurança alimentar e nutricional (Medeiros et al., 2020). Nesse sentido, é fundamental que as políticas públicas criem condições para que os agricultores familiares acessem mercados, assistência técnica e crédito, favorecendo práticas que respeitem a biodiversidade e o meio ambiente (Pereira, 2021). Além disso, a formação de cooperativas e associações pode ser um importante mecanismo para que os pequenos produtores se unam, compartilhem recursos e ampliem suas capacidades produtivas, conforme defendido por Costa e Silva (2019).

A educação também desempenha um papel crucial nas abordagens adaptadas ao meio rural, uma vez que é por meio dela que se pode fomentar o conhecimento e a valorização das práticas locais. Programas de educação contextualizada, que integram saberes tradicionais com novas tecnologias, podem fortalecer a formação de jovens e adultos, contribuindo para a promoção do desenvolvimento econômico e social nas áreas rurais (Almeida e Rocha, 2022). Tais iniciativas devem ser acompanhadas de forma a garantir que as comunidades participem ativamente da construção de seus próprios projetos de desenvolvimento, valorizando suas vozes e saberes, como apontam Santos e Ferreira (2021). A inclusão de temas como sustentabilidade, preservação ambiental e inovação nos currículos educacionais pode aumentar a conscientização e a capacidade de adaptação dos habitantes rurais às mudanças sociais e climáticas.

Outra abordagem importante é a promoção de tecnologias sociais que visem a inclusão digital e o acesso à informação. A utilização de ferramentas digitais para a comercialização de produtos, acesso a informações sobre mercados e assistência técnica tem se mostrado promissora na superação das

barreiras impostas pela distância e pela falta de infraestrutura nas áreas rurais (Nogueira, 2020). A criação de plataformas digitais que conectem agricultores a consumidores diretos, por exemplo, pode não apenas facilitar a venda de produtos, mas também promover a transparência nas relações comerciais e fortalecer as cadeias produtivas locais (Gomes et al., 2021). Além disso, é fundamental que as políticas públicas invistam na capacitação digital dos produtores, possibilitando que eles utilizem essas ferramentas de maneira eficiente e autônoma.

A saúde é outra área que demanda abordagens adaptadas nas comunidades rurais. A implementação de serviços de saúde que respeitem as especificidades culturais e sociais da população é essencial para garantir o acesso a cuidados de saúde de qualidade (Pereira et al., 2021). Iniciativas que promovam a saúde da família, com equipes multiprofissionais atuando diretamente nas comunidades, podem contribuir para a prevenção de doenças e a promoção de hábitos saudáveis, de acordo com as necessidades locais. A valorização de saberes populares e a integração de práticas tradicionais com a medicina moderna podem também aumentar a adesão aos tratamentos e promover uma melhor saúde pública (Silva e Costa, 2022).

O fortalecimento da governança local é um aspecto fundamental para que as abordagens adaptadas sejam bem-sucedidas nas áreas rurais. A criação de espaços de diálogo e de tomada de decisão que incluam a participação da população é essencial para que as políticas públicas atendam às reais necessidades das comunidades (Freitas, 2020). Projetos que incentivam a organização comunitária e a formação de lideranças locais têm se mostrado eficazes na construção de soluções sustentáveis e adaptadas à realidade rural. A gestão participativa, onde os moradores são incentivados a atuar ativamente na formulação e na implementação de políticas, é uma estratégia que pode resultar em melhores resultados e em um maior comprometimento da comunidade com os processos de desenvolvimento (Alves e Lima, 2021).

Por fim, as abordagens adaptadas para o meio rural devem considerar a interconexão entre os diferentes aspectos do desenvolvimento, promovendo uma visão integrada que considere as dimensões econômicas, sociais e ambientais. A busca por soluções sustentáveis que respeitem a biodiversidade e promovam a inclusão social é um desafio que requer a articulação de múltiplos

atores, incluindo governos, organizações não governamentais, setor privado e as próprias comunidades rurais (Moraes, 2023). Ao promover um desenvolvimento que respeite a diversidade cultural e as especificidades locais, é possível construir um futuro mais justo e sustentável para as áreas rurais.

Impacto de políticas públicas

As políticas públicas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento social e econômico das sociedades, impactando a vida dos cidadãos e as dinâmicas de suas comunidades. O impacto de tais políticas pode ser observado em diversas esferas, como saúde, educação, infraestrutura e meio ambiente, e é crucial para a promoção do bem-estar e da justiça social. Segundo Gomes e Silva (2021), as políticas públicas eficazes são aquelas que atendem às necessidades reais da população, promovendo inclusão e equidade. A análise dos efeitos dessas políticas deve considerar não apenas os resultados imediatos, mas também as consequências a longo prazo e as implicações para diferentes grupos sociais. É fundamental, portanto, que as políticas públicas sejam formuladas com base em evidências, levando em consideração dados empíricos e a participação da sociedade civil na construção de propostas que atendam às demandas coletivas.

Um dos principais desafios no impacto das políticas públicas é a implementação efetiva das mesmas. Mesmo quando bem-intencionadas e projetadas com cuidado, as políticas podem falhar em sua execução devido a problemas de gestão, falta de recursos ou resistência por parte da população. De acordo com Freitas e Almeida (2020), a falta de articulação entre os diferentes níveis de governo e a ausência de um planejamento estratégico adequado podem comprometer o sucesso das políticas públicas. Além disso, a avaliação de impacto, que deve ser realizada de forma contínua e sistemática, é essencial para identificar falhas e promover ajustes nas ações governamentais. Isso se torna ainda mais pertinente em contextos de crise, como a pandemia de COVID-19, que evidenciou a importância de políticas públicas ágeis e adaptáveis para mitigar os efeitos negativos sobre a população (Santos, 2021).

No campo da educação, por exemplo, as políticas públicas têm o potencial de transformar a realidade social ao garantir o acesso e a permanência dos

estudantes nas escolas. A implementação de programas de apoio à educação, como a ampliação do acesso à educação infantil e a melhoria da qualidade do ensino fundamental, tem demonstrado impactos significativos na redução das desigualdades educacionais (Lima e Pereira, 2019). Segundo Silva et al. (2022), o investimento em formação continuada de professores e na infraestrutura das escolas é crucial para garantir que todos os estudantes recebam uma educação de qualidade, independentemente de sua origem socioeconômica. As políticas de inclusão, que visam atender as necessidades de estudantes com deficiência, também são essenciais para promover um ambiente escolar mais justo e equitativo, conforme apontado por Oliveira e Costa (2020).

Na área da saúde, políticas públicas bem estruturadas têm o potencial de melhorar indicadores de saúde da população e promover acesso universal a serviços de saúde. A estratégia de Saúde da Família no Brasil, por exemplo, é um modelo de atenção que visa à promoção da saúde e à prevenção de doenças, impactando positivamente a qualidade de vida das comunidades atendidas (Medeiros et al., 2021). A expansão da cobertura vacinal e o acesso a tratamentos adequados são resultados diretos de políticas públicas que priorizam a saúde coletiva, contribuindo para a redução de morbidades e mortalidades em diferentes faixas etárias (Nunes, 2020). A pandemia de COVID-19 evidenciou a importância da agilidade na implementação de políticas de saúde pública e de comunicação eficaz com a população para combater a desinformação e promover comportamentos saudáveis (Ferreira, 2021).

Outro aspecto importante a ser considerado é o impacto das políticas públicas no meio ambiente. Iniciativas voltadas para a preservação ambiental e a sustentabilidade têm se mostrado cada vez mais necessárias em face das mudanças climáticas e da degradação ambiental. Segundo Almeida e Souza (2022), políticas que promovem a educação ambiental e a valorização de práticas sustentáveis podem contribuir para a conscientização da população e a preservação dos recursos naturais. A implementação de políticas de incentivo à agricultura sustentável, à gestão de resíduos sólidos e à proteção de áreas verdes é fundamental para garantir um desenvolvimento sustentável que considere as necessidades das gerações futuras (Carvalho, 2020). Ademais, a participação da sociedade civil na formulação e implementação dessas políticas é essencial para que sejam efetivas e reflitam as realidades locais.

O impacto das políticas públicas também se reflete na promoção de direitos humanos e na luta contra as desigualdades sociais. Políticas que visam à inclusão social e à proteção de grupos vulneráveis, como populações indígenas, quilombolas e pessoas em situação de rua, são cruciais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Moraes, 2021). A efetivação dos direitos sociais, civis e políticos é uma responsabilidade do Estado, e a falta de comprometimento com essas questões pode perpetuar ciclos de pobreza e exclusão social (Ribeiro, 2019). Assim, o monitoramento e a avaliação das políticas públicas são essenciais para garantir que elas atendam às demandas e aos direitos de todos os cidadãos.

Portanto, o impacto das políticas públicas é multifacetado e abrange diversas dimensões da vida em sociedade. É fundamental que as políticas sejam formuladas com uma abordagem integrada, considerando as inter-relações entre saúde, educação, meio ambiente e direitos humanos, visando ao desenvolvimento sustentável e à promoção do bem-estar social. A participação da sociedade civil, a transparência nas ações governamentais e a avaliação contínua dos resultados são elementos essenciais para garantir que as políticas públicas cumpram seu papel transformador e contribuam efetivamente para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Considerações finais

O ensino da alfabetização em comunidades rurais se revela um desafio multifacetado que exige uma abordagem integrada e sensível às especificidades dessas regiões. Ao longo deste trabalho, foram discutidos os principais obstáculos enfrentados, incluindo a infraestrutura deficiente, a escassez de recursos educacionais, a carência de profissionais qualificados e as dificuldades de acesso à tecnologia. Esses fatores não apenas comprometem a qualidade da educação, mas também perpetuam ciclos de exclusão social e pobreza, limitando as oportunidades de desenvolvimento para os jovens e adultos que habitam essas áreas.

A importância da alfabetização vai além da simples aquisição da leitura e da escrita; ela é fundamental para o empoderamento das comunidades rurais. A educação é uma ferramenta essencial para a promoção da cidadania e para o

fortalecimento do capital social, permitindo que os indivíduos se tornem agentes ativos em suas comunidades. Nesse contexto, é vital que as políticas públicas sejam direcionadas para a criação de um ambiente educacional que valorize as práticas culturais locais, respeitando as tradições e a diversidade que caracterizam as comunidades rurais.

Um dos principais pontos a serem ressaltados é a necessidade de abordagens pedagógicas adaptadas. A implementação de currículos que integrem saberes tradicionais e conhecimentos contemporâneos pode facilitar a aprendizagem e tornar o processo educativo mais significativo para os alunos. Além disso, a formação de professores deve ser uma prioridade, com foco na capacitação contínua e na valorização do profissional da educação, que muitas vezes enfrenta condições adversas para desempenhar suas funções.

A participação da comunidade também se mostra crucial para o sucesso do ensino da alfabetização. Programas que incentivam a formação de grupos comunitários e a participação ativa dos moradores nas decisões educativas promovem um sentimento de pertencimento e responsabilidade coletiva. Dessa forma, as comunidades se tornam protagonistas na construção de suas trajetórias educativas, favorecendo um ambiente de cooperação e aprendizado mútuo.

Outro aspecto relevante a ser considerado é a utilização de tecnologias sociais que facilitem o acesso à informação e à comunicação. O uso de ferramentas digitais, mesmo em áreas com infraestrutura limitada, pode potencializar as iniciativas de alfabetização. Iniciativas que promovem a inclusão digital e o acesso a conteúdos educativos por meio de plataformas online, por exemplo, podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e oferecer novas oportunidades para a formação dos alunos.

Além disso, a saúde e o bem-estar das comunidades rurais são interligados ao sucesso das iniciativas educacionais. A implementação de políticas de saúde que considerem as especificidades culturais e sociais é essencial para garantir que os alunos tenham condições adequadas de aprendizado. A promoção da saúde mental e a valorização de práticas de cuidado com o corpo e a mente são fundamentais para a construção de ambientes educacionais saudáveis e propícios ao aprendizado.

Por fim, a articulação entre diferentes setores da sociedade, como governo, organizações não governamentais e comunidade, é vital para o desenvolvimento de estratégias eficazes que promovam a alfabetização e o desenvolvimento sustentável nas áreas rurais. A colaboração entre esses atores pode resultar em projetos que atendam de maneira mais eficaz às necessidades locais, promovendo um desenvolvimento inclusivo e equitativo.

Em suma, o ensino da alfabetização em comunidades rurais demanda um compromisso coletivo e a mobilização de recursos e saberes locais. Ao priorizar a educação, respeitando as especificidades culturais e sociais, e ao promover a participação ativa da comunidade, é possível construir um futuro mais justo e sustentável para as regiões rurais. O desafio é grande, mas a transformação é possível, e a alfabetização se apresenta como um caminho fundamental para o empoderamento das comunidades e a construção de um Brasil mais igualitário.

Referências

ALMEIDA, S. M.; SOUZA, J. R. Políticas públicas ambientais: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, v. 14, n. 2, p. 25-40, 2022.

CARVALHO, L. A. Desenvolvimento sustentável e políticas públicas: a necessidade de uma abordagem integrada. *Revista de Estudos Ambientais*, v. 18, n. 1, p. 55-70, 2020.

FERREIRA, A. C. Comunicação e saúde pública na pandemia: desafios e lições aprendidas. *Revista Brasileira de Saúde Pública*, v. 45, n. 3, p. 90-100, 2021.

FREITAS, R. C.; ALMEIDA, J. A. Gestão de políticas públicas: um estudo sobre a eficácia na implementação. *Cadernos de Administração Pública*, v. 11, n. 1, p. 45-60, 2020.

GOMES, P. R.; SILVA, T. R. Políticas públicas e educação: a construção de um sistema educacional inclusivo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, n. 2, p. 135-150, 2021.

LIMA, A. F.; PEREIRA, C. S. Políticas públicas para a educação: desafios e oportunidades. Cadernos de Educação e Sociedade, v. 12, n. 1, p. 31-50, 2019.

MEDIROS, J. F. et al. A saúde da família e suas contribuições para a saúde pública no Brasil. Revista de Saúde Coletiva, v. 7, n. 2, p. 115-130, 2021.

MORAES, R. C. Direitos humanos e políticas públicas: a luta por uma sociedade mais justa. Revista Brasileira de Direitos Humanos, v. 10, n. 2, p. 99-113, 2021.

NUNES, D. S. Vacinação e saúde pública: políticas de prevenção e controle. Revista de Saúde Pública, v. 45, n. 1, p. 20-30, 2020.

RIBEIRO, S. L. Políticas públicas e exclusão social: desafios e perspectivas. Revista de Ciências Sociais, v. 15, n. 1, p. 23-35, 2019.

SANTOS, M. A. O impacto da pandemia nas políticas de saúde pública: uma análise crítica. Revista Brasileira de Saúde Coletiva, v. 8, n. 2, p. 110-125, 2021.

SILVA, J. R. et al. A formação de professores como política pública: desafios e possibilidades. Revista Brasileira de Educação, v. 27, n. 3, p. 95-110, 2022.

A PSICOPEDAGOGIA E A AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL NO APRENDIZADO

DILMA COSTA ROZANTE

Resumo

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

Introdução

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

processo de aprendizagem, considerando aspectos emocionais, sociais e cognitivos que impactam a formação dos alunos.

A autorregulação emocional, por sua vez, refere-se à capacidade de um indivíduo monitorar e controlar suas emoções, comportamentos e pensamentos, especialmente em situações desafiadoras. Essa habilidade é crucial para o sucesso acadêmico e pessoal, pois permite que os alunos enfrentem dificuldades, resistam a impulsos e mantenham o foco em seus objetivos de longo prazo. A promoção da autorregulação nas escolas é, portanto, uma estratégia poderosa para aumentar a motivação e o engajamento dos estudantes, criando um ambiente propício para o aprendizado.

Além disso, a combinação da psicopedagogia com a autorregulação emocional revela-se particularmente relevante no contexto contemporâneo, onde as demandas sociais e acadêmicas são cada vez mais desafiadoras. Estudantes de todas as idades enfrentam uma variedade de pressões, desde o desempenho em testes padronizados até a necessidade de se adaptarem a um mundo em constante mudança. Nesse sentido, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais torna-se essencial para que os alunos possam navegar com sucesso por essas exigências, promovendo não apenas um desempenho acadêmico eficaz, mas também um bem-estar emocional duradouro.

A pesquisa sobre estudos de casos envolvendo crianças e adolescentes oferece uma rica fonte de dados que podem informar práticas pedagógicas e intervenções eficazes. Esses estudos permitem uma compreensão aprofundada das experiências individuais, revelando como fatores sociais, culturais e emocionais interagem e afetam o desenvolvimento e o aprendizado. A metodologia de estudo de casos, com sua abordagem qualitativa e contextualizada, possibilita aos educadores e profissionais da psicopedagogia identificar padrões e estratégias que podem ser aplicadas em diferentes contextos educacionais, enriquecendo a prática pedagógica.

Por fim, esta introdução destaca a necessidade de uma abordagem integrada que una psicopedagogia, autorregulação emocional e estudo de casos na busca por uma educação mais eficaz e inclusiva. A formação contínua dos educadores, a implementação de práticas que favoreçam a autorregulação e a análise crítica das experiências de crianças e adolescentes são elementos

cruciais para transformar o ambiente escolar em um espaço que não apenas favoreça o aprendizado acadêmico, mas que também promova o desenvolvimento emocional e social dos alunos. A construção de um sistema educacional que priorize essas dimensões é essencial para preparar os jovens para os desafios da vida contemporânea, garantindo que se tornem cidadãos resilientes, autônomos e bem-sucedidos.

Importância do autocontrole na aprendizagem

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

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

A relação entre autocontrole e aprendizagem também se manifesta em práticas de estudo e estratégias de gestão do tempo. Estudantes que exercitam autocontrole tendem a adotar métodos de estudo mais eficazes e a priorizar tarefas de maneira que otimizem seu desempenho acadêmico. Segundo um estudo de Britton e Tesser (1991), alunos que praticam o autocontrole são mais propensos a planejar e organizar seus horários de estudo, o que resulta em melhores notas e compreensão dos conteúdos. Essa capacidade de planejamento está diretamente relacionada à autoconfiança, uma vez que alunos que se sentem no controle de seus processos de aprendizagem têm mais chances de se engajar de maneira proativa em suas atividades acadêmicas (Schunk, 2003).

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

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

escolar é essencial para criar um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo, que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos e os prepare para os desafios futuros.

Estratégias psicopedagógicas para autorregulação

A autorregulação é um processo essencial na educação que envolve a capacidade do aluno de monitorar e controlar seu próprio aprendizado, englobando a gestão de emoções, comportamentos e pensamentos. Nesse contexto, as estratégias psicopedagógicas desempenham um papel fundamental na promoção da autorregulação, possibilitando que os estudantes desenvolvam competências que os capacitem a se tornarem aprendizes autônomos. De acordo com Zimmerman (2002), a autorregulação é um elemento-chave para o sucesso acadêmico, pois permite que os alunos estabeleçam metas, planejem, implementem estratégias e avaliem seu progresso. A utilização de estratégias psicopedagógicas voltadas para a autorregulação pode incluir práticas como o ensino de habilidades metacognitivas, que são essenciais para a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem. O trabalho de Schunk (2003) destaca que o ensino de estratégias metacognitivas, como a autoavaliação e a auto explicação, contribui significativamente para que os alunos se tornem mais conscientes de suas habilidades e limitações, permitindo uma melhor adaptação e escolha de métodos de estudo.

Além das habilidades metacognitivas, o estabelecimento de um ambiente de aprendizagem que favoreça a autorregulação é igualmente importante. Este ambiente deve ser caracterizado pela promoção de um clima de apoio e encorajamento, onde os alunos se sintam seguros para expressar suas dificuldades e buscar ajuda. A pesquisa de Wentzel (1998) demonstra que um ambiente de aprendizagem positivo, que inclui interações sociais saudáveis e um suporte emocional adequado, pode aumentar a motivação dos alunos e, consequentemente, sua capacidade de autorregulação. O uso de feedback construtivo é uma estratégia eficaz que pode ser implementada para fortalecer a autorregulação, pois ajuda os alunos a compreenderem onde estão em relação a suas metas e o que precisam ajustar em suas abordagens de estudo (Hattie; Timperley, 2007). O feedback deve ser específico e orientado para a melhoria,

promovendo a reflexão e a autoeficácia, fatores que influenciam diretamente a capacidade de um aluno de regular seu próprio aprendizado.

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

Ademais, a utilização de práticas de mindfulness e regulação emocional pode ser uma estratégia eficaz para promover a autorregulação. O trabalho de Kabat-Zinn (1990) sugere que a prática de mindfulness ajuda os indivíduos a se tornarem mais conscientes de suas emoções e pensamentos, permitindo que eles respondam de maneira mais adaptativa a situações desafiadoras. Ao ensinar os alunos a identificarem e gerenciarem suas emoções, especialmente em situações de estresse ou pressão acadêmica, é possível aumentar a resiliência e a capacidade de lidar com frustrações. Tais habilidades emocionais são essenciais para que os alunos possam manter o foco em suas atividades e persistir em seus estudos, mesmo diante de obstáculos.

Por fim, é importante destacar que a formação contínua dos educadores em relação a estratégias psicopedagógicas para a autorregulação é fundamental para a implementação eficaz dessas práticas no ambiente escolar. Os professores devem ser capacitados a reconhecer a importância da autorregulação e a utilizar métodos que incentivem seus alunos a desenvolverem essa competência. A formação deve incluir conhecimentos sobre a teoria da autorregulação, técnicas de ensino de habilidades metacognitivas e estratégias para criar um ambiente de aprendizagem propício. Segundo a pesquisa de Darby e Lang (2019), a preparação dos educadores é um fator

determinante para o sucesso das intervenções psicopedagógicas, pois professores bem-preparados são mais propensos a aplicar efetivamente as estratégias de autorregulação em suas práticas pedagógicas.

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

Estudo de casos com crianças e adolescentes

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

Ao realizar estudos de casos com crianças e adolescentes, é crucial considerar a ética na pesquisa, especialmente em relação ao consentimento informado e à proteção dos participantes. A literatura indica que a ética deve ser uma prioridade em todas as etapas do estudo, garantindo que os direitos e o bem-estar dos jovens sejam respeitados (Liamputtong, 2007). O consentimento

informado deve ser obtido não apenas dos participantes, mas também dos responsáveis legais, quando necessário, assegurando que todos compreendam os objetivos da pesquisa e os procedimentos envolvidos. Além disso, a confidencialidade deve ser mantida rigorosamente, uma vez que os dados coletados podem conter informações sensíveis sobre a vida pessoal dos jovens. Essa preocupação ética é fundamental para a construção de um ambiente de confiança, o que pode influenciar a disposição dos participantes em compartilhar suas experiências de forma aberta e honesta.

Os estudos de casos com crianças e adolescentes frequentemente utilizam uma variedade de métodos de coleta de dados, incluindo entrevistas, observações, diários e análise de documentos, o que enriquece a análise e possibilita uma triangulação de dados que aumenta a validade das conclusões. A pesquisa de Yin (2018) enfatiza a importância da triangulação, pois a combinação de diferentes fontes de dados permite que o pesquisador obtenha uma visão mais abrangente e confiável do fenômeno estudado. As entrevistas, por exemplo, podem fornecer informações sobre as percepções e sentimentos dos participantes, enquanto as observações permitem captar comportamentos em contextos naturais. Assim, a combinação dessas metodologias facilita uma compreensão mais profunda dos processos de desenvolvimento e das dinâmicas sociais que envolvem crianças e adolescentes.

Outro aspecto relevante no estudo de casos é a importância de um marco teórico sólido que orienta a pesquisa e a análise dos dados. A utilização de teorias do desenvolvimento humano, como as propostas por Vygotsky (1978) e Piaget (1970), pode oferecer uma base para compreender como as crianças e os adolescentes constroem significados em suas interações sociais e como esses significados influenciam seu comportamento e desenvolvimento. Por exemplo, Vygotsky destaca a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento cognitivo, o que pode ser essencial para interpretar os dados coletados em um estudo de caso. A aplicação de um marco teórico adequado não apenas enriquece a análise, mas também permite que os pesquisadores façam conexões entre suas descobertas e o conhecimento existente na área.

Além disso, os estudos de casos podem ser uma ferramenta poderosa para a identificação de práticas pedagógicas e interventivas eficazes em contextos educacionais e clínicos. Ao examinar de forma detalhada as

experiências de crianças e adolescentes em situações específicas, os pesquisadores podem identificar fatores que contribuem para o sucesso ou a dificuldade desses jovens em seu desenvolvimento. A pesquisa de Fishbein e Ajzen (2010) ilustra como a compreensão das atitudes e crenças dos jovens em relação à educação pode informar a criação de intervenções que promovam um aprendizado mais significativo e engajado. Portanto, a análise cuidadosa de casos individuais pode levar à geração de conhecimentos que ajudem educadores e profissionais a desenvolverem práticas mais eficazes que atendam às necessidades específicas de cada aluno.

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

Considerações finais

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

promoção de um ambiente escolar que valorize o autocontrole pode resultar em um clima de aprendizagem mais positivo, onde a motivação e o engajamento dos alunos são potencializados, permitindo que se tornem aprendizes mais resilientes e preparados para lidar com adversidades.

Além disso, as estratégias psicopedagógicas voltadas para a autorregulação demonstram ser eficazes na formação de estudantes autônomos. A aplicação de técnicas que incentivem a autoavaliação, a definição de metas e o feedback construtivo pode criar uma cultura de reflexão e autoaperfeiçoamento. A construção de um espaço de aprendizado colaborativo, que encoraje a expressão das dificuldades e a busca por suporte, é fundamental para que os alunos se sintam seguros em sua jornada educacional. Esses fatores contribuem significativamente para a construção de uma identidade positiva e para o desenvolvimento de competências que ultrapassam as barreiras do ambiente escolar, impactando a vida pessoal e social dos estudantes.

A utilização do estudo de casos como metodologia de pesquisa, por sua vez, oferece uma perspectiva valiosa para a compreensão do comportamento e das experiências de crianças e adolescentes em diferentes contextos. Este método permite uma análise rica e contextualizada, essencial para a formulação de intervenções e políticas que atendam às necessidades reais dos jovens. A observação das dinâmicas sociais e emocionais que permeiam a vida dos estudantes proporciona insights que podem guiar práticas educacionais mais eficazes e sensíveis. A ética na pesquisa, especialmente quando envolve menores de idade, deve ser sempre uma prioridade, assegurando que o bem-estar dos participantes seja respeitado e protegido.

É importante ressaltar que a formação contínua dos educadores é um aspecto crítico para a implementação bem-sucedida dessas práticas psicopedagógicas. Profissionais capacitados são mais propensos a reconhecer a importância da autorregulação e a aplicar metodologias que incentivem o desenvolvimento das competências necessárias nos alunos. Por fim, as implicações práticas dos estudos realizados sobre a psicopedagogia e autorregulação são vastas e abrangentes, apontando para a necessidade de um compromisso institucional com a promoção de ambientes educacionais que favoreçam não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o

desenvolvimento integral dos alunos. Ao integrar práticas que abordam tanto o aspecto cognitivo quanto emocional da aprendizagem, as instituições educacionais podem contribuir significativamente para a formação de cidadãos mais preparados para enfrentar os desafios do século XXI.

Referências

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

SHONKOFF, Jack P.; PHILLIPS, Deborah A. From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development. Washington, D.C.: National Academies Press, 2000.

STAKE, Robert E. The art of case study research. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995.

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

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

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

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

JOGOS COOPERATIVOS: UMA ANÁLISE DE SUA EFICÁCIA NA INCLUSÃO ESCOLAR

COOPERATIVE GAMES: AN ANALYSIS OF THEIR EFFECTIVENESS IN SCHOOL INCLUSION

DELMA MOTA TRINDADE

Resumo

Os jogos cooperativos têm emergido como uma abordagem inovadora no contexto educacional, especialmente na promoção da inclusão escolar. Este artigo analisa a eficácia dos jogos cooperativos como ferramentas que favorecem a interação social e a convivência entre alunos com e sem deficiência. Através de uma revisão de literatura e estudos de caso, discutimos como essas práticas podem ser implementadas nas escolas e seus impactos na formação de um ambiente inclusivo. Os resultados sugerem que a utilização de jogos cooperativos não só melhora a socialização, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

Palavras-chave: jogos cooperativos; inclusão escolar; interação social; habilidades sociais; educação inclusiva.

Abstract

Cooperative games have emerged as an innovative approach in the educational context, especially in promoting school inclusion. This article analyzes the effectiveness of cooperative games as tools that favor social interaction and coexistence among students with and without disabilities. Through a literature review and case studies, we discuss how these practices can be implemented in schools and their impacts on creating an inclusive environment. The results suggest that the use of cooperative games not only enhances socialization but also contributes to the development of social and emotional skills.

Keywords: cooperative games; school inclusion; social interaction; social skills; inclusive education.

Introdução

A inclusão escolar representa um dos maiores desafios enfrentados pelas instituições educacionais na contemporaneidade. A necessidade de criar ambientes que acolham a diversidade de alunos, independentemente de suas habilidades ou limitações, demanda a adoção de metodologias inovadoras e eficazes. Nesse contexto, os jogos cooperativos surgem como uma estratégia promissora, capaz de promover a interação e a colaboração entre estudantes.

Os jogos cooperativos são atividades que requerem a participação ativa de todos os integrantes para que um objetivo comum seja alcançado, destacando a importância do trabalho em equipe. Essa abordagem contrasta com os jogos competitivos, que muitas vezes podem reforçar divisões e exclusões entre os alunos. O foco em atividades colaborativas pode ajudar a desenvolver um senso de pertencimento e a fortalecer as relações interpessoais no ambiente escolar.

A literatura educacional tem enfatizado a relevância de criar ambientes que favoreçam a interação social, especialmente para alunos com deficiência. Estudos indicam que a prática de jogos cooperativos pode ser um meio eficaz de promover a inclusão, permitindo que todos os alunos participem de maneira equitativa. Por meio dessas atividades, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver habilidades sociais, como empatia, comunicação e resolução de conflitos.

Além disso, a prática de jogos cooperativos pode contribuir para a autoestima dos alunos, especialmente aqueles que se sentem marginalizados em ambientes escolares tradicionais. Ao serem incentivados a colaborar e a contribuir para o sucesso do grupo, os alunos podem experimentar um aumento na confiança em suas capacidades, favorecendo um ambiente de aprendizado mais positivo e acolhedor.

Os objetivos deste artigo são, portanto, analisar a eficácia dos jogos cooperativos na inclusão escolar, discutir suas principais características e benefícios, e apresentar estratégias para sua implementação em contextos educacionais diversos. A partir da análise de estudos de caso e revisões de literatura,

buscamos oferecer uma visão abrangente sobre como esses jogos podem ser utilizados para promover a inclusão de maneira eficaz.

A seção seguinte abordará a fundamentação teórica que sustenta a utilização dos jogos cooperativos na educação, considerando as contribuições de diferentes autores e pesquisas na área. Em seguida, discutiremos as metodologias utilizadas em estudos que analisam a eficácia dessas práticas, seguidas de uma apresentação dos resultados obtidos. A análise crítica dos dados levantados permitirá refletir sobre os desafios e oportunidades da inclusão escolar por meio de jogos cooperativos.

Por fim, o artigo concluirá com considerações sobre a importância de integrar jogos cooperativos nas práticas pedagógicas, bem como sugestões para futuras pesquisas e práticas educativas que visem à promoção da inclusão escolar.

1. Fundamentação Teórica dos Jogos Cooperativos

Os jogos cooperativos, conforme definido por Johnson e Johnson (1999), são atividades que incentivam a colaboração entre os participantes para alcançar objetivos comuns. Essa abordagem é particularmente relevante na educação, onde o desenvolvimento social e emocional dos alunos é tão importante quanto o aprendizado acadêmico. A teoria do aprendizado social, proposta por Bandura (1977), sustenta que os indivíduos aprendem comportamentos e habilidades por meio da observação e interação com os outros. Assim, os jogos cooperativos proporcionam um ambiente propício para a aprendizagem social.

Estudos demonstram que a prática de jogos cooperativos está associada a uma série de benefícios. De acordo com Dyer (2002), esses jogos promovem o desenvolvimento de habilidades como a comunicação, a empatia e a resolução de problemas. Através da interação em grupo, os alunos aprendem a trabalhar juntos, respeitar as diferenças e encontrar soluções coletivas para os desafios enfrentados.

Além disso, a inclusão de alunos com deficiência nos jogos cooperativos é uma maneira eficaz de promover a igualdade e a aceitação no ambiente escolar. Research de Staub e Peck (1995) destaca que a participação conjunta em atividades lúdicas pode reduzir estigmas e preconceitos, facilitando a construção de relacionamentos positivos entre alunos com e sem deficiência.

Os jogos cooperativos também se alinham aos princípios da educação inclusiva, que busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizado. A prática desses jogos pode ajudar a criar um clima escolar mais acolhedor e solidário, onde todos se sintam valorizados e respeitados.

Em suma, a fundamentação teórica dos jogos cooperativos aponta para sua relevância na promoção da inclusão escolar. Ao favorecer a colaboração e a interação social, essas atividades contribuem para a formação de um ambiente de aprendizagem mais equitativo e positivo.

2. Metodologia para a Implementação de Jogos Cooperativos

A implementação de jogos cooperativos nas escolas requer uma abordagem cuidadosa e planejada. Para que essas atividades sejam eficazes, é fundamental considerar diversos aspectos, como a escolha dos jogos, a formação dos grupos e as dinâmicas de facilitação. A literatura sugere que a seleção de jogos deve levar em conta as características dos alunos e os objetivos pedagógicos a serem alcançados.

Um passo inicial importante é a formação de grupos heterogêneos, que incluam alunos com diferentes habilidades e perfis. Essa diversidade enriquece a experiência de aprendizado, pois permite que os alunos aprendam uns com os outros. Além disso, a presença de alunos com deficiência em grupos cooperativos pode promover a aceitação e o respeito mútuo entre os colegas.

Outro aspecto a ser considerado é a escolha de jogos que sejam acessíveis a todos os alunos. Isso pode envolver adaptações nas regras, nos equipamentos utilizados ou nas condições do espaço onde os jogos são realizados. É essencial garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de participar plenamente das atividades, independentemente de suas limitações.

A facilitação das atividades é outro elemento crucial para o sucesso dos jogos cooperativos. Os educadores devem estar preparados para guiar os alunos durante os jogos, promovendo a reflexão sobre as experiências vivenciadas e incentivando a discussão sobre as dinâmicas de grupo. Essa abordagem reflexiva ajuda os alunos a internalizar os aprendizados e a transferi-los para outras situações.

Além disso, é importante realizar uma avaliação contínua das atividades. Isso pode incluir feedback dos alunos sobre suas experiências e sugestões para melhorias. A avaliação permite que os educadores ajustem as dinâmicas e os jogos, garantindo que as atividades atendam às necessidades e expectativas dos alunos.

Em resumo, a implementação de jogos cooperativos nas escolas envolve a consideração de diversos fatores, desde a seleção dos jogos até a facilitação das atividades. Uma abordagem cuidadosa e inclusiva pode maximizar os benefícios desses jogos e contribuir para a promoção da inclusão escolar.

3. Resultados Obtidos com a Aplicação de Jogos Cooperativos

A aplicação de jogos cooperativos nas escolas tem gerado resultados positivos, conforme demonstrado por diversos estudos de caso. Em um projeto realizado em uma escola pública, os educadores observaram um aumento significativo na interação social entre os alunos, especialmente entre aqueles com e sem deficiência. Os jogos cooperativos proporcionaram oportunidades para que esses alunos colaborassem e se conhecessem melhor, contribuindo para um ambiente escolar mais harmonioso.

Além disso, a prática de jogos cooperativos também tem se mostrado eficaz na promoção de habilidades sociais. Em uma pesquisa realizada por Rosenberg e Baugh (2016), os alunos que participaram de jogos cooperativos apresentaram melhorias em suas habilidades de comunicação e empatia. Essas habilidades são fundamentais para o desenvolvimento de relacionamentos saudáveis e para a convivência em grupo.

Outro resultado relevante é o aumento da autoestima dos alunos. A participação em jogos cooperativos permite que os alunos experimentem o sucesso coletivo, independentemente de suas habilidades individuais. Essa experiência pode ser especialmente benéfica para alunos que, de outra forma, se sentiriam excluídos em ambientes competitivos. Os relatos de alunos indicam que a sensação de pertencimento e a valorização das contribuições individuais têm um impacto positivo em sua autoestima.

Adicionalmente, os jogos cooperativos podem ajudar a reduzir comportamentos de exclusão e bullying nas escolas. Ao promover a colaboração e o respeito

mútuo, essas atividades incentivam a formação de vínculos entre os alunos e desestimulam atitudes de discriminação. A literatura aponta que ambientes escolares que adotam práticas inclusivas, como jogos cooperativos, tendem a ter uma incidência menor de conflitos e problemas de disciplina.

Em síntese, os resultados obtidos com a aplicação de jogos cooperativos nas escolas evidenciam sua eficácia na promoção da inclusão escolar, no desenvolvimento de habilidades sociais e na melhoria da autoestima dos alunos. As evidências sugerem que essa abordagem pode ser um componente valioso de práticas pedagógicas inclusivas.

4. Desafios na Implementação de Jogos Cooperativos

Apesar dos benefícios associados aos jogos cooperativos, sua implementação nas escolas enfrenta uma série de desafios. Um dos principais obstáculos é a resistência de alguns educadores em adotar novas metodologias de ensino. Muitos professores estão acostumados a abordagens tradicionais e podem hesitar em experimentar atividades que fogem do padrão convencional.

Além disso, a falta de formação específica para educadores sobre a utilização de jogos cooperativos pode limitar sua eficácia. A capacitação dos professores é essencial para garantir que eles se sintam confiantes e preparados para facilitar essas atividades. Programas de formação continuada que abordem metodologias inclusivas e práticas de jogos cooperativos podem ser um passo importante para superar essa barreira.

Outro desafio é a disponibilidade de recursos e espaço adequado para a realização dos jogos. Algumas escolas podem enfrentar limitações em relação a materiais, equipamentos e espaço físico, o que pode dificultar a implementação de atividades lúdicas. A criação de parcerias com a comunidade e a mobilização de recursos externos podem ser estratégias úteis para contornar essa dificuldade.

A diversidade de habilidades e necessidades dos alunos também pode representar um desafio na realização de jogos cooperativos. É fundamental que os educadores estejam atentos às diferenças individuais e sejam capazes de adaptar os jogos para que todos possam participar de maneira significativa. Isso requer sensibilidade e criatividade por parte dos educadores.

Além disso, a avaliação da eficácia dos jogos cooperativos pode ser complexa, uma vez que envolve a mensuração de habilidades sociais e emocionais, que nem sempre são facilmente quantificáveis. O desenvolvimento de ferramentas de avaliação que considerem esses aspectos é um desafio importante para a pesquisa na área.

Em resumo, embora os jogos cooperativos ofereçam um potencial significativo para promover a inclusão escolar, sua implementação é permeada por desafios que devem ser enfrentados. A superação dessas barreiras requer um esforço conjunto de educadores, gestores e comunidades.

5. Recomendações para a Promoção de Jogos Cooperativos nas Escolas

Para promover a inclusão escolar por meio de jogos cooperativos, é essencial que as escolas adotem uma abordagem sistemática e planejada. Em primeiro lugar, recomenda-se a realização de treinamentos regulares para educadores, com o objetivo de capacitá-los na aplicação de jogos cooperativos e na facilitação de dinâmicas inclusivas. A formação contínua é fundamental para que os professores se sintam seguros e preparados para implementar essas práticas.

Em segundo lugar, é importante fomentar uma cultura escolar que valorize a diversidade e a inclusão. A promoção de eventos e campanhas que incentivem a participação de todos os alunos em atividades lúdicas pode contribuir para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor. Essa cultura deve ser reforçada tanto por parte da gestão escolar quanto por todos os educadores.

Outra recomendação é a criação de um banco de jogos cooperativos adaptáveis, que permita aos educadores escolher atividades apropriadas para suas turmas. Essa ferramenta pode facilitar a seleção de jogos que atendam às diferentes necessidades dos alunos, promovendo a inclusão de maneira eficaz.

Além disso, a participação das famílias na promoção de jogos cooperativos é uma estratégia que pode fortalecer a inclusão escolar. A realização de eventos que envolvam alunos e seus familiares, como dias de jogos na escola, pode

ajudar a construir laços entre a comunidade escolar e promover a aceitação da diversidade.

Por fim, é crucial que as escolas implementem um sistema de avaliação contínua das atividades de jogos cooperativos. Isso pode incluir feedback dos alunos, observações dos educadores e registros de desenvolvimento de habilidades sociais. A avaliação permitirá ajustar as atividades conforme necessário e garantir que os objetivos de inclusão estejam sendo alcançados.

Em síntese, a promoção de jogos cooperativos nas escolas requer um esforço coordenado e comprometido de toda a comunidade escolar. Ao adotar estratégias eficazes e inclusivas, as escolas podem maximizar os benefícios dessas atividades e contribuir para a construção de um ambiente educacional mais justo e igualitário.

Considerações Finais

A análise da eficácia dos jogos cooperativos na inclusão escolar revela seu potencial como uma estratégia inovadora e eficaz para promover a interação social e a convivência entre alunos com e sem deficiência. Ao favorecer a colaboração e o respeito mútuo, essas atividades contribuem para a formação de um ambiente escolar mais acolhedor e solidário.

A prática de jogos cooperativos também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Alunos que participam dessas atividades têm a oportunidade de desenvolver competências essenciais para a convivência em grupo, como a empatia, a comunicação e a resolução de conflitos. Esses aprendizados são valiosos não apenas no ambiente escolar, mas também na vida cotidiana dos alunos.

Entretanto, a implementação de jogos cooperativos enfrenta desafios que precisam ser superados. A resistência à mudança por parte de alguns educadores, a falta de formação específica e a limitação de recursos são barreiras que podem dificultar a adoção dessas práticas. Portanto, é fundamental que as escolas adotem uma abordagem planejada e coordenada para promover a inclusão por meio de jogos cooperativos.

Recomenda-se que as escolas invistam em formação continuada para os educadores, promovam uma cultura escolar inclusiva e desenvolvam um banco de jogos adaptáveis. A participação das famílias e a avaliação contínua das atividades também são estratégias essenciais para garantir a eficácia dos jogos cooperativos na promoção da inclusão escolar.

Em última análise, os jogos cooperativos têm o potencial de transformar a experiência educacional, promovendo a inclusão e a aceitação da diversidade. Ao criar ambientes de aprendizado que valorizem a colaboração e o respeito mútuo, as escolas podem contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e empáticos.

Referências

BANDEIRA, José. *Educação Inclusiva: fundamentos e práticas*. 3. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2015.

BANDURA, Albert. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977.

DYER, William. *The Power of Cooperative Learning*. 1. ed. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2002.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. *Cooperative Learning: Making Groupwork Work*. 1. ed. Edina, MN: Interaction Book Company, 1999.

ROSENBERG, H.; BAUGH, R. *The Effects of Cooperative Learning on Student Engagement and Achievement*. *Journal of Educational Research*, v. 109, n. 4, p. 245-256, 2016.

STAUB, Dan; PECK, Christine. *The Importance of Friendships for Children with Disabilities*. *Journal of Special Education*, v. 29, n. 2, p. 75-90, 1995.

NEUROPSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GLÁUCIA THIEGHE MARTINS⁴

Resumo

O desenvolvimento infantil é um processo multifacetado que abrange aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais, sendo crucial para a formação da identidade e a aprendizagem. O brincar, fundamental nesse processo, não apenas promove habilidades sociais e emocionais, mas também estimula o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças. Além disso, a integração de estímulos sensoriais e cognitivos é vital para a construção do conhecimento e a adaptação ao ambiente. Este trabalho aborda a importância do brincar, dos estímulos sensoriais e cognitivos, e da inclusão educacional, buscando evidenciar como essas dimensões se inter-relacionam e contribuem para um desenvolvimento saudável e integral das crianças.

Palavras-chave: desenvolvimento infantil, brincar, estímulos sensoriais, inclusão educacional, aprendizagem.

Introdução

O desenvolvimento infantil é um campo de estudo que se concentra nas mudanças físicas, cognitivas, emocionais e sociais que ocorrem desde o nascimento até a adolescência. Este período é crucial, pois é nele que as bases para a aprendizagem, a socialização e a formação da identidade são estabelecidas. Em um mundo cada vez mais complexo e interconectado, compreender as nuances do desenvolvimento infantil torna-se fundamental para garantir que as crianças possam prosperar em ambientes seguros, enriquecedores e inclusivos.

Um dos elementos mais significativos no desenvolvimento das crianças é o ato de brincar. Brincar não é apenas uma atividade recreativa; é uma forma vital de

⁴ Graduada em Letras Uniduc em 2015, segunda graduação pedagogia, Unicsul em 2017, 12 anos como professora ensino fundamental e médio na rede estadual e municipal início 2024

expressão e interação com o mundo ao seu redor. Por meio do brincar, as crianças exploram a realidade, experimentam diferentes papéis sociais e emocionais, e desenvolvem habilidades cognitivas essenciais, como a resolução de problemas e a criatividade. Através das brincadeiras, as crianças têm a oportunidade de aprender sobre si mesmas e sobre os outros, cultivando relações interpessoais e empatia. Essa forma de aprendizagem ativa é fundamental para o desenvolvimento integral, pois combina aspectos físicos, emocionais e cognitivos de maneira lúdica e engajadora.

Além do brincar, os estímulos sensoriais e cognitivos desempenham um papel igualmente importante. A interação com o ambiente por meio dos sentidos é a forma primária de aprendizado das crianças. Cada nova experiência sensorial contribui para a formação de conexões neurais que sustentam o desenvolvimento cognitivo e motor. As crianças aprendem sobre o mundo através da visão, audição, tato, paladar e olfato, e a integração desses estímulos é crucial para a formação de um entendimento coerente da realidade. Esse processo não se limita à infância, pois a capacidade de processar e integrar estímulos sensoriais e cognitivos é fundamental para a aprendizagem e a adaptação ao longo da vida.

No entanto, o cenário contemporâneo apresenta desafios significativos para o desenvolvimento infantil. A crescente digitalização e a prevalência de tecnologia em excesso têm impactado a forma como as crianças brincam e se envolvem com o ambiente ao seu redor. Além disso, a falta de espaço físico adequado para brincadeiras ao ar livre e a diminuição do tempo dedicado ao jogo livre têm gerado preocupações sobre as consequências para a saúde física e emocional das crianças. Diante dessas mudanças, é imperativo que educadores, pais e profissionais de saúde se unam para promover ambientes que valorizem o brincar e estimulem a interação sensorial e cognitiva.

A inclusão educacional, por sua vez, é um tema que se entrelaça com o desenvolvimento infantil, uma vez que garantir que todas as crianças, independentemente de suas características individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade é fundamental. A educação inclusiva visa criar ambientes escolares que acolham a diversidade, promovendo a participação plena de todos os alunos. Para isso, são necessárias estratégias que considerem as

necessidades específicas de cada criança, garantindo que todos possam aprender e se desenvolver de maneira equitativa.

Neste contexto, o presente trabalho tem como objetivo explorar a importância do brincar, dos estímulos sensoriais e cognitivos, e das estratégias de inclusão educacional no desenvolvimento infantil. Ao longo das próximas seções, serão abordados os benefícios do brincar para o desenvolvimento integral das crianças, a relevância dos estímulos sensoriais e cognitivos para a aprendizagem e o papel essencial da inclusão na construção de um ambiente educacional que respeite e valorize a diversidade. Acredita-se que, ao compreender e aplicar essas abordagens, será possível contribuir para o desenvolvimento saudável e holístico das crianças, preparando-as para os desafios do mundo contemporâneo e promovendo uma sociedade mais justa e equitativa.

A Importância do Brincar

O ato de brincar é um elemento fundamental no desenvolvimento infantil, sendo reconhecido como um direito das crianças, conforme estabelece a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 1989 (UNICEF, 2019). Brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas sim um meio essencial pelo qual as crianças exploram o mundo, expressam suas emoções e desenvolvem habilidades sociais, cognitivas e motoras. Através do brincar, as crianças experimentam a liberdade de imaginar, criar e interagir, o que contribui para a formação de sua identidade e para a construção de relações interpessoais (Froebel, 2016).

Pesquisas demonstram que o brincar influencia positivamente no desenvolvimento das funções cognitivas, promovendo a criatividade e a resolução de problemas. Estudos de Piaget (1976) indicam que, durante o brincar, as crianças assimilam e acomodam novas informações, construindo conhecimento a partir da experiência. Através do jogo simbólico, as crianças vivenciam situações que refletem o mundo real, possibilitando-lhes compreender regras sociais e contextos culturais. Além disso, o brincar oferece oportunidades para que as crianças pratiquem habilidades motoras, como coordenação e equilíbrio, fundamentais para seu desenvolvimento físico (Ginsburg, 2007).

A importância do brincar também se estende ao aspecto emocional. Através do brincar, as crianças conseguem expressar sentimentos, lidar com medos e inseguranças e desenvolver a empatia. Vários estudos apontam que o jogo permite que as crianças experimentem diferentes papéis e cenários, o que é crucial para a compreensão das emoções e das emoções dos outros (Singer & Singer, 2005). Além disso, o brincar é uma forma de liberar tensões e frustrações, funcionando como uma válvula de escape emocional (Pellegrini & Gustafsson, 2005).

Outro aspecto relevante do brincar é sua capacidade de promover interações sociais. Durante o brincar, as crianças aprendem a compartilhar, cooperar e negociar, habilidades fundamentais para a convivência em grupo. A interação social no contexto do brincar desenvolve não apenas o raciocínio lógico, mas também a capacidade de resolução de conflitos e a compreensão da perspectiva do outro (Parten, 1932). O brincar em grupo também ajuda a criar laços de amizade, fortalecendo a rede de apoio emocional que é tão importante na infância (Pellegrini, 2009).

É essencial destacar que o ambiente em que as crianças brincam desempenha um papel significativo em seu desenvolvimento. Um espaço que estimula a exploração e a criatividade proporciona experiências de aprendizado mais ricas. Como enfatizado por Montessori (1964), a liberdade para explorar e brincar em um ambiente cuidadosamente preparado pode despertar o potencial inato da criança. Além disso, a presença de adultos que incentivem e participem do brincar contribui para enriquecer a experiência, fornecendo apoio e orientação, sem, no entanto, interromper a espontaneidade do jogo (Brown, 2009).

Atualmente, a realidade do brincar enfrenta desafios significativos, especialmente com o aumento da tecnologia e a diminuição dos espaços disponíveis para o jogo ao ar livre. Estudos apontam que a falta de tempo e espaço para brincar pode levar a um desenvolvimento inadequado das habilidades sociais e emocionais, além de contribuir para o aumento do estresse e da ansiedade nas crianças (Ginsburg, 2007). Portanto, é vital que educadores, pais e responsáveis reconheçam a importância do brincar e promovam um ambiente que favoreça essa prática. Para isso, é necessário também um esforço consciente para desmistificar a ideia de que o brincar é uma atividade sem valor,

reforçando que, na verdade, é uma atividade de aprendizagem essencial (Sullivan, 2017).

Assim, o brincar deve ser visto como um direito fundamental e uma prioridade nas políticas de educação e desenvolvimento infantil. Investir em brincadeiras significa investir no futuro, pois as experiências vividas no brincar moldam as competências e habilidades que as crianças levarão para a vida adulta. Portanto, ao reconhecermos a importância do brincar, estamos, em última análise, promovendo uma sociedade mais saudável, empática e capaz de se adaptar aos desafios do futuro (Sutton-Smith, 1997).

Estímulos Sensoriais e Cognitivos

Os estímulos sensoriais e cognitivos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento humano, influenciando tanto as capacidades cognitivas quanto as habilidades sensoriais ao longo da vida. Esses estímulos referem-se a experiências que ativam os sentidos e promovem a percepção, contribuindo para a formação de conexões neurais essenciais ao aprendizado e à adaptação ao ambiente. A interação com o ambiente através de estímulos sensoriais, como sons, texturas, sabores e imagens, é vital para a compreensão e a assimilação do mundo ao nosso redor (Montessori, 2016). Através da exploração sensorial, as crianças desenvolvem habilidades motoras e cognitivas, aprimorando sua capacidade de raciocínio e resolução de problemas (Sharma & Jha, 2021).

A percepção sensorial é um processo complexo que envolve a recepção de estímulos e sua interpretação pelo cérebro. Os sentidos são fundamentais para a coleta de informações do ambiente e a formação de uma base para a aprendizagem. O desenvolvimento dos sentidos ocorre de maneira integrada, onde cada estímulo pode potencializar a resposta a outros, criando um ambiente de aprendizado mais rico e diversificado (Ginsburg, 2007). Por exemplo, atividades que envolvem a combinação de diferentes sentidos, como tocar e ouvir ao mesmo tempo, podem melhorar a retenção de informações e facilitar a aprendizagem de novas habilidades (Berk, 2018). Essa inter-relação sensorial é especialmente importante na infância, quando os cérebros em desenvolvimento são mais receptivos a novas experiências e aprendizagens.

Os estímulos cognitivos, por sua vez, referem-se a atividades e experiências que desafiam e estimulam o pensamento crítico e a resolução de problemas. Através de jogos, quebra-cabeças e outras atividades lúdicas, as crianças podem desenvolver habilidades como planejamento, organização e pensamento lógico (Piaget, 1976). O brincar, por exemplo, é uma forma de estímulo cognitivo que permite às crianças explorarem diferentes cenários e desenvolver a criatividade e a imaginação (Singer & Singer, 2005). Durante o brincar, as crianças não apenas interagem com o ambiente, mas também experimentam emoções e relacionamentos sociais, promovendo o desenvolvimento emocional e social (Pellegrini, 2009).

A importância dos estímulos sensoriais e cognitivos se estende além da infância, sendo igualmente relevantes na vida adulta. A capacidade de processar e integrar informações sensoriais e cognitivas é essencial para o desempenho em diversas atividades, como o trabalho e a vida cotidiana. A neuroplasticidade, a habilidade do cérebro de se adaptar e reorganizar, pode ser estimulada por meio de experiências sensoriais e cognitivas diversificadas, contribuindo para a manutenção da saúde mental e cognitiva ao longo da vida (Kolb & Gibb, 2011). Estudos demonstram que a exposição a diferentes tipos de estímulos, como música, arte e atividades físicas, pode melhorar a função cognitiva e promover o bem-estar emocional (Krauss et al., 2020).

Além disso, o uso de abordagens sensoriais e cognitivas na educação tem se mostrado eficaz na promoção de um aprendizado mais significativo e duradouro. Métodos de ensino que incorporam estímulos sensoriais, como o uso de materiais táteis ou experiências auditivas e visuais, podem aumentar a motivação e o engajamento dos alunos, facilitando a retenção de informações (Ginsburg, 2007). A aprendizagem ativa, que envolve o aluno em atividades práticas e experiências sensoriais, tem sido cada vez mais valorizada nas práticas educacionais contemporâneas, reconhecendo a importância de uma abordagem holística que considere as necessidades sensoriais e cognitivas dos alunos (Caine & Caine, 1997).

Portanto, é crucial que educadores, profissionais de saúde e familiares reconheçam a importância dos estímulos sensoriais e cognitivos no desenvolvimento humano. Criar ambientes ricos em estímulos sensoriais e cognitivos pode facilitar o aprendizado e promover um desenvolvimento

saudável. Atividades que incentivam a exploração sensorial e a resolução de problemas não apenas aprimoram as habilidades cognitivas, mas também contribuem para o bem-estar emocional e social das crianças e adultos (Pellegrini, 2009). A implementação de práticas que considerem a interação entre estímulos sensoriais e cognitivos pode, assim, favorecer um desenvolvimento integral e adaptativo, preparando os indivíduos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Estratégias para Inclusão

A inclusão educacional é um conceito que se refere ao direito de todos os alunos a participar plenamente do ambiente escolar, independentemente de suas características individuais, como deficiências, dificuldades de aprendizagem, ou diferenças culturais e sociais. Esse processo é fundamental para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite e valorize a diversidade. Uma das principais estratégias para promover a inclusão nas escolas é a formação contínua dos educadores. Os professores desempenham um papel crucial na criação de um ambiente inclusivo e devem estar preparados para lidar com a diversidade presente em suas salas de aula. A formação deve incluir não apenas conhecimentos sobre as diversas necessidades dos alunos, mas também sobre metodologias e práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão (Mizukami, 2015). Isso envolve a adoção de abordagens diferenciadas, que considerem as particularidades de cada aluno, possibilitando que todos possam aprender de maneira efetiva.

Outra estratégia importante é a utilização de recursos pedagógicos diversificados. A implementação de materiais e ferramentas que atendam a diferentes estilos de aprendizagem é essencial para atender às necessidades de todos os alunos. Isso pode incluir o uso de tecnologias assistivas, jogos, atividades práticas e projetos interdisciplinares, que estimulem a participação de todos e promovam a colaboração entre os alunos (Vygotsky, 1998). As tecnologias digitais, por exemplo, oferecem uma vasta gama de recursos que podem facilitar a inclusão, permitindo que os alunos interajam com o conteúdo de forma mais acessível e envolvente. Além disso, é fundamental que a escola estabeleça uma cultura de respeito e valorização da diversidade. O ambiente

escolar deve ser um espaço onde todas as vozes são ouvidas e respeitadas. A promoção de atividades que celebrem as diferenças culturais, sociais e individuais pode contribuir para a construção de um ambiente mais inclusivo e acolhedor. Segundo Santos e Ferreira (2016), a educação inclusiva deve ser entendida como um processo contínuo, que envolve a participação ativa de toda a comunidade escolar, incluindo alunos, pais, professores e funcionários.

O envolvimento da família é uma estratégia essencial para a inclusão. As famílias desempenham um papel fundamental no processo educacional e devem ser envolvidas nas atividades da escola, participando de decisões que afetam a vida dos alunos. A comunicação entre a escola e as famílias deve ser efetiva e constante, promovendo a troca de informações e experiências que beneficiem o aprendizado dos alunos (Lemos, 2019). Além disso, as escolas devem criar espaços de escuta e acolhimento, onde as famílias se sintam à vontade para compartilhar suas preocupações e contribuir para o processo educacional de seus filhos. A promoção de um ambiente colaborativo, onde educadores e famílias trabalham juntos em prol da inclusão, é fundamental para garantir o sucesso do processo educacional.

A adoção de práticas de ensino colaborativas também se mostra uma estratégia eficaz para a inclusão. A colaboração entre os alunos pode promover o aprendizado coletivo e a solidariedade, contribuindo para a construção de um ambiente mais inclusivo. A realização de atividades em grupos, onde alunos com diferentes habilidades e competências trabalham juntos, permite que todos aprendam uns com os outros e desenvolvam habilidades socioemocionais importantes, como empatia e respeito à diversidade (Costa, 2020). Além disso, essa abordagem pode ajudar a desmistificar preconceitos e estigmas associados a determinadas características, promovendo uma cultura de aceitação e inclusão.

Ademais, é fundamental que a gestão escolar esteja comprometida com a inclusão. As escolas devem ter políticas e práticas claras que promovam a inclusão, garantindo que todos os alunos tenham acesso a recursos adequados e apoio necessário para seu desenvolvimento. A liderança escolar deve ser ativa na formação de uma equipe que se comprometa com a inclusão e que busque constantemente melhorar as práticas pedagógicas (Brasil, 2015). A implementação de programas de acompanhamento e avaliação da inclusão

pode ajudar a identificar áreas que necessitam de melhorias e a promover ações que garantam a eficácia das estratégias adotadas.

Em suma, a inclusão educacional é um processo complexo e multifacetado que requer a colaboração de todos os envolvidos na comunidade escolar. As estratégias para inclusão devem ser integradas e adaptadas às necessidades específicas de cada escola e de seus alunos. A formação contínua dos educadores, a utilização de recursos pedagógicos diversificados, o envolvimento das famílias e a promoção de práticas colaborativas são elementos fundamentais para garantir que todos os alunos possam participar plenamente da vida escolar. A criação de um ambiente respeitoso e acolhedor, aliado a uma gestão comprometida com a inclusão, é essencial para o sucesso desse processo, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Considerações finais

O desenvolvimento infantil é um campo complexo e dinâmico, que requer uma abordagem abrangente para entender suas diversas nuances. Ao longo deste trabalho, evidenciou-se a importância do brincar como uma atividade essencial para o desenvolvimento saudável das crianças. O brincar não é apenas um meio de entretenimento; é um componente crítico que facilita a aquisição de habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Durante as interações lúdicas, as crianças têm a oportunidade de explorar suas emoções, aprender a trabalhar em grupo, desenvolver empatia e resolver conflitos, todas habilidades que são fundamentais para a vida em sociedade.

Além disso, a discussão sobre os estímulos sensoriais e cognitivos trouxe à luz a necessidade de um ambiente rico em experiências que alimentem a curiosidade e a aprendizagem das crianças. Os estímulos sensoriais, como os que envolvem a exploração de diferentes texturas, sons, e cores, desempenham um papel significativo na formação de conexões neuronais, essenciais para o desenvolvimento cerebral. Portanto, a criação de ambientes de aprendizagem que ofereçam diversidade sensorial é imprescindível para apoiar a construção do conhecimento.

A inclusão educacional é outra dimensão crítica abordada neste trabalho. As crianças, independentemente de suas habilidades ou desafios, devem ter acesso a um ambiente educacional que valorize e respeite suas individualidades. A promoção de uma educação inclusiva não apenas beneficia as crianças com dificuldades, mas enriquece a experiência de todos os alunos, cultivando um senso de comunidade e aceitação. É vital que educadores e gestores escolares estejam cientes da importância de adaptar currículos e práticas pedagógicas para atender às necessidades de todos os alunos.

As interações entre brincar, estímulos sensoriais e inclusão educacional demonstram que o desenvolvimento infantil não pode ser visto de forma isolada, mas sim como um processo interconectado. Cada aspecto influencia o outro, contribuindo para um desenvolvimento integral que prepara as crianças para desafios futuros. Portanto, é fundamental que pais, educadores e profissionais de saúde trabalhem em conjunto, criando uma rede de apoio que garanta que todas as crianças tenham as melhores oportunidades para aprender e crescer. Por fim, é essencial que continuemos a investigar e refletir sobre as práticas educativas que promovem o desenvolvimento saudável e integral das crianças. A pesquisa contínua e a formação de profissionais capacitados são cruciais para que possamos atender às necessidades emergentes da sociedade. Investir na formação de educadores que compreendam a importância do brincar, dos estímulos sensoriais e da inclusão é um passo fundamental para garantir que todas as crianças possam florescer em um ambiente que valoriza suas singularidades e potencialidades. A construção de um futuro mais inclusivo e equitativo para nossas crianças depende de nosso compromisso coletivo com essas questões, assegurando que elas não apenas alcancem seu pleno potencial, mas também se tornem cidadãos conscientes e empáticos no mundo que as rodeia.

Referências

- BERK, L. E. *Development Through the Lifespan*. Boston: Allyn & Bacon, 2018.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

- CAINE, R. N.; CAINE, G. The Brain, Education, and the Competitive Edge. *Educational Leadership*, v. 55, n. 3, p. 43-48, 1997.
- COSTA, D. A. A Importância da Educação Inclusiva: Desafios e Possibilidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, n. 2, p. 185-196, 2020.
- GINBURG, K. R. The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *Pediatrics*, v. 119, n. 1, p. 182-191, 2007.
- KOLB, B.; GIBB, R. Brain Plasticity and Behavior. *Annual Review of Psychology*, v. 62, p. 67-87, 2011.
- KRAUSS, M. J. et al. The Role of Sensory Experience in Cognitive Development. *Journal of Cognitive Neuroscience*, v. 32, n. 2, p. 101-112, 2020.
- LEMOES, M. A. A Participação das Famílias na Educação Inclusiva: Um Desafio para a Escola. *Educação & Sociedade*, v. 40, n. 143, p. 675-690, 2019.
- MIZUKAMI, M. G. N. Formação de Professores para a Educação Inclusiva. São Paulo: Editora Ática, 2015.
- MONTSSORI, M. The Secret of Childhood. New York: Ballantine Books, 2016.
- PELLEGRINI, A. D. The Role of Play in Human Development. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- PIAGET, J. The Child's Conception of the World. New York: Harcourt Brace, 1976.
- SANTOS, A. J.; FERREIRA, J. R. Educação Inclusiva: Uma Questão de Direitos Humanos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 65, p. 243-260, 2016.
- SHARMA, P.; JHA, R. The Effect of Sensory Stimulation on Cognitive Development: A Review. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, v. 11, n. 2, p. 56-62, 2021.
- SINGER, D. G.; SINGER, J. L. The House of Make-Believe: Children's Play and the Developing Imagination. Cambridge: Harvard University Press, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NEUROPSICOPEDAGOGIA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ANA PAULA SOUZA GALVÃO⁵

Resumo

A neuropsicopedagogia é uma abordagem que integra conhecimentos da neurociência, psicologia e pedagogia, visando compreender e atender às necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. Este trabalho explora a importância da inclusão, das habilidades socioemocionais e da flexibilidade nos métodos de ensino, destacando a relevância de um ambiente educacional que respeite a diversidade e promova a autonomia dos alunos. Além disso, discute-se a necessidade de estratégias organizacionais para atração e retenção de talentos, enfatizando o papel do desenvolvimento contínuo na formação de equipes engajadas. A pesquisa visa contribuir para práticas educativas que favoreçam a aprendizagem efetiva e a valorização do indivíduo em sua totalidade.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogia, educação de jovens e adultos, inclusão, habilidades socioemocionais, desenvolvimento contínuo.

Introdução

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento humano, desempenhando um papel crucial na formação de indivíduos críticos e

⁵ Graduação em licenciatura plena em Educação Física, pela Universidade Nove de Julho, ano de conclusão em 2010. Graduação em pedagogia, pela Faculdade Casa Branca, ano de conclusão 2019 e professora de fundamental II e médio, designada como Assistente de Diretor de Escola, servidora pública na PMSP.

autônomos. No entanto, a compreensão do processo educativo vai além da mera transmissão de conteúdos; envolve a construção de conhecimento, a interação social e a promoção de habilidades que são essenciais para a vida em sociedade. Nesse contexto, a neuropsicopedagogia emerge como uma abordagem inovadora que integra conhecimentos da neurociência, da psicologia e da pedagogia, oferecendo um olhar mais profundo sobre os processos de aprendizagem e as dificuldades que podem surgir durante essa jornada.

O público de jovens e adultos apresenta características únicas e diversas, muitas vezes marcadas por experiências de vida que influenciam sua maneira de aprender e se relacionar com o conhecimento. Muitas dessas pessoas enfrentam desafios relacionados à sua trajetória educacional, que podem incluir a falta de confiança, experiências anteriores de fracasso, e a dificuldade em equilibrar responsabilidades pessoais e profissionais. Portanto, é essencial que o sistema educacional se adapte a essas realidades, reconhecendo as particularidades e necessidades desse grupo, promovendo um ambiente de aprendizado que seja inclusivo e acolhedor.

A neuropsicopedagogia destaca a importância da relação entre o desenvolvimento cognitivo e emocional dos indivíduos. Ao compreender que a aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas em um contexto que envolve a interação de múltiplos fatores, essa abordagem nos permite desenvolver estratégias que considerem o aluno como um ser integral. Isso implica reconhecer a relevância das emoções no processo de aprendizado, uma vez que sentimentos de segurança, aceitação e motivação são fundamentais para que os indivíduos se sintam dispostos a se engajar na aprendizagem. Para os jovens e adultos, a criação de um ambiente que promova a empatia e o respeito às suas experiências pode ser um fator decisivo para o sucesso educativo.

A educação de jovens e adultos também deve ser marcada pela flexibilidade e pela inovação. O avanço das tecnologias digitais abriu novas possibilidades para a educação, permitindo que métodos tradicionais fossem complementados por abordagens mais dinâmicas e interativas. O uso de plataformas de ensino a distância e recursos digitais pode facilitar o acesso ao conhecimento, permitindo que esses estudantes aprendam em seus próprios ritmos e horários. Essa flexibilidade não apenas torna a educação mais acessível, mas também promove

a autonomia, incentivando os alunos a se tornarem protagonistas de sua própria aprendizagem.

As instituições de ensino têm um papel fundamental na construção de ambientes que favoreçam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. A promoção da comunicação aberta, do feedback construtivo e da colaboração entre pares são práticas que não apenas fortalecem a aprendizagem, mas também criam laços de confiança e pertencimento. A construção de uma cultura escolar que valoriza a diversidade, a inclusão e o respeito é essencial para garantir que todos os alunos se sintam valorizados e motivados a participar ativamente de seu processo educativo.

Além disso, no âmbito organizacional, a atração e retenção de talentos se torna uma preocupação cada vez mais premente. À medida que as demandas do mercado de trabalho evoluem, as empresas devem buscar estratégias que promovam o desenvolvimento contínuo de suas equipes. O investimento em capacitação e formação profissional é uma prática que se reverte não apenas em benefícios individuais, mas também em ganhos significativos para a organização como um todo. A construção de um ambiente que valorize a aprendizagem e o crescimento pessoal é fundamental para manter colaboradores engajados e motivados.

Neste contexto, o presente trabalho busca explorar a intersecção entre a neuropsicopedagogia e a educação de jovens e adultos, destacando a importância de práticas educativas que levem em consideração as particularidades desse público. Ao longo da pesquisa, serão abordados temas como as dificuldades de aprendizagem enfrentadas por jovens e adultos, a relevância da promoção de habilidades socioemocionais, a flexibilidade nas modalidades de ensino e a criação de um ambiente educacional inclusivo. Além disso, serão discutidas estratégias de atração e retenção de talentos nas organizações, refletindo sobre a importância do desenvolvimento contínuo em um mundo em constante mudança.

A proposta é proporcionar uma reflexão abrangente sobre as práticas educativas que favorecem a inclusão e o sucesso na aprendizagem de jovens e adultos, bem como apresentar alternativas inovadoras que possam ser implementadas tanto nas instituições de ensino quanto no ambiente organizacional. Ao final, espera-se que o trabalho contribua para uma compreensão mais ampla da

educação como um processo contínuo e integral, que respeita a diversidade e valoriza cada indivíduo em sua singularidade.

Desafios Específicos na Educação de Adultos

A educação de adultos apresenta uma série de desafios específicos que demandam uma abordagem diferenciada e eficaz. Esses desafios são frequentemente relacionados ao contexto social, cultural e econômico em que esses indivíduos estão inseridos. Segundo Knowles (1990), a educação de adultos deve considerar suas experiências prévias, motivação para aprender e a necessidade de aplicar o conhecimento adquirido em situações práticas e relevantes em suas vidas. Assim, a relevância do conteúdo educacional e a possibilidade de aplicá-lo diretamente em suas realidades diárias são fatores cruciais para o sucesso desse tipo de educação.

Um dos principais desafios enfrentados na educação de adultos é a conciliação entre as responsabilidades familiares e profissionais e a busca por desenvolvimento pessoal e educacional. De acordo com O'Reilly e Houghton (2004), muitos adultos que retornam à educação formal lidam com múltiplos papéis que podem causar conflitos de interesse e limitações de tempo. Essas demandas podem levar ao estresse e à sensação de sobrecarga, o que, por sua vez, pode impactar negativamente no processo de aprendizagem. Portanto, é fundamental que as instituições de ensino reconheçam e atendam a essas dificuldades, oferecendo flexibilidade nas modalidades de ensino e formatos de aula.

Além disso, a autoconfiança e a autoestima dos alunos adultos são frequentemente questões a serem abordadas no contexto educacional. Muitos desses indivíduos podem ter experiências anteriores de fracasso educacional que afetam sua motivação e disposição para aprender. Conforme relata Mezirow (1991), as experiências de aprendizagem dos adultos são influenciadas por suas percepções e interpretações do mundo, o que implica que um suporte psicológico e emocional pode ser necessário para ajudá-los a superar barreiras internas. A criação de um ambiente educacional que promova a confiança e a inclusão é, portanto, uma estratégia essencial para enfrentar este desafio.

Outro aspecto relevante diz respeito às diversidades culturais e sociais que permeiam a educação de adultos. Como afirmam Merriam e Bierema (2014), a educação de adultos deve ser sensível às diferentes origens culturais dos alunos, bem como às suas necessidades específicas de aprendizagem. Isso implica na necessidade de formação continuada para educadores, que devem estar capacitados a lidar com a diversidade e promover a equidade no ambiente educacional. A educação deve, portanto, ser vista como um espaço inclusivo que valoriza as diferentes perspectivas e experiências que os alunos trazem para a sala de aula.

A utilização de tecnologias educacionais também apresenta um desafio significativo na educação de adultos. A crescente digitalização dos processos de ensino-aprendizagem demanda que educadores e alunos desenvolvam competências tecnológicas que nem sempre estão presentes. Segundo a pesquisa de Selwyn (2016), muitos adultos enfrentam dificuldades em adaptar-se às novas tecnologias, o que pode limitar suas oportunidades de aprendizado e inclusão social. Assim, é imprescindível que as instituições ofereçam suporte técnico e pedagógico para facilitar essa transição e garantir que todos os alunos tenham acesso às ferramentas necessárias para o aprendizado eficaz.

Por último, é necessário considerar a importância do suporte institucional e comunitário no processo educativo de adultos. Como afirmam Lave e Wenger (1991), a aprendizagem é um processo social e deve ser apoiada por uma rede de relações que incluam familiares, amigos e a comunidade em geral. Programas que incentivam a colaboração entre instituições de ensino e comunidades podem proporcionar um suporte valioso, ajudando a criar um ambiente favorável ao aprendizado. Portanto, a mobilização de recursos comunitários e a promoção de parcerias são estratégias eficazes para enfrentar os desafios da educação de adultos.

Em suma, os desafios específicos na educação de adultos são multifacetados e exigem uma abordagem integrada que leve em consideração as particularidades desse público. A necessidade de flexibilização no ensino, apoio emocional, valorização da diversidade cultural, capacitação em tecnologias e fortalecimento das redes sociais são elementos fundamentais para promover uma educação eficaz e inclusiva. É essencial que educadores, gestores e formuladores de políticas estejam atentos a essas questões e busquem desenvolver estratégias

que atendam às necessidades dos alunos adultos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Estratégias para Atração e Retenção

A atração e retenção de talentos são fatores cruciais para o sucesso de qualquer organização. Em um ambiente de trabalho cada vez mais competitivo, as empresas precisam adotar estratégias eficazes que não apenas chamem a atenção de profissionais qualificados, mas também mantenham esses colaboradores engajados e motivados. Segundo Becker e Huselid (1998), a gestão de talentos deve ser vista como um investimento estratégico, pois a qualidade da força de trabalho impacta diretamente no desempenho organizacional. Assim, uma abordagem integrada e planejada para atração e retenção é essencial para garantir a sustentabilidade e a competitividade das organizações no mercado.

Um dos aspectos fundamentais na atração de talentos é a construção de uma marca empregadora sólida. A reputação da empresa no mercado de trabalho influencia diretamente a decisão de potenciais candidatos sobre onde querem trabalhar. De acordo com Backhaus e Tikoo (2004), a marca empregadora é definida como a imagem da organização enquanto empregadora, refletindo a proposta de valor que ela oferece aos seus colaboradores. Para construir uma marca empregadora atrativa, as empresas devem promover uma cultura organizacional positiva, que valorize a diversidade, a inclusão e o desenvolvimento profissional. Isso pode ser feito por meio de estratégias de comunicação eficazes que destaquem os valores e as práticas da empresa, além de depoimentos de colaboradores satisfeitos e bem-sucedidos.

Além da marca empregadora, a experiência do candidato durante o processo seletivo também é um fator determinante na atração de talentos. Segundo Chapman e Webster (2003), uma experiência positiva pode aumentar significativamente a probabilidade de um candidato aceitar uma oferta de emprego, enquanto uma experiência negativa pode levar à rejeição da proposta e à disseminação de uma imagem negativa da organização. Portanto, é

essencial que as empresas desenvolvam processos seletivos que sejam transparentes, ágeis e que valorizem a comunicação constante com os candidatos. O uso de tecnologias, como plataformas de recrutamento e seleção online, pode facilitar esse processo e proporcionar uma experiência mais fluida e agradável para os candidatos.

Uma vez que os talentos são atraídos e contratados, a retenção torna-se um desafio igualmente importante. Um dos principais fatores que influenciam a permanência dos colaboradores na organização é a oferta de oportunidades de desenvolvimento e crescimento profissional. Segundo Noe et al. (2014), os colaboradores que percebem que suas empresas investem em seu desenvolvimento são mais propensos a se manter na organização a longo prazo. Para isso, as empresas devem implementar programas de capacitação, mentorias e planos de carreira que permitam aos colaboradores visualizar um futuro dentro da organização. Além disso, a avaliação contínua de desempenho, aliada a feedbacks construtivos, é uma prática que pode ajudar os colaboradores a se sentirem valorizados e reconhecidos.

Outro elemento crucial para a retenção é a promoção de um ambiente de trabalho positivo e colaborativo. A pesquisa de Gallup (2017) indica que ambientes de trabalho que promovem a colaboração, o respeito e a empatia tendem a ter taxas de retenção mais altas. Para fomentar um ambiente de trabalho saudável, as organizações podem implementar práticas de gestão que incentivem a comunicação aberta e a colaboração entre equipes. Além disso, ações que promovam a saúde e o bem-estar dos colaboradores, como programas de qualidade de vida no trabalho, podem resultar em um aumento do engajamento e da satisfação no ambiente profissional.

A flexibilidade no trabalho é uma estratégia que tem ganhado destaque na atração e retenção de talentos. A possibilidade de horários flexíveis e de trabalho remoto, quando bem implementada, pode aumentar a satisfação e a lealdade dos colaboradores. Segundo Gajendran e Harrison (2007), a flexibilidade no trabalho contribui para um melhor equilíbrio entre vida profissional e pessoal, o que é altamente valorizado por muitos profissionais contemporâneos. Empresas que adotam políticas de trabalho flexível demonstram que se preocupam com o bem-estar de seus colaboradores, o que pode ser um diferencial importante na atração de novos talentos e na retenção dos já existentes.

Por fim, a transparência e a comunicação clara sobre os objetivos e a visão da empresa também desempenham um papel significativo na retenção de talentos. De acordo com Breugh e Starke (2000), a comunicação eficaz ajuda a alinhar as expectativas dos colaboradores com os objetivos da organização, promovendo um senso de pertencimento e comprometimento. As empresas devem se esforçar para manter os colaboradores informados sobre as metas da organização e como suas contribuições individuais impactam esses objetivos. Essa prática não apenas fortalece o engajamento, mas também pode levar a um aumento na motivação e na satisfação dos colaboradores.

Em suma, a atração e retenção de talentos são desafios que exigem uma abordagem multifacetada e estratégica. A construção de uma marca empregadora forte, a criação de experiências positivas durante o processo seletivo, a oferta de oportunidades de desenvolvimento, a promoção de um ambiente de trabalho saudável e a implementação de práticas de flexibilidade são elementos fundamentais que podem contribuir significativamente para o sucesso das organizações. A gestão eficaz desses fatores é essencial para garantir que as empresas não apenas atraiam profissionais qualificados, mas também os mantenham engajados e satisfeitos a longo prazo.

Importância da Autonomia na Aprendizagem

A autonomia na aprendizagem é um conceito central no campo da educação, sendo considerada uma habilidade essencial para o desenvolvimento integral do aluno. Quando os educadores promovem a autonomia, eles não apenas incentivam os estudantes a se tornarem mais responsáveis por sua própria aprendizagem, mas também os capacitam a desenvolver habilidades críticas que serão valiosas ao longo de suas vidas. De acordo com Deci e Ryan (2000), a autonomia é um dos pilares da Teoria da Autodeterminação, que sugere que indivíduos que sentem que têm controle sobre suas ações e decisões tendem a estar mais motivados e a experimentar um maior bem-estar psicológico. Essa percepção de controle é fundamental para o engajamento ativo dos alunos no processo de aprendizagem, o que, por sua vez, pode levar a melhores resultados acadêmicos.

Um dos principais benefícios da autonomia na aprendizagem é o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas. Quando os alunos são encorajados a tomar decisões sobre seu próprio aprendizado, eles se tornam mais aptos a avaliar informações, formular hipóteses e buscar soluções criativas para desafios complexos. Como afirmam Brookfield (2012) e Garrison (1997), a aprendizagem autônoma não se limita à aquisição de conhecimentos; ela envolve a construção de um repertório de habilidades cognitivas que permitem aos alunos navegar de forma mais eficaz em situações novas e desafiadoras. Esse tipo de aprendizagem prepara os alunos não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para enfrentar os desafios do mundo profissional e da vida pessoal.

Outro aspecto significativo da autonomia na aprendizagem é sua relação com a motivação intrínseca. Quando os alunos têm a liberdade de escolher como, o que e quando aprender, eles tendem a se sentir mais motivados a se envolver em atividades educacionais. Segundo Ryan e Deci (2000), a motivação intrínseca está diretamente relacionada à sensação de autonomia que os indivíduos experimentam. Os alunos que se sentem motivados intrinsecamente são mais propensos a se dedicarem a tarefas de aprendizado, a persistirem diante de dificuldades e a buscarem a excelência. Portanto, fomentar um ambiente de aprendizagem que valorize a autonomia pode resultar em um aumento significativo da motivação dos alunos, levando a um aprendizado mais profundo e significativo.

Além disso, a autonomia na aprendizagem também contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Quando os alunos têm a oportunidade de trabalhar de forma independente, eles aprendem a lidar com seus próprios sentimentos, a tomar decisões e a assumir responsabilidades por suas ações. A pesquisa de Zins e Ponti (2001) mostra que a promoção da autonomia não apenas melhora o desempenho acadêmico, mas também fortalece as competências sociais e emocionais dos alunos, como empatia, autoconfiança e resiliência. Esses atributos são fundamentais para o sucesso em ambientes colaborativos e para a construção de relacionamentos saudáveis e produtivos ao longo da vida.

Outra dimensão importante da autonomia é sua relação com a personalização do aprendizado. Em um contexto educacional tradicional, o ensino muitas vezes

é padronizado, levando em conta pouco as diferenças individuais entre os alunos. No entanto, a promoção da autonomia permite que os educadores atendam às necessidades e interesses específicos de cada estudante. Segundo Kauffman et al. (2011), a personalização da aprendizagem é uma abordagem que valoriza as escolhas dos alunos e adapta as práticas de ensino para atender a essas escolhas. Isso resulta em um aprendizado mais relevante e conectado à vida dos alunos, aumentando sua motivação e engajamento.

Ademais, a autonomia na aprendizagem pode ter um impacto positivo no desempenho acadêmico dos alunos. Um estudo de Zimmerman (2002) sugere que a autodisciplina e a capacidade de autorregulação são características comuns entre estudantes que assumem um papel ativo em seu aprendizado. Esses estudantes tendem a ter um melhor controle sobre seu tempo e recursos, o que se traduz em uma maior capacidade de cumprir prazos, gerenciar projetos e atingir metas educacionais. Assim, a autonomia não só melhora a experiência de aprendizagem, mas também contribui para um desempenho acadêmico superior.

Por fim, é importante considerar que a promoção da autonomia na aprendizagem deve ser intencional e gradual. Os educadores desempenham um papel crucial em ajudar os alunos a desenvolverem essa habilidade, fornecendo orientação e apoio à medida que os estudantes se tornam mais independentes. Segundo Weimer (2013), os professores devem criar um ambiente onde os alunos se sintam seguros para explorar suas próprias ideias e abordagens, ao mesmo tempo em que recebem feedback construtivo que os ajude a refletir sobre suas escolhas e a melhorar seu processo de aprendizagem. A transição para um modelo de aprendizagem mais autônomo pode ser desafiadora, mas é essencial para preparar os alunos para um mundo em constante mudança e para o desenvolvimento de competências que serão vitais em suas vidas futuras.

Em suma, a autonomia na aprendizagem é um componente essencial para o desenvolvimento de alunos motivados, críticos e socialmente competentes. Ao promover a autonomia, educadores contribuem para um aprendizado mais profundo e significativo, capacitando os alunos a se tornarem aprendizes ao longo da vida, prontos para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades que surgem em seus caminhos. A ênfase na autonomia não apenas enriquece

a experiência educacional, mas também prepara os alunos para serem cidadãos ativos e responsáveis em uma sociedade em constante evolução.

Considerações finais

A neuropsicopedagogia, com sua abordagem multifacetada, se torna uma ferramenta indispensável na educação de jovens e adultos. Este público, muitas vezes enfrentando desafios únicos em suas jornadas de aprendizagem, requer um olhar cuidadoso e empático que leve em consideração suas experiências de vida, suas motivações e os contextos sociais nos quais estão inseridos. O reconhecimento de que cada indivíduo traz uma bagagem rica de vivências é essencial para o sucesso de qualquer estratégia educativa. Portanto, ao planejarmos práticas de ensino para esse grupo, é fundamental integrar métodos que valorizem suas histórias e ofereçam suporte emocional adequado.

Os desafios da aprendizagem para adultos são distintos e podem incluir questões como a ansiedade relacionada ao aprendizado, a dificuldade em equilibrar responsabilidades pessoais e profissionais e a falta de confiança nas próprias habilidades. Para lidar com esses obstáculos, é necessário que as instituições educativas adotem uma abordagem holística, que considere não apenas a transmissão de conhecimento, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. A promoção de um ambiente seguro e acolhedor, onde os alunos se sintam valorizados e ouvidos, pode ser um fator determinante para aumentar a motivação e a disposição para aprender.

Além disso, a flexibilidade nas modalidades de ensino é um aspecto crucial a ser considerado. A educação de jovens e adultos deve ser adaptável às suas necessidades e ritmos, incorporando práticas como a aprendizagem autodirigida e a educação a distância. O uso de tecnologias digitais se apresenta como uma oportunidade valiosa para expandir o acesso ao conhecimento, permitindo que os alunos aprendam em seus próprios termos e no seu próprio tempo. Essa flexibilidade, aliada à oferta de recursos diversificados, pode transformar a experiência de aprendizagem, tornando-a mais atraente e relevante para os estudantes.

No contexto organizacional, as estratégias de atração e retenção de talentos são igualmente relevantes. As empresas, ao reconhecerem a importância do desenvolvimento contínuo de suas equipes, devem investir em práticas que favoreçam a criação de um ambiente de aprendizado positivo. A construção de uma marca empregadora forte, que promova não apenas os benefícios tangíveis, mas também os valores e a cultura da organização, pode ser um diferencial significativo na retenção de colaboradores. Isso se torna ainda mais importante em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, onde os profissionais buscam não apenas um emprego, mas uma experiência significativa de desenvolvimento e crescimento.

A transparência na comunicação é outro elemento que contribui para um ambiente de trabalho saudável. Os colaboradores precisam sentir que suas vozes são ouvidas e que suas contribuições são valorizadas. Promover uma comunicação aberta e honesta, além de criar espaços para feedback, pode fortalecer o engajamento e a confiança entre os membros da equipe. Isso, por sua vez, gera um ciclo positivo de satisfação e motivação, fundamental para o desempenho organizacional.

A autonomia na aprendizagem é um conceito que transcende a simples aquisição de conhecimentos. Promover a capacidade de autodireção nos alunos é essencial para que se tornem aprendizes ao longo da vida. O desenvolvimento de habilidades críticas, como a resolução de problemas e a adaptação a novas situações, são competências que preparam os indivíduos para os desafios do mundo contemporâneo. Essa ênfase na autonomia também contribui para a construção de cidadãos mais ativos e engajados, capazes de tomar decisões informadas e de participar de maneira efetiva em suas comunidades.

Nesse sentido, o papel dos educadores e gestores é fundamental. É necessário que estejam constantemente atualizados sobre as melhores práticas em neuropsicopedagogia e sobre as necessidades específicas do público jovem e adulto. A capacitação contínua desses profissionais é um investimento imprescindível, uma vez que sua formação e experiência influenciam diretamente a qualidade da educação oferecida. A criação de redes de apoio entre educadores, onde haja troca de experiências e práticas exitosas, pode fortalecer o trabalho desenvolvido nas instituições.

Assim, a intersecção entre neuropsicopedagogia e educação de jovens e adultos, juntamente com a aplicação de estratégias eficazes de atração e retenção de talentos, é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É imprescindível que educadores, gestores e formuladores de políticas estejam atentos a essas questões, desenvolvendo ações que atendam às necessidades dos alunos adultos e promovam uma aprendizagem significativa e sustentável ao longo da vida. O investimento na educação, aliado ao fomento da autonomia e do desenvolvimento de habilidades socioemocionais, é, sem dúvida, uma prioridade para a construção de um futuro melhor.

Por fim, ao olharmos para o futuro da educação, é essencial que continuemos a questionar e a inovar. A busca por práticas que promovam a inclusão, a valorização da diversidade e a equidade deve ser uma constante em nossas abordagens pedagógicas. Somente assim conseguiremos formar indivíduos não apenas bem-sucedidos em suas trajetórias profissionais, mas também cidadãos conscientes e responsáveis, prontos para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação.

Referências

BROOKFIELD, S. D. Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions. San Francisco: Jossey-Bass, 2012.

DEC, I.; RYAN, R. M. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

GAZZA, E. A.; HOGAN, S. S. Teaching and Learning in Nursing: A Conceptual Model for Educators. St. Louis: Elsevier, 2013.

GARRISON, D. R. Self-Directed Learning: A Key to Learning in the Knowledge Era. In: M. S. W. J. A. W. F. V. P. (Ed.), *Online Collaborative Learning: Theory and Practice* (p. 1-20). New York: Springer, 1997.

KAUFFMAN, D. et al. Learning and the Practice of Instructional Design: Theoretical Perspectives. New York: Routledge, 2011.

RYAN, R. M.; DEC, I. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000.

WEIMER, M. *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 2013.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulated learning: A social cognitive perspective. In: D. H. Schunk; B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated Learning: From Theory to Practice* (p. 13-22). New York: Springer, 2002.

ZINS, J. E.; PONTI, M. C. *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* New York: Teachers College Press, 2001.

EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE MENTAL NO ENSINO BÁSICO

ADERLANDIA MARIA AMARO DOS SANTOS⁶

Resumo

A interseção entre Educação Física e saúde mental no ensino básico é uma área de crescente relevância, refletindo a necessidade de abordar o bem-estar emocional dos jovens em um contexto escolar. Este artigo discute como a prática regular de atividades físicas não apenas promove a saúde física, mas também atua como um importante fator na melhoria da saúde mental, reduzindo sintomas de ansiedade e depressão e aumentando a autoestima. Além disso, sugere a incorporação de práticas de mindfulness nas aulas de Educação Física, ressaltando a importância do ambiente social e da colaboração entre os alunos. O reconhecimento dessas interações nas políticas educacionais é fundamental para promover o desenvolvimento integral dos estudantes, visando prepará-los para uma vida saudável e equilibrada.

Palavras-chave: Educação Física, saúde mental, ensino básico, mindfulness, políticas educacionais.

Introdução

A interseção entre Educação Física e saúde mental no ensino básico é um tema de crescente relevância, especialmente em um mundo onde as pressões sociais, acadêmicas e tecnológicas exercem impactos significativos no bem-estar dos jovens. A infância e a adolescência são fases cruciais para o desenvolvimento físico, emocional e social, sendo fundamentais para a formação

⁶ Graduada em Pedagogia, pela Faculdade Unisant'ana, com conclusão em 2012 e Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Anhanguera. Professora de Educação Infantil e Fundamental. Servidora Pública na PMSP

da identidade e da autoestima. Nesse contexto, a prática regular de atividades físicas emerge não apenas como uma forma de promover a saúde física, mas também como uma estratégia eficaz para fortalecer a saúde mental dos alunos.

Nos últimos anos, a compreensão dos benefícios da atividade física para a saúde mental tem se expandido, respaldada por um corpo crescente de pesquisas que demonstram como o exercício pode influenciar positivamente o estado emocional dos indivíduos. A prática de exercícios físicos é associada à redução de sintomas de ansiedade e depressão, além de contribuir para o aumento da autoestima e da autoconfiança. Em um ambiente escolar, onde os jovens enfrentam desafios constantes, como a adaptação a novas dinâmicas sociais e acadêmicas, a inclusão da Educação Física como parte integrante do currículo escolar pode desempenhar um papel decisivo na promoção do bem-estar emocional.

Ademais, a Educação Física não deve ser vista apenas como uma disciplina focada no desempenho atlético, mas como uma oportunidade de integrar práticas que fomentem o autocuidado e a autorregulação emocional. Nesse sentido, práticas de mindfulness e outras abordagens que promovem a atenção plena podem ser incorporadas nas aulas de Educação Física, proporcionando aos alunos ferramentas para lidar com o estresse e a ansiedade. Ao cultivarem a consciência sobre suas emoções e o impacto que a atividade física tem sobre elas, os estudantes podem desenvolver habilidades essenciais para enfrentar os desafios cotidianos.

Outro aspecto crucial a ser considerado é o papel do ambiente social na prática de atividades físicas. A Educação Física, ao ser praticada em grupo, não apenas melhora a aptidão física dos alunos, mas também fortalece os laços sociais e a capacidade de trabalho em equipe, fatores que contribuem para a construção de uma rede de apoio emocional. A promoção de um ambiente escolar acolhedor e colaborativo é fundamental para a saúde mental dos estudantes, e a Educação Física pode ser um catalisador importante nesse processo.

Diante desse panorama, é imperativo que as políticas educacionais reconheçam a importância da Educação Física e sua relação intrínseca com a saúde mental. A implementação de programas que incentivem a prática de exercícios, a inclusão de práticas de mindfulness e a promoção de um ambiente

escolar positivo são medidas que podem não apenas melhorar o desempenho acadêmico, mas também promover um estilo de vida saudável e equilibrado.

Portanto, a interrelação entre Educação Física e saúde mental no ensino básico é um campo fértil para investigação e implementação de estratégias inovadoras que visem o desenvolvimento integral dos alunos. A necessidade de formar indivíduos resilientes e emocionalmente saudáveis é um desafio que requer um esforço colaborativo entre educadores, profissionais de saúde e formuladores de políticas públicas. Ao priorizar a saúde mental dentro do contexto educacional, prepararemos nossos jovens não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma vida plena e saudável.

Importância da atividade física para o bem-estar mental

A atividade física desempenha um papel fundamental no bem-estar mental, sendo reconhecida como uma intervenção eficaz para a promoção da saúde psicológica e a prevenção de transtornos mentais. A prática regular de exercícios físicos tem sido associada à redução de sintomas de ansiedade e depressão, o que evidencia sua importância no contexto da saúde mental. Segundo uma revisão sistemática realizada por Rebar et al. (2015), a atividade física não apenas melhora a função física, mas também resulta em benefícios psicológicos significativos, contribuindo para a redução da percepção de estresse e aumentando a sensação de bem-estar. Esses efeitos positivos são atribuídos a diversos mecanismos, incluindo a liberação de neurotransmissores como endorfinas e serotonina, que estão diretamente ligados à regulação do humor e à melhoria da qualidade do sono (Biddle & Asare, 2011). Além disso, a atividade física pode ser um meio eficaz de aumentar a autoconfiança e a autoestima, fatores cruciais para a manutenção da saúde mental. Um estudo conduzido por Craft e Perna (2004) sugere que mesmo atividades de baixa intensidade, como caminhadas, podem proporcionar melhorias significativas no estado mental dos indivíduos, tornando-se uma ferramenta acessível e viável para promover o bem-estar emocional.

A relação entre atividade física e saúde mental também é respaldada por evidências que apontam a importância do ambiente social e do suporte social na prática de exercícios. A prática em grupo, por exemplo, não apenas aumenta a

motivação e a adesão às atividades físicas, mas também promove interações sociais que podem ser benéficas para a saúde mental. De acordo com um estudo de Penedo e Dahn (2005), a socialização durante a atividade física pode ajudar na construção de redes de apoio, que são essenciais para o enfrentamento de desafios emocionais e psicológicos. Além disso, a natureza social da atividade física pode servir como um fator protetor contra a solidão e o isolamento, condições frequentemente associadas a problemas de saúde mental. A inclusão de atividades físicas em programas de intervenção psicológica tem se mostrado eficaz na promoção do bem-estar mental em diversas populações, incluindo adolescentes, adultos e idosos (Zschucke et al., 2015). A variabilidade dos tipos de exercício disponíveis, como esportes, dança, yoga e práticas de meditação em movimento, proporciona opções que podem ser personalizadas de acordo com as preferências individuais, aumentando assim a probabilidade de engajamento a longo prazo.

Além dos benefícios psicológicos diretos, a atividade física também pode influenciar aspectos fisiológicos que, por sua vez, impactam a saúde mental. O aumento da aptidão cardiovascular e da força muscular pode contribuir para uma melhora na capacidade funcional do indivíduo, levando a uma maior disposição e energia para enfrentar as demandas do dia a dia. Segundo uma pesquisa de O'Connor et al. (2010), essa melhora na condição física está intimamente ligada à percepção de controle e autoeficácia, fatores que desempenham um papel crucial na prevenção de transtornos mentais. Ademais, a atividade física tem sido associada a melhorias no sono, que é um componente vital da saúde mental. A prática regular de exercícios tem mostrado reduzir a insônia e aumentar a qualidade do sono, o que, segundo um estudo de Teychenne et al. (2010), é fundamental para a regulação do humor e a diminuição dos níveis de estresse. Assim, a atividade física não deve ser vista apenas como uma ferramenta de manutenção da saúde física, mas também como uma estratégia valiosa para a promoção do bem-estar mental e emocional.

Em um contexto mais amplo, a promoção da atividade física deve ser considerada uma prioridade nas políticas de saúde pública, visto que os benefícios relacionados ao bem-estar mental podem resultar em economias significativas para os sistemas de saúde. A implementação de programas que incentivem a prática de exercícios físicos deve considerar as barreiras

enfrentadas por diferentes grupos populacionais, como a falta de acesso a instalações adequadas e a percepção de que a atividade física é um esforço excessivo. Um estudo de Scully et al. (1998) destaca a importância de estratégias de promoção que abordem não apenas os benefícios da atividade física, mas também as mudanças no estilo de vida necessárias para a incorporar de maneira sustentável na rotina diária. A educação sobre os benefícios da atividade física e o fomento a ambientes que favoreçam a prática, como parques, academias e grupos comunitários, são essenciais para promover uma cultura de saúde que valorize não apenas o corpo, mas também a mente.

Portanto, a relação entre a atividade física e o bem-estar mental é complexa e multifacetada, abrangendo aspectos fisiológicos, psicológicos e sociais. Os estudos demonstram de forma consistente que a prática regular de exercícios não só melhora a saúde física, mas também desempenha um papel crucial na promoção da saúde mental. Em um mundo onde as demandas e o estresse estão em constante aumento, a atividade física se revela uma ferramenta poderosa e acessível para melhorar a qualidade de vida, fortalecer a resiliência emocional e promover um estado geral de bem-estar. Para que esses benefícios sejam plenamente aproveitados, é fundamental que haja um esforço conjunto entre profissionais de saúde, educadores e formuladores de políticas públicas para criar um ambiente que favoreça a prática da atividade física como um componente essencial da saúde mental.

Estratégias para incluir práticas de mindfulness na educação física

A inclusão de práticas de mindfulness na educação física tem se mostrado uma estratégia eficaz para promover o bem-estar emocional e o desempenho dos alunos. Mindfulness, ou atenção plena, refere-se à capacidade de manter a consciência no momento presente, sem julgamentos, e tem sido amplamente estudado em contextos educacionais devido aos seus benefícios psicológicos e fisiológicos. A prática de mindfulness pode ser incorporada nas aulas de educação física através de atividades que enfatizem a conexão mente-corpo, permitindo que os alunos desenvolvam uma maior consciência de suas emoções e reações físicas. Segundo Zinsser et al. (2015), a prática de mindfulness pode reduzir os níveis de estresse e ansiedade, o que é particularmente relevante no

ambiente escolar, onde as pressões acadêmicas podem afetar o desempenho e o bem-estar dos estudantes. Ao ensinar os alunos a focarem na respiração e nas sensações corporais durante as atividades físicas, os educadores podem ajudá-los a desenvolver habilidades de autorregulação emocional e controle da atenção, essenciais para o enfrentamento de desafios tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Uma abordagem prática para a inclusão do mindfulness nas aulas de educação física envolve a realização de exercícios de respiração e alongamento antes e após as atividades físicas. Essas práticas não apenas ajudam a preparar os alunos mentalmente para o exercício, mas também proporcionam um espaço para a reflexão sobre suas experiências físicas e emocionais. De acordo com McGonigal (2013), a consciência corporal pode ser cultivada através da atenção plena, que permite aos alunos se tornarem mais sintonizados com suas emoções e sensações físicas durante a prática esportiva. Além disso, a implementação de pausas conscientes durante as aulas pode ajudar os alunos a se reconectarem com suas respirações e a refletirem sobre suas emoções e estados físicos, promovendo um ambiente de aprendizado mais equilibrado e consciente. Essas pausas podem ser especialmente benéficas em atividades que exigem grande esforço físico ou concentração mental, pois proporcionam momentos de recuperação e reflexão, fundamentais para o aprendizado eficaz.

Outra estratégia para incluir práticas de mindfulness na educação física é o uso de jogos e atividades que enfatizem a cooperação e o trabalho em equipe, promovendo um ambiente seguro e acolhedor. Segundo Brown et al. (2015), o engajamento em atividades cooperativas pode fortalecer a conexão social entre os alunos e fomentar um senso de pertencimento, elementos essenciais para o desenvolvimento emocional e social. Atividades que incentivam a comunicação aberta e a empatia podem ser complementadas com exercícios de mindfulness, como respirações em grupo ou meditações guiadas. Isso não apenas ajuda os alunos a se concentrarem no momento presente, mas também a reconhecerem as emoções e as experiências de seus colegas, promovendo um clima de apoio e compreensão mútua. Além disso, a prática de atividades físicas ao ar livre, em ambientes naturais, pode enriquecer a experiência de mindfulness, pois a conexão com a natureza tem sido associada a benefícios psicológicos

significativos, como a redução do estresse e a melhora do humor (Kaplan & Kaplan, 1989).

A formação dos educadores físicos para a implementação de práticas de mindfulness é uma etapa crucial para o sucesso dessa abordagem. A capacitação deve incluir o ensino de técnicas de mindfulness, bem como a compreensão de como essas práticas podem ser integradas nas aulas de educação física. De acordo com Klatt et al. (2015), professores que praticam mindfulness são mais propensos a transmitir esses conceitos de forma eficaz aos alunos, criando um ambiente de aprendizado mais acolhedor e consciente. As formações devem abordar tanto os aspectos teóricos do mindfulness quanto suas aplicações práticas, permitindo que os educadores se sintam confiantes e preparados para guiar seus alunos em práticas de atenção plena. Além disso, promover uma cultura de mindfulness dentro das escolas pode envolver a colaboração entre educadores, psicólogos e profissionais de saúde, que podem trabalhar juntos para desenvolver programas que integrem a educação física e as práticas de mindfulness de maneira coesa e eficaz.

A avaliação dos benefícios da inclusão de práticas de mindfulness na educação física é essencial para demonstrar sua eficácia e promover sua continuidade. Estudos têm mostrado que a prática regular de mindfulness pode resultar em melhorias significativas na saúde mental e no desempenho acadêmico dos alunos (Zenner et al., 2014). A coleta de dados sobre o impacto dessas práticas no bem-estar emocional e na performance dos estudantes pode ajudar a justificar a continuidade e a expansão dessas iniciativas nas escolas. Além disso, envolver os alunos na avaliação de suas próprias experiências com mindfulness pode promover um senso de responsabilidade e empoderamento, encorajando-os a se tornarem defensores de sua própria saúde mental e bem-estar. Dessa forma, as práticas de mindfulness na educação física não apenas contribuem para o desenvolvimento emocional dos alunos, mas também para a criação de um ambiente escolar mais positivo e acolhedor, onde a saúde mental é valorizada e promovida de forma integrada.

Assim, a inclusão de práticas de mindfulness na educação física pode ser uma estratégia poderosa para promover o bem-estar emocional e o desenvolvimento integral dos alunos. Ao focar na conexão mente-corpo, promover a consciência emocional e fomentar um ambiente colaborativo,

educadores físicos têm a oportunidade de preparar os alunos não apenas para o desempenho físico, mas também para uma vida equilibrada e consciente. O desenvolvimento de programas de formação para educadores e a avaliação contínua dos benefícios dessas práticas são essenciais para garantir que a atenção plena se torne uma parte integrante da experiência educacional, contribuindo para a formação de indivíduos mais resilientes e conscientes em um mundo em constante mudança.

Estudos de casos de melhora do desempenho escolar

Estudos de caso sobre a melhora do desempenho escolar têm se tornado uma ferramenta valiosa na pesquisa educacional, pois proporcionam insights profundos sobre as intervenções que podem levar a melhorias significativas no aprendizado dos alunos. Esses estudos frequentemente abordam diversas estratégias, incluindo a implementação de programas pedagógicos inovadores, intervenções sociais e emocionais, bem como a integração de tecnologias educacionais. Por exemplo, um estudo realizado por Bryk et al. (2010) em escolas de Chicago demonstrou que o desenvolvimento de uma cultura escolar positiva, aliada a um forte envolvimento da comunidade, resultou em melhorias substanciais no desempenho acadêmico dos alunos. Essa pesquisa destacou a importância de um ambiente escolar acolhedor e colaborativo, onde alunos, pais e educadores trabalham juntos para apoiar o aprendizado. Além disso, os resultados sugerem que a melhoria do clima escolar pode estar diretamente relacionada ao aumento da motivação e ao engajamento dos alunos nas atividades acadêmicas, refletindo uma abordagem holística para a educação.

Outra estratégia investigada em estudos de caso é a utilização de intervenções baseadas em dados para informar práticas pedagógicas. Um exemplo significativo é o trabalho de Hattie (2009), que revisou mais de 800 meta-análises sobre a eficácia de diferentes abordagens de ensino. Os resultados de sua pesquisa indicam que intervenções específicas, como feedback eficaz e ensino explícito, têm um impacto positivo no desempenho dos alunos. Um estudo de caso na Nova Zelândia, onde escolas aplicaram sistematicamente o feedback como parte de suas práticas pedagógicas, revelou melhorias notáveis nos resultados acadêmicos dos alunos, bem como no

envolvimento deles com o aprendizado. Esse tipo de análise demonstra a importância de fundamentar as práticas educacionais em evidências concretas, criando um ciclo de melhoria contínua que beneficia tanto educadores quanto alunos.

As práticas de ensino diferenciadas também têm sido objeto de estudo em casos de sucesso educacional. Tomando como exemplo uma escola primária em Massachusetts, um estudo de caso liderado por Tomlinson (2001) revelou que a implementação de práticas de ensino diferenciadas, que atendem às necessidades individuais dos alunos, resultou em um aumento significativo no desempenho acadêmico. O estudo destacou que, ao adaptar o currículo e as abordagens de ensino para atender às diversas capacidades e interesses dos alunos, a escola conseguiu não apenas melhorar os resultados em testes padronizados, mas também aumentar a satisfação e a motivação dos alunos em relação ao aprendizado. Essa abordagem diferenciada permite que todos os alunos se sintam valorizados e engajados, promovendo um ambiente mais inclusivo e produtivo.

Além disso, a incorporação de tecnologias educacionais tem se mostrado uma estratégia eficaz na melhora do desempenho escolar. Um estudo realizado por Zhang et al. (2016) analisou o impacto do uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula em várias escolas dos Estados Unidos e encontrou resultados positivos significativos. Os alunos que participaram de atividades que integravam tecnologia, como aplicativos educacionais e plataformas de aprendizado online, apresentaram um desempenho acadêmico superior em comparação com aqueles que não tinham acesso a essas ferramentas. Os pesquisadores observaram que a tecnologia não apenas facilitava o aprendizado personalizado, mas também aumentava o engajamento dos alunos, tornando as aulas mais interativas e dinâmicas. Essa evolução no uso de tecnologia na educação ressalta a necessidade de uma abordagem estratégica que não apenas introduza novas ferramentas, mas também capacite educadores a utilizá-las de maneira eficaz.

Outro estudo de caso relevante foi realizado em escolas que implementaram programas de aprendizagem socioemocional (SEL). De acordo com Durlak et al. (2011), a integração de SEL nos currículos escolares mostrou resultados significativos na melhoria do desempenho acadêmico. O estudo

analisou diversas escolas que adotaram programas de SEL e constatou que os alunos não apenas apresentaram melhoras em suas notas, mas também desenvolveram habilidades sociais e emocionais que são cruciais para o sucesso a longo prazo. A pesquisa sugere que o desenvolvimento dessas habilidades pode reduzir comportamentos problemáticos e aumentar a capacidade de concentração e resiliência dos alunos, fatores que são diretamente correlacionados ao desempenho acadêmico. Essa evidência reforça a ideia de que a educação deve ser uma abordagem integral, considerando tanto as habilidades cognitivas quanto as socioemocionais.

Finalmente, a colaboração entre famílias e escolas tem se mostrado um componente essencial na melhoria do desempenho escolar. Um estudo de caso conduzido por Epstein (2011) destacou que as escolas que implementaram práticas efetivas de envolvimento familiar conseguiram alcançar resultados acadêmicos superiores. As iniciativas que promovem a comunicação entre educadores e pais, bem como a participação ativa dos familiares nas atividades escolares, têm um impacto positivo na motivação e no desempenho dos alunos. A pesquisa revela que o apoio dos pais e o envolvimento na educação dos filhos não apenas reforçam o aprendizado em casa, mas também criam um ambiente de suporte que é crucial para o sucesso escolar. Portanto, as escolas que reconhecem e promovem essa parceria podem criar uma base sólida para o desenvolvimento acadêmico e emocional dos alunos.

Dessa forma, os estudos de caso que analisam a melhora do desempenho escolar demonstram que uma variedade de estratégias e abordagens pode ser eficaz na promoção do aprendizado. Desde a criação de um ambiente escolar positivo até a implementação de tecnologias educacionais e programas de aprendizado socioemocional, as intervenções que consideram as necessidades dos alunos e envolvem a comunidade escolar são essenciais. Além disso, a formação contínua de educadores e o envolvimento das famílias desempenham papéis fundamentais no sucesso dessas iniciativas. Através da análise detalhada de casos específicos, é possível identificar práticas eficazes que podem ser adaptadas e replicadas em diferentes contextos educacionais, contribuindo assim para a melhoria contínua do desempenho escolar.

Considerações finais

A interseção entre a educação física e a saúde mental é um campo de crescente importância, especialmente no contexto contemporâneo, onde as pressões sociais e acadêmicas têm impactado significativamente o bem-estar dos estudantes. O presente trabalho evidenciou como a atividade física pode servir como um poderoso aliado na promoção da saúde mental, destacando sua capacidade de reduzir sintomas de ansiedade e depressão, melhorar a autoestima e proporcionar um senso de pertencimento social. A prática regular de exercícios não apenas contribui para a saúde física, mas também atua como um componente essencial na construção de resiliência emocional e no enfrentamento das adversidades cotidianas.

Além dos benefícios fisiológicos e psicológicos diretos, a incorporação de práticas de mindfulness nas aulas de educação física representa uma abordagem inovadora e eficaz para fortalecer o bem-estar emocional dos alunos. Ao promover a atenção plena, os educadores têm a oportunidade de ensinar habilidades valiosas de autorregulação emocional, que são cruciais para o desempenho acadêmico e a vida pessoal dos estudantes. A prática de mindfulness em conjunto com a atividade física cria um ambiente educacional mais equilibrado, onde a saúde mental é valorizada e integrada ao processo de aprendizado.

Os estudos de caso analisados revelam que estratégias diversificadas, como o desenvolvimento de uma cultura escolar positiva, intervenções pedagógicas fundamentadas em evidências e a colaboração entre escolas e famílias, são fundamentais para a melhoria do desempenho escolar. A implementação de programas que considerem as necessidades emocionais e sociais dos alunos não só potencializa a aprendizagem, mas também promove um clima escolar mais acolhedor e inclusivo. A relação estreita entre o envolvimento familiar e o sucesso acadêmico reitera a importância de uma abordagem holística, que reconheça o papel vital das famílias na educação dos filhos.

No entanto, é crucial que a inclusão de práticas de atividade física e mindfulness nas escolas seja acompanhada de formação adequada para os educadores. Capacitar os professores para que possam implementar essas práticas de maneira eficaz é um passo fundamental para garantir que os benefícios sejam plenamente alcançados. Além disso, as escolas devem trabalhar para criar um ambiente que favoreça a prática da atividade física, oferecendo recursos e espaços adequados, e superando barreiras que possam dificultar a participação dos alunos.

Em suma, a relação entre a atividade física e a saúde mental na educação básica é complexa e multifacetada, envolvendo fatores físicos, psicológicos e sociais. A promoção do bem-estar mental através da atividade física deve ser uma prioridade nas políticas educacionais e de saúde pública. Ao abordar essas questões de forma integrada e contínua, é possível não apenas melhorar a qualidade de vida dos estudantes, mas também prepará-los para enfrentar os desafios do futuro de maneira saudável e resiliente. Portanto, é imperativo que educadores, profissionais de saúde e formuladores de políticas unam esforços para implementar e sustentar iniciativas que promovam a atividade física e a atenção plena nas escolas, reconhecendo seu valor não apenas como componentes da educação, mas como pilares essenciais para a formação de indivíduos saudáveis e conscientes.

Referências

BIDDLE, S. J. H.; ASARE, M. Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *British Journal of Sports Medicine*, v. 45, n. 11, p. 886-895, 2011.

BRYK, A. S.; LEPAGE, P.; ELLIOTT, S. *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press, 2010.

BROWN, K. W.; CRESWELL, J. D.; PACE, W. D. Mindfulness: a proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, v. 12, n. 3, p. 254-273, 2015.

- CRAFT, L. L.; PERNA, F. M. The benefits of exercise for the clinically depressed. *Primary Care Companion to The Journal of Clinical Psychiatry*, v. 6, n. 3, p. 104-111, 2004.
- DURLAK, J. A.; WEISSBERG, R. P.; DYMOND, A. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011.
- EPSTEIN, J. L. *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview Press, 2011.
- HATTIE, J. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon: Routledge, 2009.
- KAPLAN, R.; KAPLAN, S. *The experience of nature: A psychological perspective*. Cambridge University Press, 1989.
- KLATT, M.; BRESLIN, P.; JONES, J. Mindfulness in the classroom: A pilot study to assess the effects of mindfulness on attention and behavior. *Journal of Attention Disorders*, v. 19, n. 10, p. 855-863, 2015.
- MCCONIGAL, K. *The upside of stress: Why stress is good for you, and how to get good at it*. New York: Penguin Press, 2013.
- PENEDO, F. J.; DAHN, J. R. Exercise and well-being: a review of mental and physical health benefits associated with physical activity. *Current Opinion in Psychiatry*, v. 18, n. 2, p. 189-193, 2005.
- REBAR, A. L.; STAIGER, P. K.; DUNSTAN, D. W.; BROWN, W. J. A systematic review of the effects of physical activity on depression and anxiety in non-clinical populations. *Health Psychology Review*, v. 9, n. 3, p. 111-124, 2015.
- SCULLY, D.; TAYLOR, G.; WELLS, J.; NIXON, A.; HODGES, N. Deters and motives for physical activity. *The Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, v. 32, n. 4, p. 535-540, 1998.
- TEYCHENNE, M.; BALL, K.; SALMON, J. Physical activity, sedentary time and depression among the elderly. *Health & Place*, v. 16, n. 3, p. 540-547, 2010.
- TOMLINSON, C. A. *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria: ASCD, 2001.
- ZENNER, C.; HERRMANN, C.; HOLTHAUSEN, E.; RUSCH, T.; HAYNES, J. Mindfulness-based programs for children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Mindfulness*, v. 6, n. 3, p. 428-444, 2014.
- ZHANG, D.; WANG, Y.; WANG, Y. The impact of technology on the academic

performance of students: A review of recent research. *Educational Technology Research and Development*, v. 64, n. 3, p. 463-485, 2016.

ZSCHUCKE, E.; HARMAN, C.; STROHMEYER, M.; HARTIG, T. The effects of exercise on mental health: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Mental Health*, v. 24, n. 5, p. 289-298, 2015.

A APRENDIZAGEM E O PRAZER DA LEITURA ATRAVÉS DA LUDCIDADE

RITA DE CASSIA SÃO JOSÉ

RESUMO

Ramos (2003) aborda que quando se tem atividades envolvidas com a ludicidade, possibilita uma relação de interatividade entre professor e educando, o mesmo autor ressalta que o lúdico estimula a prática da leitura, pois envolve a todos os educandos e faz com que estes participem, e o professor em contrapartida, desperta um maior interesse em seus alunos ao hábito de ler, inclusive, por meio do jogo é possível ter uma aprendizagem em relação a leitura cada vez mais eficaz. Sendo assim, a literatura infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Quando trabalhada por meio da ludicidade, torna-se ainda mais envolvente e significativa, favorecendo a aprendizagem de forma prazerosa.

Palavras-chave: Ludicidade; Criança; Literatura.

DESENVOLVIMENTO

Um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem, é a ludicidade, pois permite que a criança explore, experimente e aprenda de maneira espontânea e prazerosa.

No contexto da literatura infantil, a ludicidade pode ser inserida por meio de diversas estratégias, como dramatizações, jogos, músicas e atividades sensoriais, tornando a leitura um momento interativo e dinâmico.

A contação de histórias pode ser potencializada com o uso de recursos

visuais e sonoros, tornando a experiência mais envolvente como: teatro de fantoches, histórias cantadas e leitura dramatizada.

Através das atividades sensoriais que contribuem para que a criança vivencie a história por meio do tato, olfato e audição, tornando a leitura mais significativa.

O Jogo surgiu no século XVI, em Roma e na Grécia, com o objetivo de ensinar a ler e escrever. Com a vinda do Cristianismo, o propósito do Jogo passou a ser de uma educação disciplinadora, de memorização e obediência. Por conta desses acontecimentos, os jogos eram vistos como ofensivos e imorais.

Antigamente, a brincadeira era considerada, quase sempre como fútil, ou melhor, tendo como única utilidade à distração, o recreio, e na pior das hipóteses, jugavam-se nefasta. O conceito dominante da criança não podia dar o menor valor a um comportamento que encontra sua origem própria, por meio de um comportamento espontâneo. Foi preciso, depois de Rousseau, que houvesse uma mudança profunda na imagem de criança e de natureza, para que pudesse associar uma visão positiva às suas atividades. (BROUGERE, 2004).

Com os estudos de Rousseau, no século XVIII, a censura aos Jogos é minimizada e, estes, passam a ser vistos como facilitadores dos estudos e favorecem o desenvolvimento da inteligência.

Apenas nos anos 60 os estudos sobre os Jogos ganham abrangência e interdisciplinaridade, sendo vistos pela óptica de outras ciências como Sociologia, Antropologia, Linguística e História.

Os jogos, como ferramenta de Educação, chegam ao Brasil, nos anos 80, após a utilização bem-sucedida em outros países. Um exemplo é os Estados Unidos que na década de 50, utilizou os Jogos como ferramenta de aprendizagem para formar executivos da área financeira. (Brougere, 2004)

Segundo Kishimoto (2008) a História dos Jogos no Brasil é influenciada pelos índios, negros e portugueses.

O Jogo tradicional infantil é considerado como parte da cultura popular, o jogo tradicional guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico [...] e por ser um elemento folclórico, esse jogo assume características anônimas, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade. (KISHIMOTO, 1993).

Lembrando que as diversas culturas influenciaram diretamente no surgimento dos jogos infantis nos dando inúmeras possibilidades sobre a sua criação.

A tradicionalidade acima citada assume papel importante na questão dos jogos, pois muitos deles são passados de geração a geração deixando claro que as influências familiares são de extrema importância na formação cultural da criança. Muitas vezes, com o passar dos tempos, essas influências vão sendo adaptadas à atualidade, os jogos sofrem modificações, porém não perdem sua essência. Conforme:

A tradicionalidade e universalidade dos jogos assentam-se no fato de que povos distintos e antigos como os da Grécia e Orientes brincavam de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. Esses jogos foram transmitidos de geração em geração por meio de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil. (KISHIMOTO, 1993).

O Jogo para ser educativo precisa estar associado a dois conceitos: o da ludicidade e o da função educativa.

A ludicidade caracteriza-se por ser espontânea e satisfatória, é um processo que brota de dentro para fora e está ligada ao prazer de brincar e ao faz-de-conta. Essa forma de ensino faz com que a criança viva experiências,

como a perda e o medo, conhecem conceitos e regras. Através dessas regras a criança cria uma estrutura interna, gerando uma confiança em si e nos colegas. Através do universo lúdico as crianças começam se expressar, ouvir, respeitar e discordar das opiniões, demonstrando assim a sua liderança e sua capacidade de ser liderado e compartilham a alegria de jogar e brincar. O que não ocorre em ambientes sérios e sem motivação, nos quais fica mais evidente o constrangimento e a insegurança em se manifestar. (Kishimoto, 1993)

A criança reproduz na sua forma de jogar e brincar atitudes do seu cotidiano. Dessa maneira, o educador pode ter ideia do universo que a cerca e com isso explorar atividades diversificadas para poder observar se estas crianças estão preparadas emocionalmente e possuem controle para se adequarem a todo contexto escolar e social e dessa forma consegue fazer com que elas tenham um melhor desempenho.

Já a função educativa é voltada ao direcionamento, parte do educador, que utiliza a espontaneidade da criança para torná-la significativa no processo de ensino-aprendizagem.

A atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, indispensável à prática educativa. E, pelo fato de o jogo ser um meio tão poderoso para aprendizagem das crianças que em todo lugar onde se consegue transformar em jogo a iniciação à leitura, ao cálculo ou a ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações, geralmente tidas como maçante. (AGUIAR, 1998, p.37).

O Jogo é um instrumento que auxilia no processo ensino-aprendizagem e promove a capacidade e o potencial da criança, favorecendo o desenvolvimento do raciocínio, as estratégias, o pensamento lógico, a diferenciação entre o real e o imaginário, a socialização. Portanto, é importante que ocupe um lugar privilegiado em sala de aula. Nessa perspectiva, segundo o Referencial Nacional da Educação Infantil:

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. (BRASIL, 1998, p. 30).

O jogo tanto na ludicidade quanto em caráter educativo deve seguir o princípio da redefinição dos métodos utilizados em sala de aula, nos aspectos físicos, cognitivos, sociais e formas de linguagem. Afinal, através das aplicações coordenadas é possível fazer a identificação de habilidades que por vezes no cotidiano não ficam aparentes ao educador, além de possibilitar a introdução do jogo como material de construção de conhecimento na educação infantil.

Com a aplicação dos jogos é possível verificar significativamente o desenvolvimento de aprendizagem das crianças, pois ela tem a liberdade de usar suas estratégias, participando de maneira ativa no processo de conhecimento, discutindo as regras e os métodos de resolução dos problemas propostos. É preciso que o professor proponha desafios a serem superados, incentive a coletividade na participação das atividades. Assim, ele estará incitando o convívio e interação social da criança. De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p.23).

Os jogos desde cedo propiciam a criança a formação e o desenvolvimento da sua identidade autônoma através das experiências adquiridas durante todo o processo lúdico e educativo. A questão lúdica deve ser desenvolvida de maneira que o aluno possa enxergar como algo significativo e também afetivo no desenvolvimento das suas questões cognitivas já que ocorrem as modificações de transmissão de funções para agente transformador em ludicidade fazendo assim com que todo esse processo se torne natural e prazeroso.

O meio onde a criança está inserida também é um fator de influência no processo de aprendizagem. No decorrer deste trabalho, vimos que há diversas dificuldades que interferem de forma positiva ou negativa.

Podem ser intrínsecos ou extrínsecos, mostrando que o professor tem um importante papel no ensino aprendizagem de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança ao ingressar na educação, carrega consigo suas experiências vivenciadas de seu lar, ampliando e integrando sua cultura e suas relações sociais.

Portanto o professor deve conhecer e estar atento às etapas do desenvolvimento do estudante, colocando-se na posição de facilitador da aprendizagem. Ele deverá estabelecer uma relação de ajuda e de percepção com seus educandos.

A alfabetização e letramento são processos indissociáveis, pois, a alfabetização se ocupa da aquisição do código da escrita e leitura pelo estudante e deve se desenvolver em um contexto de letramento para que se possa alcançar o sucesso no processo de ensino aprendizagem.

Portanto, o professor é a pessoa mais importante na realização da alfabetização de seus educandos, pois a criança chega à escola e não sabe de forma sistematizada o que é ler e escrever, no entanto já tem um conhecimento de mundo que deve ser considerado.

Além disso, foi possível constatar que a inserção da literatura na educação infantil a partir do lúdico, desperta o interesse e o gosto pela leitura do educando, desta maneira, se torna uma atividade prazerosa e significativa.

Enfim, ao se trabalhar a literatura com a ludicidade que é uma linguagem inata da criança, esta terá uma melhor aprendizagem e interesse o que despertará um prazer pela leitura, desta maneira, uma cognição significativa se dá em trazer a realidade do aluno para a sala de aula para que haja um aproveitamento de estudos e melhorias de forma atrativa.

A questão familiar também é uma grande aliada no gosto pela leitura, deve sempre existir um elo entre a família e a escola, para que em conjunto possam trabalhar em prol da criança e com a colaboração da ludicidade essa tarefa torna-se mais fácil, pois o brincar é uma linguagem inata do petiz e a aprendizagem dessa forma é mais prazerosa e repleta de significância, ou seja, transforma a cognição algo eficiente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios:** ano 1: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional – Brasília: MEC, SEB, 2012

BRASIL. Estatuto da Criança e Adolescente: Lei nº 8.069, de 13-7-1990. 11 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

BRASIL. **Pró-letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental – alfabetização e linguagem.** Brasília. MEC/SEB, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br/seb>. Acesso em: fevereiro 2016.

BONDY, A. S. & FROST, L. A. (1994). **The picture exchange communication system training manual.** Cherry Hill: Pyramid Educational Consultants.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar:** diálogo entre a teoria e a prática.

Petrópolis: Vozes, 2005.

CASTRO, Celso Antônio Pinheiro de. Sociologia geral. São Paulo: Atlas, 2000

CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. – 2ª Ed – São Paulo: Cortez, 1995.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização em questão**. 3 ed., São Paulo: Graal, 2005.

DESSEN, M. A., & Braz, M. P. (2000). Rede social de apoio durante transições familiares decorrentes do nascimento de filhos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(3), 221-231.

FERREIRO, Emilia; PALÁCIO, Margarita Gomes. **Os Processos de Leitura e Escrita**: novas perspectivas. 2 ed., Porto Alegre: Artmed 2007.

_____, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

FREIRE, Paulo; DONALDO, Macedo. **Alfabetização**: leitura da palavra leitura do mundo. 4ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo, Paz e Terra, 1987.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **O brincar e a cultura**. Anais do Seminário Literatura, Arte, Educação, Luso Brasileiro. 4 ed., São Paulo: Mimeo, 2008.

MULLER, Jose Luiz. *Disciplina Indisciplina: nenhum cotidiano escolar*, 2001

OLIVEIRA, Claisy Maria Marinho-Araujo, Cynthia Bisnoto Evangelista de. **A relação família-escola: intersecções e desafios**. Estudos de Psicologia – Campinas janeiro-março 2010.

PILETTI, N. **Sociologia da Educação**. 5. Ed. São Paulo: Ática, 1987.

SCHMIDT, Maria Helena Costa Braga; MARQUES, Maria Lúcia; COSTA, Vera Lúcia Vãos

GOMES da. **O processo de aquisição da leitura e da escrita na infância**.

In: DIAS, Marina Célia

Moraes; NICOLAU, Marieta Lúcia Machado (Orgs.). *Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância*. Campinas, SP: Papyrus, 2003. p. 193-205.

SOARES, Magda Becker. **As muitas facetas da alfabetização**. 6 ed., Minas Gerais, 2006.

SOARES., Magda Becker.. **Letramento**: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____, Magda Becker. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. In: 26ª Reunião

Anual da ANPEd, 2003. GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita.

Disponível em: <www.scielo.br>.

_____, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação &**

Sociedade: Revista de Ciências e Educação. V. 23, n 81, São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES,dez. 2002. p. 143-60.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo escrever**: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. 4 ed., São Paulo: Ática, 2007.

UNESCO. Relatório sobre a educação, 1979. Disponível em:

<www.unesco.org>

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2011

A LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA NA ERA DA INTERNET: ANÁLISE E REFLEXÃO COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

LUCAS BISSOLATI COSTA

RESUMO

A Internet, por sua natureza dinâmica e moderna, onde as mudanças ocorrem em velocidade exponencial, traz um vocabulário que também acompanha este ritmo. É uma linguagem própria que pode mudar e se reconstruir com facilidade, de acordo com as demandas sociais. Esse fenômeno linguístico e cultural ultrapassa as fronteiras do virtual, e já se insere no dia-a-dia das pessoas, em ações cotidianas para além do virtual. Assim, o presente trabalho traz reflexões e análises sobre a linguagem utilizada pelos jovens do 7º ao 9º ano do ensino fundamental e os desdobramentos que o uso do Internetês acrescenta no cotidiano das salas de aula, ou seja, procuramos analisar como essa variedade linguística começou a fazer parte das produções escritas dos alunos. Como metodologia, optamos por realizar um estudo de caso com 30 profissionais que lecionam para alunos do 7º ao 9º ano, em escolas públicas e privadas (destas, apenas 10%), localizadas na cidade de São Paulo. Realizamos ainda um estudo de caso com alunos, para conhecer mais sobre termos específicos da internet. Esta pesquisa se sustenta com base nos estudos de (ALVAREZ, BESSA, HAMZE, JANUÁRIO, MOREIRA E OLIVEIRA). Em nossas análises, podemos concluir que a linguagem utilizada na internet tem invadido as produções escritas dos alunos, nas salas de aula. É preciso que as escolas e os professores considerem essa linguagem como produção cultural criada e consumida pelos alunos e sociedade em geral, no contexto do universo online. Ao mesmo tempo em que é papel da escola mostrar as diferenças no momento de utilizar as linguagens adequadas para cada tipo de produção autoral.

Palavras-chave: ensino fundamental, língua portuguesa, linguagem e escrita, internet.

ABSTRACT

The Internet, due to its dynamic and modern nature, where changes occur at exponential speed, brings a vocabulary that also goes with this pace. It is a language that can change and rebuild itself easily following social demands. This linguistic and cultural phenomenon crosses the virtual boundaries and is already part of people's daily lives, in their daily actions. Thus, the present work brings reflections and analysis on the language used by students from the 7th to the 9th grade of elementary school and the consequences that the usage of the Internet language brings to their daily lives in the classrooms, that is, we seek to analyze how this linguistic variety became part of the students' written productions. As a methodology, we decided to conduct a case study with 30 professionals who teach students from the 7th to the 9th grade of elementary school, in public and private schools (only 10%), located in the city of São Paulo. We also carried out a case study with students to learn more about specific terms of the internet. This research is based on the studies of (ALVAREZ, BESSA, HAMZE, JANUÁRIO, MOREIRA AND OLIVEIRA). In our analysis, we can conclude that the language used on the internet has been 'invading' students' written productions in classrooms. Schools and teachers need to consider this language as a cultural production created and consumed by students and society in the context of the online universe. In the meantime, it is the role of the school to teach the differences when using appropriate language for each type of authorial production.

Keywords: elementary school, Portuguese language, language and writing, internet

1. INTRODUÇÃO

A comunicação é parte indispensável para o funcionamento da sociedade e, até a atualidade, é o que garante a transmissão de ideias e compartilhamento de pensamentos, assim como auxilia na resolução de conflitos e em tantas outras circunstâncias. Sabe-se que a comunicação surgiu da necessidade do ser humano em transmitir informação uns aos outros e, com

o passar do tempo, os sinais, gestos e sons foram se aprimorando, passando pelos registros e evoluindo até o presente. Então, com o advento da Internet, a era digital a qual a sociedade se encontra trouxe junto de si uma diversidade de elementos e ferramentas que tem ganhado o mundo e incontáveis adeptos. Exemplos bastante difundidos são os aplicativos de comunicação, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIDCs), bem como as redes sociais, como por exemplo, *WhatsApp, Instagram, Telegram, Facebook Messenger, Skype, Twitter, Youtube etc.*, que podem, em geral, viabilizar a troca de informações instantâneas por texto ou videoconferências (BESSA, 2019).

Face ao exposto, esta pesquisa busca analisar e refletir sobre o uso da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, após o advento da Internet e suas ferramentas, tem reverberado em sala de aula. Sabemos que com tantas tecnologias ao nosso redor, e uso indispensável de smartphones, computadores e outros, no cotidiano das pessoas, é importante que o professor esteja atento às mudanças das práticas linguísticas dentro e fora da sala de aula. Não se ensina apenas com livros e cadernos e ignorar que as formas de se comunicar estão em constante movimento não condiz com a realidade do século XXI. Nesse sentido, o interesse por essa temática, surgiu, em primeira instância pela prática docente, já que parte dos integrantes já a exerce e têm observado a linguagem escrita dos estudantes e, em consenso, acreditamos que a proposição da temática poderá trazer contribuições acadêmicas para a comunidade de Letras e para os eventuais pesquisadores, pois diariamente essas novas formas de comunicação têm surgido e seu uso fora das redes sociais está cada vez mais recorrente.

2. ANÁLISE DOS DADOS

A metodologia deste trabalho parte de um estudo de caso, realizado com docentes e estudantes do Ensino Fundamental II, do 7º ao 9º ano. Para a coleta de dados foi criado um formulário eletrônico (Google Forms) com questões padronizadas de respostas objetivas e outras de respostas abertas direcionado aos professores e algumas perguntas elaboradas para os estudantes. A análise e tabulação de dados permite reflexões a partir de

gráficos e/ou tabelas, bem como percepção crítica evidenciada nas respostas, para o estudo de caso.

Após o envio do questionário aos docentes de Ensino Fundamental II, de escolas públicas e privadas do Município de São Paulo, pretende-se corroborar a hipótese inicial desta pesquisa que trata das possíveis influências na linguagem escrita em sala de aula dos estudantes após o advento da Internet e das redes sociais. O pressuposto é de que o uso frequente da internet e de redes sociais sem a devida orientação ou conhecimentos sobre a língua portuguesa pode refletir em como os alunos se comunicam na linguagem escrita em atividades realizadas na sala de aula, seja através de abreviações inexistentes, palavras de origens virtuais ou até mesmo através de representações de emojis, figurinhas, gifs, etc.

Assim, a proposta é partir dos resultados de um estudo de caso para explorar este cenário intrigante que envolve os signos linguísticos e o uso da língua portuguesa dentro – e fora – da sala de aula.

Parte da pesquisa coletou experiências de 30 profissionais da educação que lecionam para os 7º, 8º e 9º anos das escolas públicas e colégios particulares da cidade de São Paulo, sendo as instituições particulares apenas 10% do espaço amostral estudado.

Segundo os dados coletados, temos um cenário descrito por: 12 professores que lecionam Língua Portuguesa (dos quais 3 também lecionam Língua Inglesa), 3 docentes de Matemática (1 também leciona Tecnologias e Projeto de Vida), 4 de História (1 também leciona Filosofia), 1 Língua Inglesa, 1 Artes, 1 de Geografia, 1 de Xadrez, 6 de Educação Física e 1 de Ciências. Desses docentes, 30% deles lecionam para o 7º ano, 20% para o 8º ano e 50% para o 9º ano do Fundamental II.

A fim de traçar o espaço demográfico que a pesquisa atingiu, questionou-se em quais zonas regionais eles lecionam e 50% deles afirmou trabalhar em escolas na Zona Leste da cidade de São Paulo, 42,9% na Zona Sul do município e 7,1% na Zona Oeste.

Questionado se havia dúvidas por parte dos alunos sobre o uso dos vocabulários dos professores em aula, os docentes apontaram algumas palavras utilizadas nos últimos dias que seus alunos demonstraram não terem domínio ou conhecimento. Entre as respostas, os educadores

mencionaram as palavras: regular, encasquetar, matutar, quizumba, corresponsabilidade, aipim, conflito, convexo, bissetrizes, arredar, apologia, prognóstico, quimera e quintessência. Eles também apresentaram desconhecem algumas expressões associadas à cultura popular e às variações linguísticas, como: “bebeu água da chuva de Janeiro”, “olho de sapiranga”, “foi um salseiro”, “vá para as cucuias” e “fim da picada”.

Todos os entrevistados afirmam acreditar na influência que a internet tem sobre as respostas e as atividades de seus alunos, sendo expressas - na visão deles - de diferentes maneiras. As influências apontadas pelos professores foram: o tamanho das respostas que costumam ser curtas e muito objetivas; a escrita incorreta do uso da norma padrão, mesmo quando solicitada; o conteúdo associado ao que circula nas rede; a presença de gírias virtuais; a falta de repertório desatrelado à cultura da internet; a ausência de estrutura na produção escrita; falta de contextualização das respostas; presença excessiva de abreviações; dificuldade em identificar o uso adequado da linguagem coloquial e formal; além de pouca apuração nas pesquisas, resultando em conteúdos, segundo eles, rasos.

Apesar dos pontos negativos expostos pelos docentes, eles demonstram compreensão com a realidade vivenciada pelos alunos das gerações atuais e com as influências que os estudantes sofrem pela internet, sua acessibilidade e dinamismo. Por isso, 73.3% deles afirmam serem flexíveis em relação ao rigor do uso da norma culta na correção de suas atividades. Sendo apenas 26,7% deles rigorosos com o uso da norma padrão.

Diante das influências que as atividades escolares recebem da cibercultura, os educadores demonstraram contornar a realidade de formas variadas. Alguns preferem explicar a complexidade da comunicação e a importância das regras em registros escritos; outros pedem para que os estudantes expliquem o que queriam expressar em suas respostas, para assim orientá-los como seria a forma adequada a se comunicar naquele contexto; também discutem as influências em rodas de conversas; outros procuram aprender com os alunos a linguagem digital, e assim, construírem o aprendizado mutuamente, dando valor para serem valorizados; outros reforçam a forma padrão da escrita, não adotando abreviações, nem as

aceitando em suas atividades; tem aqueles que contestam os alunos sobre suas respostas e os fazem refletir sobre as diferenças observadas na versão oral para a da versão escrita; outros propõem a reflexão sobre quem é o receptor daquela mensagem e se a linguagem empregada está de acordo com o contexto de seu ambiente; a maioria corrige, sempre que possível, os desvios da norma culta, para reforçá-las; e, por fim, tem aqueles que indicam livros e vídeos de palestras sobre o uso da linguagem de acordo com o ambiente da mensagem.

Mesmo enfrentando tantas dificuldades para ensinar o uso da norma culta para as crianças e adolescentes dessa realidade digital, os professores são, em sua maioria, otimistas sobre o exercício da educação neste contexto. Pois, 90% dos docentes afirmaram ser possível letrar e alfabetizar crianças e adolescentes de modo que eles compreendam e respeitem o uso da linguagem digital e escrita padrão em seus respectivos ambientes. Para melhor esclarecer o posicionamento defendido, eles apontam caminhos e soluções para a questão.

Portanto, de acordo com os profissionais da educação, é possível que crianças e adolescentes aprendam as distinções linguísticas se o corpo docente: ensinar com uma abordagem significativa de aprendizado, esclarecendo os objetivos e as habilidades a serem desenvolvidas; esclarecer o conceito de linguagem formal e informal, apresentando as situações em que deve ser aplicado cada uma delas; reforçar no ambiente escolar as regras da norma padrão; por meio de orientações adequadas; usar suporte audiovisual para complementar a informação apresentada pelo docente; inserir e estimular a leitura de clássicos da literatura; e praticar escrita de diferentes gêneros textuais. No entanto, é importante ressaltar que a crença nessa possibilidade não é unânime entre os profissionais, os demais 10% dos professores declaram não acreditam nessa possibilidade de letrar e alfabetizar as crianças e os adolescentes de modo que respeitem a linguagem apropriada a cada ambiente.

A respeito do perfil dos professores, nota-se que a pesquisa expõe a realidade de docentes de diferentes disciplinas, não sendo restrito a nenhum conteúdo. No entanto, as áreas de humanas acabam sendo mais representadas, visto que a área de exatas e biológicas, juntas, são

representadas por 33,3 % dos entrevistados. Aspecto esse que beneficia a análise, por abranger todas as áreas e poder analisar que não há mudanças de comportamento de acordo com a disciplina, pois os professores dessas áreas apresentam as mesmas dificuldades de comunicação e interferências que os das demais áreas; enquanto a pesquisa proporciona também dados dos profissionais que trabalham com maior escala de produção e interpretação escrita, como das áreas de humanas, auxiliando com maior precisão a identificação dos impactos do internetês na aprendizagem e na comunicação formal dos alunos.

Outro aspecto notório é que apesar de englobar a realidade das instituições particulares, a realidade captada está concentrada na das escolas públicas, o que não significa que não sejam semelhantes, pois as respostas dos profissionais das redes particulares não distinguem em nenhum aspecto da rede pública. Algo que pode sugerir que essa realidade ocorre independente do tipo de acesso à instituição. Importante também ressaltar que as respostas ilustram a realidade das regiões Sul e Leste da cidade de São Paulo, sendo apenas 7% de representação da Zona Oeste.

A diversidade do tempo que exerce a profissão, demonstra uma amostragem que abrange diferentes realidades de experiências de trabalho, repertório de vida e tipos de gerações, pois todas essas características influenciam a interação com o aluno. Um ponto interessante sobre esse aspecto é que mesmo diante dessa diversidade, os professores mostram-se flexíveis diante do rigor do uso da norma culta padrão e inclinados a conhecerem e se adaptarem às realidades socioculturais dos alunos *ciber conectados*.

Em suma, é possível perceber que a Língua Portuguesa está em transformação, podendo ser analisada nesse viés como uma variação histórica e a internet acentuou a percepção dessa variação, afinal a pesquisa expôs o distanciamento cultural entre as gerações dos alunos em relação a dos professores.

A variação é uma constante, os estudantes apresentam em suas produções orais e escritas o desconhecimento de palavras e expressões utilizadas no dia a dia pelos professores, bem como a linguagem própria de cada disciplina, observado pelo relato da professora de geografia que viu a

necessidade de criar um glossário geográfico e a necessidade da professora de matemática em explicar a história da matemática e contextualizar os estudantes do significado da palavra bissetrizes; ao mesmo tempo em que os professores escutam palavras e expressões por eles desconhecidas.

Todos os professores da pesquisa apontam que essa variação linguística de palavras ou expressões utilizadas pelos estudantes advém da internet, os chamados internetês. O conceito de internetês também implica outra característica mostrada por esses professores, como as abreviações e respostas curtas. Isso acontece, pois muitos dos aplicativos utilizados pelos estudantes limita a quantidade de caracteres a serem digitados. Por caracteres contam-se as letras, sinais de pontuação e até mesmo o espaço deixado entre as palavras.

A fim de compreender essa variação linguística, grande parte dos professores mostra ser flexível quanto ao uso da norma padrão da língua portuguesa, além de estarem aptos a aprenderem as alterações cibernéticas, para estarem mais próximos do universo comunicacional de seus alunos. Sem comprometer o ensino sobre as modalidades linguísticas e a diferença entre o uso da norma padrão e não padrão. Todos os profissionais da educação apresentaram preocupação sobre o aprendizado desta diferenciação e mencionaram usarem métodos para tentar suprir os efeitos negativos do internetês em suas aulas.

Embora tenham feito esses apontamentos, os professores acabaram por não escrever na pesquisa, quais as palavras, expressões ou abreviações os estudantes utilizam nas suas produções escritas, o que levou o grupo a realização de um novo estudo de caso, dessa vez com os estudantes, a fim de aprofundar a análise da pesquisa.

O questionário foi preenchido por 21 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Desembargador Francisco Meirelles e 3 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, do Colégio Drummond Alvorada, ambos localizados na cidade de São Paulo. Por meio do formulário, a equipe procurou coletar o tempo que os discentes passam na internet, os tipos de leituras que consomem nela e como se comunicam no ciberespaço. Esse questionário trouxe aspectos significativos para a pesquisa, pois 83,3% dos entrevistados responderam utilizar as redes sociais diariamente e preferem

ler textos mais curtos, enquanto apenas 16, 7% utilizam as redes sociais de vez em quando e preferem ler textos longos.

Das redes sociais utilizadas, 54,2% dos entrevistados preferem o Instagram, uma rede social que tem por principal base de comunicação fotos e imagens, enquanto a escrita é utilizada para complementar o apelo visual, por isso ela ganha pouca relevância e destaque neste espaço; 37,5% preferem usar o Tik Tok, plataforma que disponibiliza vídeos curtos, onde predomina a oralidade na comunicação; 4,2% preferem o Facebook, rede social que apesar de obter imagens e vídeos em suas publicações, permitem a comunicação escrita de uma forma mais livre e natural, onde não há limitação de caracteres e por isso, muitos usuários podem escrever textos longos, com maior expressividade escrita; já 4,2% dos alunos preferem o WhatsApp, mídia que também permite longas mensagens, além do envio de áudios, vídeos e emoticons. Sendo assim, percebe-se que os estudantes preferem usar redes sociais que focam no uso da imagem e da linguagem oral, ao invés da escrita, proporcionando maior repertório oral a esses alunos, do que o desenvolvimento e interpretação da capacidade de leitura e produção escrita.

Quando questionado sobre quais tipos de palavras os alunos costumam abreviar na produção textual online, eles apontaram as a seguir: você (vc), mano (MN), papo reto (PPRT), beleza (BLZ), pode pá (PDP), bora (BR), (JG) joga, tamo junto (TMJ) a gente (AGT), nunca (NC), geral (GRL), ficar (FCR), hoje (HJ), o que (OQ), filho da mãe (FDM), nossa (NSS), sei lá (SLA), a tá (ATT), fim de semana (FDS), por favor (PFV), porque (PQ), não (N), valeu (VLEU), obrigado (OBG), de nada (DND), valeu (VLW), e também (tbm). Sendo que algumas delas foram utilizadas por eles ao preencherem outras questões do formulário, questões essas que não pediam para abreviar as palavras ou apontarem os tipos de internetês que usavam. Ou seja, ao responderem um questionário impresso, aplicado por seus professores, no ambiente escolar, onde deveriam fazer uso da norma culta padrão da língua, eles, mesmo assim, responderam com o uso de internetês. De todas as palavras, a abreviação “VC” aparece em mais da metade das produções escritas e 99,9 % dos estudantes apresentam nas produções marcas do internetês, pelas abreviações, falta de acentuação, erros ortográficos, pontuação ou por não saber o uso de letras maiúsculas e minúsculas.

Outro aspecto interessante evidenciado no relatório é que 75% dos estudantes fazem o uso do corretor automático, desses, dois terços utilizam para corrigir as palavras e um terço, para escreverem mais rápido. Diante disso, ao fazer comparativo com as gerações anteriores, em que alunos neste ano/ série passavam por massivos e repetitivos exercícios de ditado a fim de que memorizassem a ortografia e acentuação das palavras, as gerações atuais não estão nem mesmo escrevendo essas palavras por inteiro, que os corretores ortográficos já as completam para eles.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir o presente trabalho, com leituras, pesquisas bibliográficas e análise dos dados dos questionários aplicados a professores e estudantes do ensino fundamental II, temos um estudo que corrobora com nossas hipóteses iniciais, ampliando-as em muitos aspectos.

Em suma, fica evidente a influência do internetês nas produções textuais dos alunos, em escala ainda maior e mais complexa. O fato histórico causado com a pandemia da Covid-19, suas consequências e mudanças no cenário mundial, traz entre outras questões, o maior isolamento social que perdura mesmo após o controle da doença, seja pela natureza de algumas profissões que continuam a serem exercidas em casa até hoje, mas, principalmente pela mudança que já vinha ocorrendo e se intensificou: a forma das pessoas se relacionarem, consumirem conteúdos culturais ou se divertirem, utilizando a internet e mídias digitais. Concomitantemente a este fato, temos a popularização de aparelhos celulares e acesso a internet. Não podemos esquecer ainda que no contexto da pandemia, professores e alunos tiveram que adaptar as aulas ao ensino remoto (sem contar no triste cenário de exclusão e evasão escolar por falta de recursos, para acessar essa forma de ensino).

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Luciana. **Linguagem de internet preocupa educadores**. Agosto de 2010. Disponível em <www.estadao.com.br>. Acesso em 21/03/2023.

ASSIS, M. C. **História concisa da Língua Portuguesa**. 2012. Disponível em <https://docplayer.com.br/6963916-Historia-da-lingua-portuguesa.html>. Acesso em maio de 2023.

BAGNO, M. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Loyola, 1999.

BESSA, V. A. L. **O nascimento do “internetês” e suas implicações na comunicação escrita**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 09, Vol. 04, pp. 105-129. Setembro de 2019. ISSN: 2448-0959, Disponível em:

<<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/letras/nascimento-do-internetes>>. Acesso: 12 mar. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. BRYNJOLFSSON, E e.; MCAFEE, A. **A Segunda Era das Máquinas**, Alta Books. Edição 1. p.352. 2015.

CASTELLS, M. **A galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**; tradução, Maria Luiza X. de A. Borges.; revisão técnica Paulo Vaz. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. 2002. Rio de Janeiro RJ. Disponível em: <https://globalizacaoeintegracaoregionalufabc.files.wordpress.com/2014/10/castells-m-a-sociedade-em-rede.pdf>. Acesso em maio de 2023.

CERQUEIRA, D. C. S. **Leitura e produção textual: inserção do texto em sala de aula**. Graduando, v. 3, n. 4, p. 25-36, 2012.

COHEN, M. **Resumo da História da Escrita**. *Revista de História*, [S. l.], v. 40, n. 81, p. 137- 151, 2017. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.rh.1970.128945. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/128945>. Acesso em: 30 mar. 2023.

COSTA, S. R. **Dicionário de Gêneros Textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CRYSTAL, D. **A revolução da Linguagem**. Rio de Janeiro. Zahar, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 1982.

FREITAS, M. T. A.; COSTA, Sérgio Roberto. **Leitura e escrita de Adolescentes na internet e na escola**. - 2 Ed - Editora Autêntica. São Paulo, 2006.

HAMZE, A. **Internetês. Brasil Escola. Página da Internet**. 2019. Disponível em: <https://educador.brasilescola.uol.com.br/trabalho-docente/internetes.htm>. Acesso em: 31 mar. 2023.

HAMZE, A. **Pesquisa na Internet**. Disponível em [http://lousadigital.blogspot.com/ Barretos](http://lousadigital.blogspot.com/Barretos)>. Acesso em: 21 mar. 2023.

HANSEN, K. **Internetês: ameaça à língua portuguesa**. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/jornal/materia.asp?seq=227>>. 11 abr. 2005. Acesso em: 12 mar. 2023.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 1ª edição. São Paulo - SP, 1999.
Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=7L29Np0d2YcC&oi=fnd&pg=PA11&dq=cibercultura&ots=gkWDzHXvjf&sig=aAbmuOTps19iDFolhY4ERJyBXws#v=onepage&q=cibercultura&f=false>>.
Acesso em: 10 de maio de 2023.

MARCONATO, S. **A revolução do internetês**. Discutindo Língua Portuguesa, São Paulo, a.1, n. 5, p. 22-26, mar. 2009.

MARCUSCHI, L. A. **O papel da linguística no ensino de língua**. Conferência pronunciada no 1º Encontro de Estudos Linguístico-Culturais da UFPE, Recife, 12 de dezembro de 2000, mimeo. (Disponível na seção “Fórum” do site www.marcosbagno.com.br).

MARCUSCHI, L. A. **Gênero textuais: definições e funcionalidade**. 2002.
Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf.
Acesso em maio de 2023.

MORAN, J. M. **A Educação que Desejamos Novos Desafios e Como Chegar Lá**. Campinas: Papirus, 2007.

MOREIRA, J. A.; JANUÁRIO, S. **Redes Sociais e Educação: reflexões acerca do facebook enquanto espaço de aprendizagem**. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edmea. (orgs.) Facebook e Educação: Campina Grande: EDUEPB, 2014.

OLIVEIRA, I. C. B.; SANTANA, A. B. **O internetês e as novas**

configurações da escrita na língua portuguesa. V Congresso Nacional de Educação – CONEDU. ANAIS, Recife, PE, 2018. Disponível em <
https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_S_A8_ID924_09092018133827.pdf> Acesso: 03 fev. 2023.

PANORAMA MOBILE TIME. Opinion Box. **Crianças e smartphones no Brasil.** 2021. Disponível: <https://www.mobiletime.com.br/pesquisas/criancas-e-smartphones-no-brasil-outubro-de-2021/>. Acesso em maio de 2023.

RAMAL, A. C. **Ler e escrever na cultura digital.** Porto Alegre: Revista Pátio, ano 4, no. 14, agosto-outubro de 2000.

RODRIGUES, I. G. N.; SOUZA, S. B. **Alfabetização e letramento: concepção e prática docente no ensino da língua escrita.** 2017. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2404382/RODRIGUES%3B+SOUZA+-+2016.2.pdf/4f063cc0-3b2b-44c8-a666-60b80b7ed495>. Acesso em: maio 2023.

SANTOS, C. G.; FARIA, E. M. B. **A prática de reescrita textual: uma atividade colaborativa de escrita no 3º ano do ensino fundamental.** Calidoscópio, v. 18, n. 1, 2020.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenação Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Tecnologias para Aprendizagem.** São Paulo: SME/COPED, 2017.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 1970.

SCHWAB, K.A. **Quarta revolução industrial.** 2016. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4212041/mod_folder/content/0/Schwab%20%282016%29%20A%20quarta%20revolucao%20industrial.pdf?forcedownload=1. Acesso em maio de 2023.

SENA, K; PILATTI, D. **O internetês e o fenômeno da abreviação em chats**. Web Revista SOCIODIALETO: Bach., Linc., Mestrado – Letras – UEMS/ Campo Grande, v. 1, nº4, jul. 2011.

SILVA, A. L. **A sobrevivência da escrita na era digital**. Web Artigos. Disponível em <https://www.webartigos.com/artigos/a-sobrevivencia-da-escrita-na-era-digital/170228> Acesso em 21/03/2023.

SILVA, L. W. **Internet foi criada em 1969 com o nome de “Arpanet” nos EUA**. Folha de S. Paulo. Disponível em <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www1.folha.uol.com.br/foIha/cotidiano/ult95u34809.shtml%23:~:text=3DA%2520internet%2520foi%2520criada%2520em,Departamento%2520de%2520Defesa%2520norte%2520Damericano.&ved=2ahUKEwilqMLJ8Pn9AhWsjZUCHaNVcyMQFnoECAcQBQ&usg=AOvVaw1g7m0-wBA9KijW5EZut05p>. Acesso em 19 de março de 2023.

SOUSA. I. V. **Ensino de Língua Materna e Avaliação Formativa**. Estudos Multidisciplinares japoneses. Volume 3. Número 4. 2018. Disponível em: <https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/12283917082021Aula_06.pdf>. Acesso em 8 de maio de 2023.

TRENTINI, J. **Aprendendo a Falar: do gugu-dadá ao mamãe me dá**. São Paulo: Much Editora, 2018.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E O DESAFIO DO PLANO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

FABIANO DA SILVA PINTO

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo discutir a definição de alfabetização e letramento. Apresenta também um breve cronograma de acontecimentos que impactaram a Política Nacional de Educação Brasileira. Através de pesquisa bibliográfica, visa compreender o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e seus desafios na efetivação da alfabetização das crianças até os oito anos de idade.

Palavras-chave: Alfabetização, letramento, PNAIC

INTRODUÇÃO

No Brasil a educação foi considerada necessária após a Proclamação da República, mas somente no século XX que inicia seu acesso à população como um todo. Com isso, surgiram vários planos e programas para a erradicação do analfabetismo. Assim sendo, pode-se afirmar, segundo Rojo (2014, p.34), que o “acelerado processo de erradicação do analfabetismo é um sucesso se comparado ao insucesso do desenvolvimento do alfabetismo funcional”.

Rojo (2014) explica que o conceito alfabetismo funcional foi adotado pela UNESCO no final da década de 1970, que é a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita e habilidades matemáticas de sua comunidade para o seu desenvolvimento, ou seja, saber usar as práticas letradas em seu dia a dia.

O Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é o novo grande desafio da educação brasileira, que tem como meta alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano.

Através de pesquisa bibliográfica, este artigo visa compreender o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e seus desafios na efetivação da alfabetização das crianças até os oito anos de idade.

1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Para definição de alfabetização e letramento, utilizamos as autoras Rojo (2014) e Soares (2004).

Segundo Soares (2004), a alfabetização foi definida até os anos 1980 como um processo de aquisição fundamentada no sistema convencional da escrita alfabética e ortográfica.

Rojo (2014, p.12) define alfabetização da seguinte forma:

(...) do ponto de vista do ensino é a ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever; do ponto de vista do alfabetizando é conhecer o alfabeto, a mecânica de escrita/leitura – processos que visam a quem alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras).

Já o Letramento é, de acordo com Soares (2004b, p.97), “entendido como desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em prática sociais”.

No processo de aprendizagem, esses conceitos não podem ser trabalhados de formas independentes e separados, pois um dá sentido ao outro.

Com isso, surge a necessidade de alfabetizar letrando para uma vida digna em sociedade. Soares (2004a, p.15-16) afirma que é preciso “transformar” a alfabetização:

(...) é preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade da cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para o ensino de um e de outro, uma vez que, no quadro desta concepção, não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica.

2. O PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído através da portaria 867, de 4 de julho de 2012 do Ministério da Educação (MEC), na qual o ministério, secretarias estaduais e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso de alfabetizar crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Tem por objetivos definidos no artigo 5º:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Em 24 de março de 2013, foi sancionada a Lei 12.801 que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, convertendo a Medida Provisória 586 de 8 de novembro de 2012.

Antes de continuarmos a debater sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, se faz necessário compreender as transformações e acontecimentos do Brasil após a democratização em 1985 que influenciaram nas políticas de educação do país.

Em 1988, com a nova Constituição Federal, o Brasil se reestrutura como um país democrático e recebe um capítulo para a Educação (Art. 205 a 214), baseando-se no princípio do direito universal à educação, no artigo 205 define a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” tendo como um dos princípios a garantia de padrão de qualidade.

Ficou estabelecida também a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), que tinha como objetivos e metas, entre outros, a erradicação do analfabetismo

e a melhoria da qualidade do ensino. Foi determinada também a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O Brasil participa em 1990, em Jomtien na Tailândia, da Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organismos Multilateral de Garantia de Investimento (MIGA) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Os documentos analisados na Conferência Mundial de Educação para todos compõem a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, que desencadeou uma série de iniciativas em todo o mundo, sobretudo em relação às necessidades básicas de aprendizagem.

Tivemos em 1993, a Conferência de Nova Delhi que reuniu um grupo de países como: Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia para avaliar os compromissos de Jomtien (1990) e definiu as metas para educação para todos, já que nesses países concentra-se mais da metade da população mundial.

Após essas Conferências, o Ministério da Educação e do Desporto elabora o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que busca, segundo Souza (2014, p.5), “a equidade e a qualidade da educação e a avaliação das escolas diante dos pressupostos da Constituição Federal de 1988, objetivando a adequação dos ideais democráticos, assumindo a responsabilidade de fornecer a educação de todos”.

Em 1996, o Congresso aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9394/96, que resultou de discussões da sociedade civil e parlamentares, que estabeleceram os novos pilares da educação do Brasil com objetivo de regulamentar a estrutura e o funcionamento do ensino nacional, além de reestruturar e definir o papel da União, Estados e Municípios em suas responsabilidades e forma de financiamento do ensino, também definiu conceitos fundamentais na garantia da organização dos sistemas educacionais do país como a criação de um núcleo comum, para todo o território nacional, e uma parte diversificada. Com isso, em 1997, o Ministério da Educação elaborou

os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que são divididos em disciplinas para estabelecer pilares fundamentais do ensino de qualidade na orientação dos professores.

Após isso, em 1998, foi apresentado projeto de lei que instituíria o Plano Nacional de Educação (PNE) na Câmara dos Deputados que tramitou com discussões, pois foi apresentado um projeto pelo executivo e outro pelo deputado federal Ivan Valente e só foi aprovado pela lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Definiu para os próximos dez anos (2001 – 2010) diretrizes e metas: para cada nível e modalidade de ensino; para a gestão e o financiamento da educação; e para a formação e valorização dos profissionais da educação.

Em abril de 2000 em Dakar, no Senegal, acontece novo encontro do Fórum Mundial de Educação realizado pela UNESCO, no qual foi elaborada a Declaração de Dakar – A Educação para Todos, que reafirmou os compromissos do último encontro de Jomtien em 1990, e traçou objetivos e metas de oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem.

O Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Básica (SEB) na perspectiva de construção dos processos de formação, constituiu em 2003 a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica com o objetivo de contribuir na melhoria da formação dos professores e alunos da rede pública, na qual foram realizadas parcerias com as instituições de ensino superior públicas (federais e estaduais), que produzem materiais para cursos que atendam as necessidades e demandas nas áreas de formação como: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física.

Já em 2005, inicia o Programa de Formação Continuada Pró-Letramento em parceria com as universidades parceiras da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica junto às escolas públicas municipais e estaduais, nas práticas dos docentes alfabetizadores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Seus objetivos são:

(...) oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática;

propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino. (MEC, 2007)

Além do Pró-Letramento, existiram outros programas de formação continuada para professores alfabetizadores como: Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Parâmetros em Ação; Programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA); Programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRALER).

Em 2006, temos a aprovação da lei nº 11.273 que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica, o que trouxe um novo incentivo para estudos e a formação continuada de professores.

Aprovou-se, também, em 2006 a lei nº 11.274, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, regulamentando o ensino fundamental de nove anos com objetivo de assegurar um tempo maior de convívio escolar, já que a matrícula é obrigatória a partir dos seis anos de idade e com maiores oportunidades de aprender com mais qualidade. Com o ensino de nove anos, os anos iniciais vão dos seis aos dez anos de idade com duração de cinco anos, os anos finais vão dos onze aos quatorze anos de idade com duração de quatro anos.

A inclusão das crianças de seis anos não significa a antecipação de conteúdos e sim a garantia de um trabalho voltado às especificidades da criança, preservando o tempo destinado ao brincar e o início do ciclo da alfabetização da criança.

No ano seguinte, em 2007, é aprovada a lei nº 11.494 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que ficou em vigor de 1998 a 2006.

O FUNDEB é um fundo de financiamento de investimentos e de redistribuição de recursos da educação básica que atende da creche ao ensino médio e se

estenderá até 2020.

Em 2009, o Decreto nº 6.755 institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração nas três esferas de governo (União, Estados e Municípios), a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

Novamente em 2010, o Plano Nacional de Educação (PNE) é discutido no Congresso para substituição do plano anterior (2001 – 2010) que não cumpriu a maior parte de suas metas. O novo PNE só foi aprovado em 2014 pela lei nº 13.005 definindo para os próximos dez anos (2014 – 2024) diretrizes e metas como: garantia do direito à educação básica com qualidade; superação das desigualdades e à valorização da diversidade; qualidade e ampliação do acesso à educação superior e pós-graduação; valorização dos profissionais da educação; efetivação da gestão democrática e a ampliação dos investimentos. O PNAIC, como já vimos, tem como principal compromisso alfabetizar crianças ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Suas ações estão estabelecidas através de quatro eixos de atuação: 1 – Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2 – Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos tecnologias educacionais; 3 – Avaliações Sistemáticas; e 4 – Gestão, mobilização e controle social.

Para a formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, é oferecido aos professores alfabetizadores de turmas do 1º, 2º, 3º ano do ensino fundamental curso presencial de dois anos, que são ministrados por orientadores de estudos, que recebem formação das universidades públicas (federais e estaduais) da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. O pacto se estruturou nessa formação pelo Programa Pró-Letramento, porém com diferenciais de que suas aulas são presenciais trazendo orientações práticas para o trabalho do professor em sala de aula e o apoio financeiro através de bolsa mensal aos professores, no valor mensal de duzentos reais e para os orientadores de estudo, no valor mensal de setecentos e cinquenta reais.

Os materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos educacionais, serão disponibilizados por alguns programas já existentes no MEC

como: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE). Além do apoio da TV Escola e de sites como: Portal do Professor e Banco Internacional de Objetos Educacionais.

As Avaliações Sistemáticas têm um papel importante e reúne avaliações processuais, que serão debatidas durante o curso de formação dos professores alfabetizadores; avaliação diagnóstica através da Provinha Brasil que terá um sistema informatizado para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem da criança; avaliação externa a fim de verificar o nível de alfabetização alcançado pela criança ao final do ciclo.

Realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e MEC, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são avaliações externas em larga escala que têm por objetivo realizar um diagnóstico da educação brasileira, subsidiando na melhoria da qualidade do ensino. Sua primeira avaliação ocorreu em 1990 e foi reformulada em 2005, sendo composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil e, em 2013, passou a compor também a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que irá produzir índices sobre o conhecimento da criança e ajudar no cumprimento das metas do PNAIC.

A Gestão, mobilização e controle social se dá em quatro instâncias através de um comitê gestor nacional; os Estados terão uma coordenação institucional com a participação de diversas entidades, com atribuições e estratégias de mobilização e uma coordenação responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e apoio à implementação nos municípios; e os municípios terão uma coordenação municipal que é responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede.

O MEC já disponibiliza um sistema de monitoramento, o SisPacto, que apoiam as redes educacionais (municipais e estaduais) e asseguram a implementação das diferentes etapas do Pacto. Este eixo conta com ações de fortalecimento dos conselhos participativos (educação, escolares entre outros) e da sociedade na melhoria da qualidade da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com análise cronológica de algumas ações que modificaram a política nacional

de educação, pudemos acompanhar os caminhos percorridos para o seu desenvolvimento, que iniciou na Constituição Federal de 1988 com o direito ao acesso, até o novo Plano Nacional de Educação (PNE), que define diretrizes e metas de garantias de direitos até a ampliação de investimentos para os próximos dez anos.

Para Gomes (2013), o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) trouxe o problema da alfabetização para discussão, e através das parcerias com os estados e municípios pactuam das ações e metas para o enfrentamento do problema.

O Pacto retomou a discussão da necessidade da formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Alfabetização, fazendo com que os professores refletissem sua prática e não se tornassem mais reprodutores de conteúdos, trazendo um novo olhar sobre a alfabetização.

Tivemos um grande avanço com a participação efetiva das universidades produzindo e participando da formação continuada de professores, enfrentando os desafios na busca e na melhoria de uma educação de qualidade.

Os resultados dessa ação já começam a aparecer de diversas formas, uma delas é pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que ultrapassou as metas previstas no ano de 2013, atingindo a nota de 5,2 contra a meta de 4,9. Na internet, já podemos encontrar vários blogs de professores, orientadores e coordenadores de todo o Brasil, que trazem relatos de suas experiências vivenciadas com as formações e de experiências aplicadas na prática.

A indagação que fica após este estudo é que por ser uma política de governo e não de estado, como se dará à continuidade do pacto, ou até quando teremos a formação continuada de professores na busca de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>.
Acesso em 29 out. 2014.

_____, Lei nº. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006a. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm>.

Acesso em 6 nov. 2014.

_____, Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006b. 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 Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm >.
Acesso em 6 nov. 2014.

_____, Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais

Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm >. Acesso em 6 nov. 2014.

_____, Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm >.
Acesso em 6 nov. 2014.

_____, Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em 26 out. 2014.

_____, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador : caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília : MEC, SEV, 2012. Disponível em: < <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MIOLO.pdf> >.
Acesso em 29 out. 2014.

DECLARAÇÃO de Dakar. Educação para Todos. Dakar, 2000. Disponível em: < <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html> >. Acesso em 6 nov. 2014.

DECLARAÇÃO de Nova Delhi sobre Educação para Todos. Nova Delhi, 1993. Disponível em: < <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-nova-delhi-sobre-educacao-para-todos.html> >.
Acesso em 6 nov. 2014.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagens. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: < <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html> >. Acesso em 6 nov. 2014.

GOMES, Ana Valeska Amaral. Alfabetização na Idade Certa: garantir a aprendizagem no início do Ensino Fundamental. Câmara dos Deputados. Brasília. Março, 2013. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/12235/alfabetizacao_ida_de_go_mes.pdf?sequence=1> . Acesso em: 6 nov. 2014.

LUCIO, Elizabeth Orofino. O Pacto Nacional pelos direitos do professor alfabetizador: Por uma política de responsabilidade e uma docência de responsividade. Revista Práticas de Linguagem. Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, jan/jun 2013. Disponível em

<<http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2013/07/112-118-Fale-para-o-professor.pdf>>. Acesso em 6 nov. 2014.

LUZ, Iza Cristina Prado da; FERREIRA, Diana Lemes. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação, avaliação e trabalho docente em análise. 26º Seminário Brasileira de Política e Administração da educação – ANPAE. Recife, 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/IzaCristinaPradodaLuz-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em 6 nov. 2014.

ROJO, Roxane H. R. Alfabetização e letramento: Fundamentos e metodologias. Palavra Digital. Valinhos: Anhanguera Educacional. 2014.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, nº 25, jan-abr 2004a, p. 5-17. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2014.

_____, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. Revista Pátio n.29 fev/abr 2004b. Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/18892732/Artigo-Alfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares1> > Acesso em: 6 nov. 2014.

SOUZA, Elaine Eliane Peres de. A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg_pdf/95-0.pdf>. Acesso em 6 nov. 2014.

DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DISCALCULIA

JOANA DE OLIVEIRA STRAIOTO⁷

Resumo

Este estudo analisa as principais estratégias pedagógicas para o ensino da matemática a alunos com discalculia, destacando o impacto desse transtorno nas habilidades cognitivas e no desempenho acadêmico. A pesquisa investiga a eficácia de metodologias diferenciadas e o uso de tecnologias digitais como ferramentas de apoio no processo de ensino-aprendizagem, com foco na personalização do ensino e na criação de ambientes inclusivos. Através da revisão da literatura e da análise de práticas pedagógicas, este trabalho busca oferecer uma abordagem crítica sobre as possíveis soluções para superar as dificuldades de aprendizagem matemática, considerando a diversidade de ritmos e necessidades dos alunos. A implementação de métodos inovadores e adaptados pode proporcionar resultados positivos, promovendo a inclusão e o engajamento dos estudantes, além de otimizar o aprendizado da matemática.

Palavras-chave: discalculia, ensino de matemática, metodologias diferenciadas, tecnologias digitais, educação inclusiva

Introdução

A educação matemática tem se mostrado uma das áreas mais desafiadoras dentro do processo de ensino-aprendizagem, especialmente quando se considera a diversidade de ritmos, estilos e necessidades dos alunos. Entre as dificuldades mais recorrentes, destacam-se os transtornos de aprendizagem, como a discalculia, que comprometem significativamente a capacidade do indivíduo de compreender e aplicar conceitos matemáticos. Esse transtorno, muitas vezes invisível ou mal interpretado, impacta a vida acadêmica e social de crianças e adultos, exigindo abordagens pedagógicas especializadas

⁷ Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Assunção - Unifai, ano de conclusão em 2004, graduada em Artes Visuais em 2020, Pós graduação em Psicopedagogia Clínica Institucional e AEE (Atendimento Educacional Especializado)

e sensíveis às necessidades individuais dos estudantes. A discalculia, embora comumente associada a dificuldades no aprendizado de cálculos e operações matemáticas, tem repercussões que ultrapassam a sala de aula, afetando a autoestima, o desempenho acadêmico e até as habilidades sociais do indivíduo. A compreensão de como a discalculia se manifesta e é diagnosticada é fundamental para a elaboração de estratégias de ensino adequadas e eficazes. Identificar precocemente as dificuldades de aprendizagem em matemática e desenvolver intervenções personalizadas são passos cruciais para minimizar os impactos desse transtorno, que, embora não esteja relacionado a uma deficiência intelectual, exige um olhar atento para a promoção de alternativas pedagógicas que respeitem o ritmo e as peculiaridades de cada aluno. Nesse contexto, os métodos tradicionais de ensino, muitas vezes baseados em uma abordagem única e excludente, são insuficientes para promover o aprendizado eficaz de todos os alunos. As novas abordagens pedagógicas, por sua vez, buscam considerar as diferenças individuais e incorporar diferentes formas de aprendizado, com especial ênfase no uso de tecnologias digitais e recursos interativos que ampliam as possibilidades de ensino. Neste cenário, a utilização de ferramentas digitais e a implementação de estratégias diferenciadas no ensino da matemática têm ganhado destaque como recursos poderosos para engajar os alunos e superar as barreiras impostas pela discalculia. Ferramentas como aplicativos educacionais, plataformas de ensino online, jogos matemáticos e recursos multimodais têm mostrado grande potencial no apoio à aprendizagem, uma vez que favorecem uma abordagem mais personalizada e interativa. A tecnologia, além de permitir o desenvolvimento de atividades que atendem às especificidades dos alunos com dificuldades, também facilita o feedback imediato, permitindo que o aluno ajuste seu ritmo de aprendizagem, sem pressões ou frustrações, que são comuns entre aqueles que enfrentam dificuldades no aprendizado matemático. A implementação de práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas também se destaca como um caminho promissor para garantir que todos os estudantes, independentemente das dificuldades que apresentem, tenham a oportunidade de aprender e desenvolver suas habilidades matemáticas. A educação matemática inclusiva não apenas proporciona um ambiente de aprendizagem mais equitativo, mas também promove a construção de um saber matemático

mais significativo e conectado com a realidade dos alunos. Ao integrar os avanços tecnológicos e as metodologias de ensino centradas no aluno, a educação matemática pode superar desafios históricos e proporcionar uma experiência de aprendizagem mais rica e acessível. Diante desse panorama, a busca por metodologias inovadoras, o diagnóstico precoce das dificuldades de aprendizagem e a utilização de recursos tecnológicos tornam-se elementos essenciais na promoção de uma educação matemática mais inclusiva e eficiente. Este trabalho busca analisar as principais estratégias de ensino aplicáveis a alunos com discalculia, refletindo sobre o papel das novas tecnologias, as abordagens diferenciadas e a personalização do ensino como meios para superar as barreiras que esse transtorno impõe. O objetivo é contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e sensíveis às necessidades dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem em que todos tenham as mesmas oportunidades de sucesso na matemática.

Características e Diagnóstico da Discalculia

A discalculia é um transtorno de aprendizagem que afeta a habilidade do indivíduo em compreender e lidar com conceitos matemáticos. Esse distúrbio, muitas vezes subdiagnosticado, pode se manifestar de maneiras variadas, dificultando a realização de tarefas cotidianas que envolvem operações matemáticas. Indivíduos com discalculia apresentam dificuldades notáveis em áreas como a contagem, a comparação de números, o cálculo mental e a resolução de problemas, o que impacta diretamente seu desempenho acadêmico e suas interações sociais. O diagnóstico da discalculia envolve a análise criteriosa de diversos aspectos do desenvolvimento cognitivo e comportamental da criança ou do adulto afetado. De acordo com o DSM-5, o transtorno de aprendizagem específico em matemática é caracterizado por dificuldades significativas na aquisição e aplicação de habilidades matemáticas, e essas dificuldades não podem ser explicadas por outros fatores, como deficiência intelectual ou ensino inadequado (American Psychiatric Association, 2013).

O diagnóstico da discalculia deve ser realizado por uma equipe multidisciplinar,

composta por psicólogos, psicopedagogos e neuropsicólogos, que utilizam uma combinação de testes psicométricos e observações comportamentais para identificar o transtorno. Estudos apontam que o diagnóstico precoce é essencial para que intervenções pedagógicas e terapêuticas possam ser implementadas de forma eficaz, minimizando os impactos negativos no desenvolvimento educacional e social do indivíduo. A avaliação de uma criança que apresenta dificuldades de aprendizagem matemáticas deve levar em consideração não apenas seu desempenho acadêmico, mas também aspectos emocionais e comportamentais, uma vez que a discalculia pode estar associada a sentimento de frustração, ansiedade e baixa autoestima (Van der Molen et al., 2010). Além disso, é importante que o diagnóstico se dê em um contexto em que fatores culturais e socioeconômicos sejam adequadamente considerados, uma vez que estes podem interferir no desempenho da criança em testes de habilidades matemáticas, levando a uma possível falha na identificação do transtorno. As manifestações da discalculia podem variar de acordo com a idade e o grau de comprometimento cognitivo do indivíduo. Em crianças mais novas, é comum observar dificuldades na compreensão de conceitos básicos, como a relação entre números e suas quantidades, a identificação de sequências numéricas e a realização de operações simples. À medida que a criança cresce, essas dificuldades podem se intensificar, levando a problemas mais complexos, como a dificuldade em resolver problemas de múltiplos passos ou em realizar operações aritméticas sem o auxílio de cálculos escritos. Em adultos, a discalculia pode se manifestar como uma dificuldade persistente em tarefas que exigem a manipulação de números em contextos do dia a dia, como o cálculo de troco em uma compra ou a leitura de gráficos e tabelas (Geary, 2004). Esses sintomas podem afetar significativamente a vida profissional e social do indivíduo, caso não sejam devidamente tratados. A etiologia da discalculia ainda não é completamente compreendida, mas estudos sugerem que fatores genéticos e neurológicos desempenham um papel crucial no seu desenvolvimento. Investigações sobre a hereditariedade indicam que a discalculia pode ocorrer de forma familiar, o que sugere uma predisposição genética. Além disso, estudos neuropsicológicos apontam que a disfunção em áreas cerebrais específicas, como o lobo parietal, está frequentemente associada a dificuldades em tarefas matemáticas (Kaufmann et al., 2003). A

pesquisa sobre as bases cerebrais da discalculia revela que a habilidade matemática envolve uma rede neural complexa, e que danos ou disfunções em qualquer uma das suas partes pode levar a déficits significativos na realização de tarefas relacionadas à matemática. É importante destacar que a discalculia é um transtorno que, embora afete significativamente o aprendizado matemático, não está relacionado a uma falta de inteligência. Os indivíduos com discalculia podem ter habilidades cognitivas normais ou até superiores em outras áreas do conhecimento, como leitura, escrita ou raciocínio lógico. Essa dissociação entre as dificuldades matemáticas e outras habilidades cognitivas têm implicações diretas nas abordagens pedagógicas a serem adotadas para o tratamento da discalculia. O foco das intervenções deve ser, portanto, o desenvolvimento de estratégias específicas para o ensino da matemática, utilizando métodos alternativos que favoreçam o aprendizado, como o uso de representações visuais, jogos pedagógicos e o ensino por meio de contextos práticos (Kosc, 1974). O tratamento da discalculia é baseado em intervenções educacionais e terapêuticas direcionadas às dificuldades específicas do indivíduo. A educação personalizada, com o apoio de técnicas diferenciadas, pode ajudar o aluno a superar as dificuldades na aprendizagem matemática. O uso de tecnologia também tem se mostrado promissor, uma vez que programas de computador e aplicativos podem fornecer práticas e recursos visuais que auxiliam na compreensão dos conceitos matemáticos. Além disso, a intervenção psicológica é essencial para lidar com os aspectos emocionais e comportamentais relacionados ao transtorno, como a ansiedade e a frustração, que muitas vezes são comuns em indivíduos com discalculia (Butterworth, 2005).

Estratégias para o Ensino de Matemática

O ensino de matemática, ao longo das últimas décadas, tem sido alvo de diversos estudos e abordagens que buscam melhorar a compreensão dos estudantes sobre essa disciplina essencial. A matemática, muitas vezes considerada um dos campos mais difíceis e abstratos do conhecimento, exige estratégias didáticas que promovam a participação ativa dos alunos e favoreçam o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais para a compreensão

dos conceitos matemáticos. Nesse sentido, a utilização de estratégias variadas, que contemplem diferentes formas de aprendizado e estilos de ensino, tem se mostrado eficaz para superar as dificuldades que muitos alunos encontram nessa área. A abordagem tradicional, centrada na exposição teórica e na resolução de exercícios repetitivos, tem dado lugar a metodologias mais dinâmicas e interativas, que estimulam o raciocínio lógico, a solução de problemas e o uso da tecnologia como ferramentas de apoio (Silva, 2012). O ensino da matemática deve ser planejado de forma a promover a compreensão profunda dos conceitos e a capacidade de aplicar o conhecimento adquirido em situações cotidianas. Uma das principais estratégias adotadas nas últimas décadas é a aprendizagem baseada em problemas, que coloca o aluno diante de questões práticas e desafiadoras, nas quais ele precisa aplicar o conhecimento matemático de forma criativa e contextualizada. Segundo Polya (1945), essa abordagem é eficaz porque estimula os alunos a pensarem de maneira crítica e a desenvolverem suas habilidades de resolução de problemas, habilidades essas que são essenciais tanto no contexto acadêmico quanto em suas vidas pessoais e profissionais. Ao trabalhar com problemas reais ou simulados, o estudante consegue perceber a aplicabilidade da matemática em diversas situações e compreende melhor sua relevância. Outra estratégia que tem ganhado destaque no ensino da matemática é o uso de recursos tecnológicos, como softwares educacionais e aplicativos que permitem aos alunos praticarem a resolução de problemas de forma interativa. Essas ferramentas são eficazes porque oferecem um ambiente controlado, onde o aluno pode explorar diferentes soluções para um mesmo problema, receber feedback imediato e adaptar o ritmo de aprendizagem de acordo com suas necessidades (Valente, 2016). O uso da tecnologia, além de tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas, também permite que os alunos visualizem conceitos abstratos, como funções e gráficos, de uma forma mais concreta e acessível. Dessa forma, a tecnologia atua como um recurso complementar ao ensino tradicional, ampliando as possibilidades de aprendizagem e tornando os alunos mais engajados com o conteúdo. Além disso, o ensino de matemática deve considerar as diferenças individuais entre os alunos, reconhecendo que cada um possui uma forma única de aprender e processar informações. A personalização do ensino, por meio de

atividades diferenciadas e adaptadas às necessidades dos estudantes, é fundamental para garantir que todos tenham acesso ao conhecimento de forma equitativa. Segundo Ginsburg et al. (2008), a adaptação do ensino para atender às especificidades de cada aluno, levando em conta seu nível de desenvolvimento e suas dificuldades, é uma estratégia que melhora significativamente o desempenho dos estudantes em matemática. Essa personalização pode ser feita por meio de atividades suplementares, utilização de jogos educativos e materiais manipulativos que favorecem a aprendizagem concreta, especialmente para os alunos mais novos ou aqueles com dificuldades cognitivas. O uso de abordagens diferenciadas no ensino matemático ajuda a criar um ambiente mais inclusivo, onde todos os alunos podem se desenvolver de acordo com seu ritmo e estilo de aprendizagem. A interdisciplinaridade é outra estratégia que pode ser utilizada para enriquecer o ensino da matemática, integrando-a com outras áreas do conhecimento, como ciências, história e arte. Quando a matemática é ensinada de maneira isolada, pode-se criar uma visão fragmentada do conhecimento, que dificulta a compreensão de sua aplicação prática. Ao integrar a matemática com outras disciplinas, os alunos conseguem perceber sua utilidade em diferentes contextos e reconhecem sua presença em fenômenos naturais, sociais e culturais. Como afirmam Oliveira e Silva (2010), a interdisciplinaridade permite que os alunos desenvolvam uma visão mais ampla e conectada do saber, além de fortalecer o aprendizado da matemática por meio de exemplos reais e contextuais. Essa abordagem estimula a curiosidade e o pensamento crítico, tornando o processo de aprendizagem mais significativo. A avaliação no ensino da matemática também desempenha um papel crucial na implementação de estratégias eficazes. As avaliações formativas, que acontecem ao longo do processo de aprendizagem, são essenciais para monitorar o progresso dos alunos e identificar suas dificuldades em tempo hábil. Essas avaliações devem ser contínuas e variadas, utilizando diferentes tipos de instrumentos, como provas, trabalhos em grupo, discussões e autoavaliações, para captar uma visão mais completa do desenvolvimento dos alunos (Black & Wiliam, 1998). Ao fornecer um feedback constante, o professor consegue ajustar sua metodologia de ensino e oferecer suporte individualizado, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de avançar em seu aprendizado.

A aprendizagem cooperativa é outra estratégia poderosa que pode ser aplicada no ensino de matemática. Ao trabalhar em grupo, os alunos têm a oportunidade de discutir soluções para problemas, compartilhar diferentes abordagens e aprender uns com os outros. Essa interação social não só enriquece a compreensão dos conceitos matemáticos, como também fortalece habilidades de comunicação e colaboração, competências fundamentais no mundo contemporâneo (Johnson & Johnson, 2009). A aprendizagem cooperativa também contribui para o desenvolvimento de uma postura ativa dos alunos, incentivando-os a se envolverem mais profundamente com o conteúdo e a respeitarem as opiniões e ideias de seus colegas. Ao colaborar em grupos, os alunos se tornam mais seguros e motivados a explorar diferentes maneiras de resolver problemas, o que resulta em um aprendizado mais significativo e duradouro.

A motivação do aluno é um fator decisivo para o sucesso do ensino da matemática. Para que os estudantes se sintam motivados a aprender matemática, é necessário que o professor crie um ambiente de aprendizado positivo, onde os erros são vistos como oportunidades de aprendizagem e os sucessos são celebrados. A motivação também está diretamente relacionada ao interesse do aluno pelo conteúdo, sendo assim, a utilização de temas e problemas que sejam relevantes e atraentes para os estudantes é essencial para despertar seu envolvimento. Conforme afirmam Deci e Ryan (2000), a motivação intrínseca, aquela que vem de dentro do aluno, é mais eficaz quando o estudante sente que o aprendizado é significativo e está conectado à sua vida cotidiana. Portanto, é fundamental que o ensino de matemática seja capaz de engajar os alunos e mostrar a eles a importância dos conceitos matemáticos para sua vida pessoal e profissional.

Ferramentas Digitais para Facilitar o Aprendizado

O uso de ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem tem se expandido consideravelmente nas últimas décadas, trazendo novas perspectivas e possibilidades para a educação. A utilização dessas tecnologias não só facilita o acesso a conteúdos educacionais, mas também contribui para a construção de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos. As

ferramentas digitais oferecem uma variedade de recursos, como plataformas educacionais, aplicativos, softwares e jogos, que podem ser empregados para atender diferentes estilos de aprendizagem, proporcionando aos alunos uma experiência mais personalizada e envolvente. Como apontam Prensky (2001) e Selwyn (2012), as ferramentas digitais desempenham um papel crucial no desenvolvimento de competências cognitivas e sociais, sendo um importante aliado para a promoção de um aprendizado mais eficaz e inclusivo. Uma das principais vantagens das ferramentas digitais é sua capacidade de fornecer feedback imediato aos alunos, o que permite uma aprendizagem mais autônoma e personalizada. Plataformas como Khan Academy, Coursera e Duolingo, por exemplo, permitem que os alunos acessem conteúdos em diversos formatos, como vídeos, textos, exercícios interativos e fóruns de discussão, e recebam retorno sobre seu desempenho de forma contínua. Esse feedback instantâneo auxilia na identificação de lacunas no conhecimento e permite que os estudantes ajustem seu ritmo de estudo, reforçando os conceitos que ainda não dominaram. A personalização do ensino por meio dessas plataformas é um dos maiores benefícios das ferramentas digitais, pois possibilita que o aluno avance de acordo com suas necessidades e habilidades, promovendo um aprendizado mais eficaz e autônomo (Baxter et al., 2016). Outro aspecto relevante das ferramentas digitais é a possibilidade de criar ambientes de aprendizagem colaborativa. A utilização de recursos como fóruns de discussão, salas de aula virtuais e redes sociais educativas favorece a troca de ideias entre os alunos e estimula o aprendizado coletivo. A colaboração digital permite que os estudantes compartilhem conhecimentos, resolvam problemas em grupo e desenvolvam habilidades de comunicação e trabalho em equipe, aspectos essenciais tanto para a vida acadêmica quanto para o mercado de trabalho. De acordo com Laurillard (2012), o aprendizado colaborativo, facilitado pelas tecnologias digitais, é uma forma eficaz de engajamento, pois promove uma aprendizagem mais ativa e participativa, onde o aluno deixa de ser um receptor passivo de informações para se tornar um protagonista de seu próprio aprendizado.

Além disso, as ferramentas digitais oferecem acesso a uma infinidade de conteúdos que, de outra forma, seriam de difícil alcance. A internet disponibiliza recursos educacionais abertos (REA), que são materiais de ensino de livre

acesso, como livros, artigos, vídeos e cursos online, permitindo que os alunos explorem uma gama mais ampla de temas e aprofundem seus estudos de acordo com seu interesse. O acesso a esses recursos também permite que os professores utilizem materiais didáticos variados, enriquecendo as aulas e ampliando as possibilidades de aprendizagem. Segundo Bates (2015), a utilização dos REA contribui para a democratização da educação, proporcionando oportunidades de aprendizado para estudantes de diferentes contextos socioeconômicos, pois estes recursos são gratuitos ou de baixo custo e podem ser acessados de qualquer lugar com conexão à internet. O uso de jogos educativos também se destaca como uma ferramenta digital poderosa para o aprendizado. Jogos digitais têm sido cada vez mais integrados ao processo educativo, pois envolvem os alunos de maneira lúdica e dinâmica, facilitando a assimilação de conteúdos complexos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como raciocínio lógico, resolução de problemas e tomada de decisões. Jogos como Minecraft Education Edition e os jogos educativos da plataforma Kahoot! são exemplos de como a gamificação pode ser utilizada para estimular a aprendizagem de forma motivadora e divertida. A gamificação não só torna o aprendizado mais atrativo, como também contribui para a fixação do conteúdo, uma vez que os alunos têm a oportunidade de aplicar o conhecimento adquirido em situações desafiadoras e interativas. Segundo Gee (2003), a gamificação facilita a aprendizagem de conceitos abstratos ao transformá-los em experiências concretas e aplicáveis, tornando o processo educativo mais eficaz. Além das vantagens pedagógicas, as ferramentas digitais também desempenham um papel fundamental na inclusão educacional. Ferramentas como leitores de tela, tradutores automáticos e aplicativos de acessibilidade para deficientes visuais, auditivos e motores são essenciais para garantir que todos os alunos, independentemente de suas limitações, tenham as mesmas oportunidades de aprendizado. A tecnologia assistiva, como softwares de leitura e escrita, oferece suporte adicional aos estudantes com dificuldades cognitivas ou necessidades especiais, permitindo-lhes participar ativamente do processo educacional. O uso dessas ferramentas é fundamental para promover uma educação mais inclusiva, onde a diversidade é respeitada e todos os alunos têm a possibilidade de aprender em um ambiente igualitário. Segundo a UNESCO (2017), a tecnologia assistiva não só facilita o aprendizado de alunos com

necessidades especiais, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ademais, as ferramentas digitais favorecem a aprendizagem baseada em projetos, uma metodologia que envolve os alunos na resolução de problemas reais, integrando diferentes áreas do conhecimento e estimulando o pensamento crítico. Plataformas como Google Classroom e Edmodo permitem que professores e alunos colaborem de forma eficaz na realização de projetos em grupo, com o uso de recursos como compartilhamento de documentos, organização de tarefas e comunicação em tempo real. A aprendizagem baseada em projetos é uma estratégia pedagógica que favorece a aplicação prática do conhecimento, promovendo um aprendizado mais significativo e conectado com as demandas do mundo real. A utilização das ferramentas digitais para facilitar a execução desses projetos permite uma organização mais eficiente das atividades, além de ampliar a interação entre os alunos e o acesso a recursos externos, como especialistas e materiais adicionais. Embora as ferramentas digitais apresentem muitos benefícios para o processo de aprendizagem, é importante que seu uso seja mediado de forma crítica e responsável. O excesso de dependência das tecnologias pode levar à fragmentação do conhecimento e ao isolamento dos alunos, se não forem adotadas estratégias pedagógicas adequadas para integrar o uso das ferramentas digitais ao ensino tradicional. Além disso, o uso excessivo de tecnologias pode impactar negativamente o desenvolvimento de habilidades sociais, como a comunicação face a face e o trabalho em grupo, que são igualmente importantes para a formação integral dos estudantes. Portanto, é necessário que os educadores busquem um equilíbrio entre o uso das ferramentas digitais e as metodologias tradicionais, criando um ambiente de aprendizagem que favoreça tanto o desenvolvimento cognitivo quanto as habilidades sociais e emocionais dos alunos.

Considerações finais

Ao longo deste estudo, foi possível observar a complexidade das relações entre os transtornos de aprendizagem, como a discalculia, e o desempenho acadêmico, principalmente no que diz respeito ao ensino da matemática. A

pesquisa evidenciou a necessidade urgente de estratégias pedagógicas que respeitem as particularidades cognitivas de cada aluno, permitindo uma abordagem mais inclusiva e adaptada às suas dificuldades. A personalização do ensino, com a incorporação de metodologias diferenciadas e o uso de tecnologias digitais, foi identificada como uma estratégia eficaz no processo de aprendizagem, promovendo maior engajamento e melhor desempenho entre os estudantes afetados por transtornos como a discalculia. A revisão da literatura e as análises dos métodos utilizados nas escolas indicam que, embora haja avanços na compreensão dos transtornos de aprendizagem, a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas ainda enfrenta desafios. A falta de formação adequada dos educadores e a escassez de recursos didáticos adaptados são obstáculos significativos, que comprometem a aplicação plena das metodologias inovadoras. Portanto, a melhoria na formação de professores, bem como a criação de ambientes de aprendizagem mais flexíveis e acessíveis, é essencial para promover a inclusão e superar as barreiras enfrentadas pelos alunos com discalculia. Outro ponto relevante que se destaca nas considerações finais é a importância do acompanhamento contínuo e especializado dos alunos com transtornos de aprendizagem. A avaliação diagnóstica precisa ser mais eficiente e integrada aos processos pedagógicos, permitindo intervenções precoces que favoreçam o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais, como o raciocínio lógico e a resolução de problemas matemáticos. Nesse sentido, os profissionais da educação, junto com especialistas em psicopedagogia, devem trabalhar de maneira colaborativa para estabelecer um plano de ensino que favoreça o aprendizado de cada aluno de forma individualizada. As tecnologias digitais surgem como uma aliada poderosa nesse contexto. Ferramentas como aplicativos e jogos educativos, por exemplo, oferecem alternativas que tornam o ensino mais dinâmico e adaptável às dificuldades dos estudantes. Além disso, a flexibilidade do ambiente digital permite que os alunos avancem em seu próprio ritmo, facilitando o processo de aprendizagem de maneira mais intuitiva e menos punitiva. A incorporação dessas tecnologias nas práticas pedagógicas é, sem dúvida, um caminho promissor, embora seu uso deva ser mediado por práticas pedagógicas adequadas e por um acompanhamento constante dos resultados obtidos.

Por fim, é necessário que novas pesquisas sejam conduzidas para aprofundar o entendimento sobre como os transtornos de aprendizagem impactam não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento emocional e social dos alunos. O papel da família, dos educadores e da sociedade como um todo é crucial nesse processo, e somente com uma abordagem colaborativa e integrada será possível garantir que os alunos com transtornos de aprendizagem, como a discalculia, tenham a oportunidade de alcançar seu potencial pleno.

A partir dos resultados encontrados, conclui-se que a superação das dificuldades de aprendizagem matemática exigirá esforços contínuos para otimizar as práticas pedagógicas, utilizar as tecnologias de forma estratégica e, acima de tudo, promover uma educação inclusiva que respeite as diversidades cognitivas dos alunos. Somente assim será possível garantir que todos os estudantes, independentemente de suas dificuldades, tenham acesso a um ensino de qualidade e ao desenvolvimento de suas habilidades matemáticas, fundamentais para sua formação acadêmica e pessoal.

Referências

- BATES, A. W. Teaching in a digital age: guidelines for designing teaching and learning. Vancouver: Tony Bates Associates Ltd., 2015.
- BAXTER, G. et al. Technology-enhanced learning: a research agenda. New York: Springer, 2016.
- BLACK, Paul; WILLIAM, Dylan. Inside the black box: raising standards through classroom assessment. Phi Delta Kappan, v. 80, n. 2, p. 139-148, 1998.
- DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.
- GEE, James Paul. What video games have to teach us about learning and literacy. Computers in the Schools, v. 19, n. 3-4, p. 17-31, 2003.
- GINSBURG, Herbert P. et al. Mathematics in early childhood education. 2. ed. New York: Springer, 2008.
- JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. Cooperation and the use of technology. Educational Technology Research and Development, v. 57, p. 253-

- 261, 2009.
- LAURILLARD, Diana. Teaching as a design science: building pedagogical patterns for learning and technology. London: Routledge, 2012.
- OLIVEIRA, Ângela; SILVA, Regina. A interdisciplinaridade no ensino de matemática. Revista Brasileira de Educação Matemática, v. 10, n. 3, p. 69-80, 2010.
- POLYA, George. How to solve it: a new aspect of mathematical method. Princeton: Princeton University Press, 1945.
- PRINSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.
- SELWYN, Neil. Education and technology: key issues and debates. London: Continuum, 2012.
- SILVA, Eduardo. O ensino de matemática no Brasil: tendências e perspectivas. Revista Brasileira de Educação Matemática, v. 12, p. 23-39, 2012.
- VALENTE, José A. Tecnologia e educação matemática: teorias, práticas e desafios. São Paulo: Editora UNESP, 2016.
- UNESCO. Assistive technology for students with disabilities: a toolkit for teachers. Paris: UNESCO, 2017.

A ATUAÇÃO DA NEUROPSICOPEDAGOGIA FRENTE AOS TRANSTORNOS E INTERVENÇÕES NA ESCOLA

LILIANE NASCIMENTO LICIARDO

RESUMO- O papel da neuropsicopedagogia no processo de atuação frente aos transtornos e intervenções de aprendizagens consiste em forma sistêmica e personalizada, identificando as características individuais, os potenciais e as dificuldades de cada indivíduo. A avaliação diagnóstica e a análise das características comportamentais são de suma importância para compreender a origem dos problemas e as condições que afetam a aprendizagem. O objetivo principal é identificar e intervir nos transtornos que afetam a aprendizagem, promovendo o desenvolvimento cognitivo e educacional de indivíduos com dificuldades neurológicas ou do neurodesenvolvimento, como TDAH, dislexia e autismo. Partindo de uma revisão bibliográfica abrangente, examinamos como são realizados esses fundamentos, autores como: Avelino (2019), Fonseca (2014), Silveira (2019), entre outros contribuíram com essa pesquisa, onde pode ser classificada como qualitativa e de cunho bibliográfico. Resultados eficazes e positivos na atuação desse profissional no ambiente escolar evidenciou no andamento da pesquisa e concluiu que o estudo foi fundamental na identificação precoce e intervenção personalizada, promoveu a inclusão e o desenvolvimento dos indivíduos com dificuldades de aprendizagem melhorando a qualidade educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Intervenções. Neuropsicopedagogia. Transtornos.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho desempenha um papel fundamental no processo de identificação e intervenção dos transtornos de aprendizagem, atuando de forma sistêmica e personalizada para compreender as características individuais, os potenciais e as dificuldades de cada indivíduo. Através das avaliações diagnósticas detalhadas e análises comportamentais, essa área do conhecimento busca identificar as origens dos problemas que afetam a aprendizagem, promovendo estratégias que visam ao neurodesenvolvimento, como TDAH, dislexia e autismo, contribuindo com os autores como Avelino (2019), Fonseca (2014) e Silveira (2019), estes destacam a importância do neuropsicopedagogo no ambiente escolar. Os resultados evidenciam que a intervenção precoce e personalizada, aliada a um olhar especializado, não apenas facilitando a inclusão desses indivíduos, mas também promove uma melhoria significativa na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a neuropsicopedagogia se consolida como uma ferramenta essencial

para o fortalecimento da autonomia, da autogestão e do desenvolvimento integral dos indivíduos, garantindo que as dificuldades de aprendizagem não se tornem obstáculos intransponíveis em sua trajetória educacional.

A neuropsicopedagogia tem como alvo, atender o indivíduo que sofre de transtornos de aprendizagem, através da compreensão das suas dificuldades e necessidades individuais, ela se baseia na interação da área da psiquiatria, que com o uso e avanço da medicina vem cada vez mais alcançando grandes resultados, com a área da educação, trabalha diretamente para desenvolver habilidades cognitivas e também preocupa em trabalhar com os aspectos afetivos, estimulando o autoconhecimento, a autoestima, a socialização e o comportamento do indivíduo.

As intervenções desses profissionais são essenciais para compreender cada indivíduo, na área da educação ensina estratégias pedagógicas e desenvolvendo as habilidades de aprendizagem, inicialmente uma avaliação envolve análise detalhada do histórico e educacional do paciente, são realizados testes cognitivos específicos onde podem auxiliar e identificar déficits em áreas como memória, atenção, linguagem, raciocínio lógico e habilidades motoras.

Através dos resultados obtidos, o profissional de neuropsicopedagogia vem a desenvolver planos de ação em que possa intervir de modo individual incluindo estratégias específicas de ensino, adaptações no ambiente de aprendizagem, uso de recursos de apoio, suporte emocional e outras intervenções que possam facilitar a aprendizagem e minimizar as dificuldades do paciente.

Um dos objetivos que a neuropsicopedagogia visa promover é a autonomia, com algumas estratégias a regularização das rotinas e a definição de objetivos claros e factíveis, o profissional auxilia a se tornar mais independente, tanto no ambiente familiar quanto no ambiente educacional. É fato que a neuropsicopedagogia é uma importância saída que pode ajudar os indivíduos que sofrem de transtornos de aprendizagem, pois estimula o desenvolvimento cognitivo e emocional de cada um, além de ajudar a controlar os sintomas e a melhorar a capacidade de aprender.

A neuropsicopedagogia atua nas áreas da saúde, educação e áreas correlatas envolvendo pesquisa, estudo, prevenção e tratamento de transtornos da aprendizagem e do comportamento, é através dele que busca identificar e

atender às necessidades educacionais específicas de cada indivíduo, assim tornando se o sistema de ensino mais eficazes com objetivo de promover o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos (TABAQUIM, 2003).

Essa área também inclui avaliação e acompanhamento dos estudantes para que eles se beneficiem dos sistemas de ensino modificados. O objetivo desses profissionais é garantir que os alunos se tornem membros produtivos e saudáveis da sociedade (BARKLEY, 2002).

Os principais objetivos da neuropsicopedagogia, são ajudar a entender o quadro cognitivo, emocional e comportamental, para então intervir e promover o desenvolvimento das competências cognitivas, a adaptação às mudanças, o enfrentamento dos desafios do processo de aprendizagem etc. (HENNEMANN, 2012).

[...] a neuropsicopedagogia procura reunir e integrar os estudos do desenvolvimento, das estruturas, das funções e das disfunções do cérebro, ao mesmo tempo que estuda os processos psicocognitivos responsáveis pela aprendizagem e os processos psicopedagógicos responsáveis pelo ensino” (FONSECA, 2014, p.1)

Por isso, que essa área trabalha com métodos e técnicas específicas, buscando uma abordagem interdisciplinar, que envolve desde a neurologia até a educação, contando com auxílio da psiquiatria, psicologia, enfermagem, entre outras. Sendo assim, ela adquire condições adequadas para capacitar a vida acadêmica e profissional.

A neuropsicopedagogia é uma área que vem para ajudar, ela une o campo da neurociência com o da educação, impulsionando o aprendizado que se desenvolve melhorias na comunicação, também visa dar uma solução para essas pessoas, proporcionando condições para a realização de tarefas diárias e acadêmicas, por meio do estudo das habilidades de aprendizagem já existentes e da construção de novas habilidades (OLIVEIRA, 2009).

Os profissionais dessa área, precisam estar envolvidos por atividades e metodologias que auxiliem a melhoria no desempenho escolar e social, é necessário que tenham habilidades comunicativas para conseguir realizar uma boa abordagem, tanto com os próprios alunos quanto com seu círculo social. (HENNEMANN, 2012).

O profissional deve estar capacitado, atualizado e ter muitas técnicas e estratégias para assim poder atender ao longo dos anos as necessidades educacionais do aluno (BEE, 20023).

Considerando a importância da atuação neuropsicopedagógica e a amplitude de suas intervenções frente as dificuldades de aprendizagem, é necessário que o neuropsicopedagogo:

Atua em equipe multiprofissional [...] fazendo avaliação e intervenção em crianças e adolescentes com dificuldades escolares, considerando que lidar com o insucesso escolar, com o baixo rendimento, com as múltiplas implicações para a autoavaliação da criança, para a família, professores e comunidade constitui-se em tarefa complexa e desafiadora para a qual não se tem ainda uma resposta acabada e pronta, o que aponta para a necessidade de buscar alternativas que possam minimizar tal situação (SILVEIRA, 2019, p.9)

Portanto, além de identificar as causas das dificuldades de aprendizagem e a partir delas intervir, se faz necessário que o trabalho seja realizado de forma multidisciplinar com todos que estão envolvidos com o ensino – aprendizagem do aluno ou aprendente. O neuropsicopedagogo, através de seus conhecimentos em Neurociência, Pedagogia e Psicologia deverá estar apto para trabalhar, principalmente, com alunos com históricos de fracasso escolar e dificuldade de aprendizagem já dito anteriormente.

2 DESENVOLVIMENTO

Para compreender mais profundamente o tema deste trabalho, que verba sobre a atuação da neuropsicopedagogia frente aos transtornos e intervenções, foi crucial explorar e analisar como lidar com tal situação e o que pode contribuir para os indivíduos, além de refletir sobre as citações dos teóricos pertinentes. Esse processo permitiu reconhecer os diversos tipos de trabalhos que a neuropsicopedagogia atua, considerando suas estratégias para aprender a lidar com os transtornos e intervenção.

A neuropsicopedagogia é um campo de suma importância para a população, pois tem buscado ao longo dos tempos, ajudar a identificar e promover a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual e social das crianças,

além dos adolescentes e adultos com necessidades especiais. É necessário utilizar técnicas que envolvem o estudo dos conteúdos da grade curricular oferecidas em escolas ou em outras instituições de ensino (TABAQUIM, 20023).

Conforme Consenza e Guerra (2011, p.139):

As neurociências não propõem uma nova pedagogia e nem prometem solução para as dificuldades da aprendizagem, mas ajudam a fundamentar a prática pedagógica que já se realiza com sucesso e orientam ideias para intervenções, demonstrando que estratégias de ensino que respeitam a forma como o cérebro funciona tendem a ser mais eficientes.

A neuropsicopedagogia também trabalha para identificar disfunções específicas no aproveitamento escolar, propondo estratégias para contornar o problema e buscar resultados positivos de ensino e aprendizagem, tais estratégias englobam adequação dos conteúdos ao desempenho do aluno, possibilitando relações saudáveis entre professor e o aluno, para que este possa sentir mais seguro e motivado durante o processo (ATUNES, 20021).

É muito importante ressaltar que o planejamento e aplicação das atividades e estratégias educacionais que possa orientar o aprendiz em problemas de desenvolvimento como distúrbios de aprendizagem, além de poder trabalhar para o seu desenvolvimento, através da resolução de problemas, sempre se às necessidades e as características individuais (BARKLEY, 2002).

Conhecer a realidade escolar, familiar e social do aluno faz parte da atuação do neuropsicopedagogia, é crucial que haja conhecimento da dinâmica cotidiana do aluno, a fim de que se possam identificar as causas e para que se proponha uma intervenção que seja, de fato, significativa e efetiva.

O neuropsicopedagogo necessita de conhecimentos dos processos de aprendizagens, bem como as metodologias utilizadas pelos docentes em sala de aula do ensino regular, currículo e atividades didáticas que podem influenciar na aquisição do aprendizado, assim compreender, se a causa dos transtornos tem realmente origem nas questões neuronais, familiar ou mesmo na didática do professor regular. (AVELINO, 2019, p.8)

Logo se vê que o laço com a família, e com toda a comunidade envolvida faz parte do cotidiano do aluno, se configura como algo de bastante relevância, sendo imprescindível para a compreensão da situação e para o planejamento do projeto de intervenção adequado para a demanda apresentada.

É necessário que haja intervenção adequada e eficiente, que se leve em conta o nível de aprendizagem em que o aluno se encontra e as condições para uma intervenção significativa, onde deve ser realizada coletivamente, articulando todos que fazem parte da escola e que vivenciam com o aluno, através de ações pedagógicas investigadas, intencionais e prazerosas.

3 CITAÇÕES

A neuropsicopedagogia possui relevância significativa para a identificação e enfrentamento de problemas de aprendizagem.

Em síntese, a neuropsicopedagogia procura reunir e integrar os estudos do desenvolvimento, das estruturas, das funções e das disfunções do cérebro, ao mesmo tempo que estuda os processos psicocognitivos responsáveis pela aprendizagem e os processos psicopedagógicos responsáveis pelo ensino. (FONSECA, 2014, p. 01).

Avelino aponta que a neuropsicopedagogia é integralmente ligada à neurociência, objetiva através da compreensão do funcionamento cerebral, uma intervenção nos recursos de aprendizagem, métodos didáticos e nos mecanismos avaliativos que possuem interferência no processo educacional dos alunos.

Segundo Navas (2017, tradução nossa), “o tipo de intervenção depende dos resultados das avaliações de cada caso e, ao mesmo tempo, é embasado em resultados de pesquisas científicas, privilegiando a abordagem neuropsicológica.”.

A importância da atuação neuropsicopedagogia e a amplitude de suas intervenções frente às dificuldades de aprendizagem, é necessário que o profissional:

Atua em equipe multiprofissional [...] fazendo avaliação e intervenção em crianças e adolescentes com dificuldades escolares, considerando que lidar com o insucesso escolar, com o baixo rendimento, com as múltiplas implicações para a autoavaliação da criança, para a família, professores e comunidade constitui-se em tarefa complexa e desafiadora para a qual não se tem ainda uma resposta acabada e pronta, o que aponta para a necessidade de buscar alternativas que possam minimizar tal situação (SILVEIRA, 2019, p.9)

Para entender melhor a situação, é fundamental considerar aspectos da trajetória de vida, é importante ressaltar que, devido à atuação multiprofissional do neuropsicopedagogo, é essencial manter uma comunicação aberta entre os demais profissionais envolvidos ao longo de todo o processo.

[...] O diagnóstico resulta das reflexões precedentes e necessita de equipe pluridisciplinar, em que cada membro intervém em função da sua especialidade e, além disso, que é a busca pela convergência e pelos pontos comuns que impulsiona a pesquisa e a coerência do diagnóstico. (DOLLE; BELLANO, 1998 apud CIASCA, 2008, p.85)

Deverá utilizar seu conhecimento teórico para definir o objetivo da avaliação bem como organizar e sistematizar as intenções de forma mais adequada buscando escolher instrumentos específicos respeitando as particularidades de cada um.

Para Urbina (2007, p. 261):

Existem, é claro, muitas vias que podem ser usadas em vez de ou em conjunção com testes para se obterem informações para avaliar e tomar decisões a respeito das pessoas. Dados biográficos ou estudo de caso, entrevistas, observações, históricos acadêmicos ou ocupacionais, bem como referências de professores e supervisores estão entre as ferramentas mais usadas na avaliação dos indivíduos.

4 CONCLUSÃO

Os desafios que a sociedade enfrenta com relação aos distúrbios de aprendizagem estão principalmente ligados à dificuldade que as pessoas têm em acessar uma educação de boa qualidade, além da escassez de materiais adequados em língua portuguesa que atendam às necessidades específicas desses estudantes.

Para resolver as questões relacionadas aos distúrbios, a neuropsicopedagogia tem se empenhado em implementar práticas que envolvem professores, pais e educadores, visando o desenvolvimento de habilidades essenciais como comunicação, raciocínio lógico, intelecto, memória, entre outras, com o objetivo de superar as dificuldades encontradas no ambiente escolar.

Sem deixar de lado que isso também envolve competências de autonomia e responsabilidade através do planejamento e realização de tarefas,

proporcionando oportunidades para que os estudantes cresçam em vários ambientes educacionais. Ademais, a neuropsicopedagogia pode englobar orientações para os educadores sobre as práticas e métodos mais eficazes para atender alunos com dificuldades de aprendizagem.

Entretanto, a neuropsicopedagogia é uma abordagem abrangente, que considera não apenas o desenvolvimento neurológico, mas também os contextos social, educacional e psicológico que envolvem a criança. abordagem auxilia o aluno a enfrentar os desafios do aprendizado, compreendendo suas fraquezas e forças, para se adaptar ao ambiente escolar e tirar proveito dos benefícios que a educação inclusiva e o devido apoio podem oferecer.

Assim, podemos afirmar que a neuropsicopedagogia é um recurso valioso para a inclusão d estudantes com dificuldades de aprendizagem, pois proporciona apoio aos educadores, pais e outros profissionais, além de colaborar com instituições de ensino e especialistas em saúde. Isso possibilita criar condições favoráveis para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a linguagem, a memória e o raciocino logico, que sãs fundamentais para aprendizado.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001

AVELINO, Wagner Feitosa. **A neuropsicopedagogia no cotidiano escolar da educação básica**. Revista Educação em Foco – Edição nº 11, 2019.

BARKLEY, Tussell A. **Transtorno de déficit de Atenção/Hiperatividade - TDHA**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CONSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociências e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DOLLE; BELLANO, 1998 apud CIASCA, S.M. **Distúrbios de Aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. 3. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

FONSECA, Vitor da. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica.** Rio de Janeiro-Petropolis: Vozes, 2011.

FONSECA, Vitor. **Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica.** Revista Psicopedagogia, Portugal. 2014.

HENNEMANN, Ana L. **Neuropsicopedagogia Clínica: Relatório de estágio.** Novo Hamburgo: CENSUPEG, 2012.

OLIVEIRA, Jamine Barros. **O Programa de saúde da família no processo de inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência.** 2009.

NAVAS, Ana Luiza et al. **Guia de boas práticas: do diagnóstico à intervenção de pessoas com transtornos específicos de aprendizagem.** São Paulo, SP: Instituto ABCD, 2017.

TABAQUIM, Maria L. M. **Avaliação Neuropsicológica nos Distúrbios de Aprendizagem. In Distúrbio de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar.** Org. Sylvia Maria Ciasca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

URBINA, S. **Fundamentos da testagem psicológica.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PESQUISA SOBRE O ENTENDIMENTO DA IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VITOR HUGO CONCEIÇÃO

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um estudo sobre a importância da afetividade na educação infantil no Brasil, ou seja, apresentar como a escola enquanto instituição, professores, família e o dia a dia da vida impactam no desenvolvimento integral da criança, seja pelo lado intelectual, quanto pelo lado emocional e social. Além disso, analisar as relações e interfaces do cuidar e educar, por meio de questionários abertos e estruturados realizados em uma instituição de educação infantil na cidade de São Paulo. A pesquisa se inicia com um levantamento teórico das bases de concepções metodológicas de Henri Wallon, abordando os seus estágios de desenvolvimento e como a interação do sujeito em vários ambientes envolvendo crises e conflitos possuem papel chave para sua formação. No segundo momento, este trabalho traz também uma discussão sobre o papel da escola nesse processo de socialização da criança e como a afetividade está presente no processo de ensino-aprendizagem. Finaliza-se a pesquisa com um questionário feito com professores que atuam na educação infantil. A partir das informações obtidas, foi realizado uma reflexão sobre cuidar e educar, mostrando como um ambiente escolar com afeto se torna imprescindível para o desenvolvimento pleno do sujeito.

Palavras chaves: Afetividade. Escola. Desenvolvimento.

ABSTRACT

The present work aims to present a study on the importance of affectivity in early childhood education in Brazil, that is, to present how the school as an institution, teachers, family and everyday life impact on the integral

development of the child, either on the intellectual, as well as the emotional and social side. In addition, to analyze the relationships and interfaces of caring and educating, through open and structured questionnaires carried out in an early childhood education institution in the city of São Paulo. The research begins with a theoretical survey of the bases of Henri Wallon's methodological conceptions, approaching their stages of development and how the subject's interaction in various environments involving crises and conflicts play a key role in his formation. In the second moment, this work also brings a discussion about the role of the school in this process of socialization of the child and how affection is present in the teaching-learning process. The research ends with a questionnaire made with teachers who work in early childhood education. From the information obtained, a reflection on caring and educating was carried out, showing how a school environment with affection becomes essential for the full development of the subject.

Keywords: Affectivity. School. Development.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho nasce do interesse dos alunos em entender como a afetividade pode influenciar na educação e no desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil, e como isso também influencia nos próximos anos escolares até chegar na idade adulta. Abordaremos também o papel da escola e do professor junto à família para esse processo de constituição do sujeito no âmbito educacional e socioemocional.

A questão da pesquisa que se pretende responder é a seguinte: a importância da afetividade no processo de formação educacional e desenvolvimento na educação infantil. Em outras palavras, a ideia é trazer para o debate como o afeto contribui para o processo formativo cognitivo, intelectual e social da criança na primeira fase da educação e em suas convivências sociais.

As hipóteses desta pesquisa são trazer o encontro do orgânico com o

social para a constituição do sujeito, o papel da escola para cultivar e desenvolver as aptidões em contato com a cultura e a função do professor nessa relação. Outro ponto a ser discutido ao longo do presente trabalho é o papel da interação da criança com o meio na construção de novas relações sociais.

Desta forma, o objetivo geral do trabalho é apresentar pesquisas sobre a importância da afetividade nesse período educacional, questões relacionadas com o papel do afeto no desenvolvimento da educação infantil e sobre a relação professor, aluno e família para a promoção e mediação para as interações sociais dos alunos na escola e no entorno da comunidade escolar.

Os objetivos específicos são os seguintes: identificar a escola como um dos principais meios de socialização da criança, local no qual ela irá conviver com a mais diversa relação com os demais colegas, bem como será onde ela irá explorar os conhecimentos adquiridos em torno do meio social em que vive. Além disso, relacionar família, professor e escola como os principais atores que contribuem para o desenvolvimento emocional e cultural dessa criança e debater as concepções emocionais para a formação intelectual seu progresso enquanto sujeito ativo.

Assim sendo, este trabalho se justifica porque pretende trazer relevância para a formação do professor e discutir o papel da escola enquanto local de transformação social. A discussão que será desenvolvida ao longo deste texto aborda questões acadêmicas, profissionais, pessoais e sociais, pois discutirá a forma de atuação do educador e dos demais agentes escolares, bem como falar da escola como ambiente acolhedor, local no qual deve-se acolher as famílias e as crianças, sempre levando em consideração os aspectos sociais nos quais vive aquela comunidade escolar e o quanto todos esses fatores impactam no desenvolvimento infantil. Traremos, portanto, um longo debate que nos fará refletir sobre essas questões.

O trabalho tem como proposta a metodologia qualitativa na qual, através de um questionário realizado com professores de Educação Infantil, para mensurar o quanto o afeto está presente nas perspectivas educacionais desse professor e, analisaremos os dados obtidos para dialogar com a pesquisa feita com o material teórico colhido com a leitura de autores como Márcia Camila

Souza de Amorim, Elaine Cristina Navarro, Aurino Lima Ferreira e Laurinda Ramalho sobre as perspectivas de afetividade pensado por Henri Wallon.

Este trabalho está composto por quatro capítulos que estão estruturados da seguinte maneira: no primeiro capítulo abordamos fundamentação teórica dos autores estudados e suas ideias, contribuições e caminhos que nos levaram a refletir e escrever sobre o tema; no segundo capítulo apresentamos o desenvolvimento sobre o tema e a visão deste grupo sobre a importância da afetividade na formação do aluno na educação infantil; no terceiro capítulo trazemos a metodologia usada no trabalho e, por fim, no quarto capítulo fizemos a análise dos dados coletados através do questionário com pedagogos da Educação Infantil e relacionamos as respostas obtidas com as ideias de teóricos para analisarmos a pesquisa.

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

O presente trabalho está constituído com a perspectiva da metodologia qualitativa, na qual através de um questionário criado e enviado a professores que estão atuando na educação infantil para que possamos mensurar a forma na qual é trabalhado a afetividade em suas aulas e traçarmos um paralelo com as ideias dos teóricos trabalhados ao longo desse texto.

A pesquisa com o método de abordagem qualitativa analisa e interpreta os dados buscando compreender os fenômenos. Ela está estruturada nos seguintes grupos: características gerais do tema, coleta de dados, objeto de estudo e interpretação dos resultados obtidos. Por se tratar de um tema de natureza humana e que envolve algumas interpretações, experiências e particularidades diferentes, esse método escolhido se torna o mais adequado e permite uma melhor análise sobre o assunto proposto.

O instrumento de coleta de dados utilizados para essa amostragem foi um questionário aberto, no qual os educadores que se propuseram a colaborar com esse trabalho poderiam responder as perguntas livremente, sem limite de linha, fazer suas considerações sobre as perguntas feitas. Esse tipo de instrumento auxilia para que os entrevistados possam expor suas

visões de diversas formas e facilita a amostragem e a coleta de palavras-chaves para entendimento claro das ideias trazidas no trabalho.

Após obtermos as respostas desse questionário, cruzaremos essas respostas com a literatura exposta ao longo desse trabalho pelos autores utilizados e faremos considerações sobre como se dá a afetividade na educação do ponto de vista teórico e do ponto de vista prático, no chão da escola, sem fazer nenhum tipo de julgamento prévio sobre as práticas utilizadas pelos educadores que colaboraram com essa pesquisa.

Nosso foco de pesquisa é entender os conceitos de afeto presentes no ensino da Educação Infantil, como elas se manifestam na relação aluno-professor e seus resultados a médio e longo prazo na formação do educando. Pensando nesses objetivos, colhemos dados na instituição de ensino particular “Escola Santa Maria”, localizada em São Paulo- SP, zona norte, em um bairro residencial de classe média alta, frequentada por crianças de 0 à 5 anos. A coleta de dados foi feita do ponto de vista do pedagogo atuante em sala de aula dentro da escola escolhida, se limitando a seis perguntas dissertativas feitas em um questionário online

Abaixo segue as perguntas que foram realizadas aos profissionais da educação e também breves considerações que justificam a realização dessas perguntas e reforçam a importância das mesmas para a construção desse trabalho:

2.1 Análise do Questionário

“Há quanto tempo atua na Educação Infantil?” Para iniciar a análise das respostas do pedagogo, é necessário entender primeiro sua experiência na educação, o quanto sua formação dialoga com a realidade dos alunos atualmente e como isso os influencia.

“Para você, o que seria afeto?” Nessa questão tentamos compreender o conceito de afeto na sociedade atual, a visão do pedagogo sobre a temática em sala de aula, sua influência direta na didática e a evolução de seus alunos.

“Para você, o que seria afeto no ambiente escolar e na sala de aula? Como construir uma rede de afeto na escola?”. O objetivo dessa pergunta é que o pedagogo possa fazer suas considerações sobre a efetivação do afeto

no chão da escola, ampliando sua visão para o campo profissional e não ficando apenas restrito ao olhar pessoal teórico e sentimental do que é o afeto.

“Você acredita que a sua relação com seus alunos na sala de aula seja de afeto?” Baseado na pergunta anterior, queremos convidar o educador a refletir se seus conceitos ideológicos se aplicam de fato em suas ações.

“Como a afetividade contribui para o desenvolvimento dos alunos? Se possível, conte uma experiência.” Partindo do ponto de vista de cada educador, queremos compreender a relevância da afetividade no cotidiano da Educação Infantil, comprovando ou não nossa teoria de que a educação afetiva promove um melhor desenvolvimento de cada aluno individual e coletivamente, pois indivíduos que reconhecem as necessidades do outro, melhor convivem na sociedade.

“É possível dizer que a afetividade pode também atrapalhar no desenvolvimento dos alunos? Fale sobre o seu ponto de vista.” Essa questão quer saber, partindo da visão de afeto do pedagogo, até que ponto a afetividade faz bem ou mal no desenvolvimento infantil.

“A faixa etária dos alunos influencia no modo de abordar a afetividade nas aulas? Por quê?” A última pergunta do questionário quer entender como os pedagogos atuam nas diferentes idades da Educação Infantil, se existe uma abordagem diferente para cada faixa etária e porque o profissional da educação acredita, ou não, nessa diferenciação.

2.2 Análise dos Dados

O questionário “Afetividade na Educação Infantil” foi elaborado para buscar entender as diferentes experiências nas relações de afeto entre alunos e professores, na perspectiva do professor de Educação Infantil, para isso recebeu respostas de sete professoras que variam entre 21 aos 56 anos de idade e tem de dois meses à vinte anos de experiência na Educação Infantil.

“Há quanto tempo atua na Educação Infantil?” o grupo pesquisado tem variações de atuação bem interessantes, as professoras A. e C. estão atuando há cinco anos na Educação Infantil, a professora B. está há sete meses, a professora F. atua há dois meses, a professora K. atua há um ano na Educação

Infantil, a professora

T. há cinco meses e a professora V. possui o maior tempo de experiência, atuando há vinte anos na Educação Infantil.

“Para você, o que seria afeto?” a palavra carinho aparece em 4 das 7 entrevistadas, comprovando que o conceito mais comum na mente das educadoras é que afeto está ligado diretamente com a criação de carinho com o aluno; a professora

K. diz “Demonstração de carinho, amor”, a professora F. diz “Afeto é um sentimento de confiança e carinho para com aqueles que gostamos e admiramos.” Já a professora

B. traz um conceito mais amplo e próximo do que Wallon descreve ao dizer que “(afeto) é o processo de acolhimento, lugar seguro para demonstrar emoções e sentimentos. É um colo confiável.” podemos entender que o afeto não se limita apenas no carinho com a criança, mas também na segurança que o educador transmite para o seu aluno, o respeito que existe nessa relação e como a criança se sente acolhida e confiante para se desenvolver no ambiente escolar, como defende Wallon.

“Para você, o que seria afeto no ambiente escolar e na sala de aula? Como construir uma rede de afeto na escola?” a experiência do afeto em sala de aula é um desafio para o pedagogo que se apresenta diariamente, criando ferramentas para acolher cada aluno em um coletivo, a professora C. descreve sua experiência “Estar atento a cada aluno de forma singular. Elaborando estratégias para seu dia a dia com a criança. Construir uma relação de carinho e amor com cada aluno.” A pedagoga B. diz “Na instituição escolar, afeto é saber desenvolver uma relação de confiança com a criança, respeitar seu tempo e espaço, seu corpo, seus quereres. Além de estabelecer essa relação com as crianças, importante também estabelecer relações de afeto e confiança como uma rede de apoio com as outras professoras e demais funcionários.” É importante trazer para a prática cotidiana o suporte de uma rede de apoio que conte com toda a comunidade escolar, desde a ajuda entre professoras até o bom relacionamento com a família e passando pelos demais atores da escola, como funcionários de limpeza e cozinha, porteiros e inspetores, afinal todos esses indivíduos convivem e ensinam os alunos a conviver no meio social.

“Você acredita que a sua relação com seus alunos na sala de aula seja de afeto?” aqui ficou comprovado que as professoras entrevistadas aplicam seu conceito de afeto na prática de suas pedagogias, todas as respostas afirmaram ter sim uma relação de afeto com os alunos, respeitando suas individualidades no grupo. É importante que o pedagogo lide com as necessidades específicas de cada criança sem deixar de realizar uma gestão igualitária em sua turma para que todos se sintam acolhidos e seguros. A professora F. comprova essa análise quando diz “Sim, pois sempre que eles se sentem inseguros e precisando de carinho, eles me procuram.” Aprofundando essa questão perguntamos também “Como a afetividade contribui para o desenvolvimento dos alunos? Se possível, conte uma experiência” e observamos que a afetividade se faz presente e necessária a todo momento no convívio escolar da Educação Infantil, pois acolhe a dificuldade que esse indivíduo em formação está sentindo e o ajuda a ultrapassá-la de forma benéfica para o seu desenvolvimento. Ao ouvir as experiências das professoras entrevistadas se destaca o acolhimento necessário para a criança, a professora K. nos conta como a demonstração de afeto influencia o comportamento da criança em todos os aspectos da sua vida, lhe trazendo confiança dentro e fora da escola “Por estarem em fase de desenvolvimento de personalidade, a demonstração de afeto é muito importante no ambiente escolar. Quando a criança é respeitada e amada, ele consegue expressar seus sentimentos com os colegas, professores e até mesmo familiares”, ou seja, o trabalho afetivo com a criança molda sua confiança e autoestima. A professora B. conta uma experiência de campo “A afetividade significa, também, oferecer o abraço e a conversa, principalmente nos momentos em que a criança não se comportou ou está chorando por uma causa que ela mesma foi responsável. Portanto, um momento em que soube acolher, foi quando um aluno não fez o que eu havia pedido (como colocar o próprio tênis), acabou por perder a diversão com os amigos e começou a chorar e a gritar. Disse que assim que se acalmasse, eu iria conversar com ele. Por não possuir a auto regulação, precisei interferir algumas vezes até que quisesse conversar. Ele aceitou, veio até meu colo e se acalmou. Demonstração de afeto, por parte da criança, é saber que, independentemente da situação, ela pode recorrer àquele adulto.” Essa experiência traz uma

demonstração de vínculo afetivo consolidado pela educadora com o aluno, que por sua vez entende que aquela figura de autoridade está tentando ajuda-lo e se preocupa com seu bem estar, a criança enxerga na professora um ponto de segurança para admitir seu erro e tentar contorná-lo.

“É possível dizer que a afetividade pode também atrapalhar no desenvolvimento dos alunos? Fale sobre o seu ponto de vista.” Assumindo aqui a afetividade como um ato de carinho, atenção e acolhimento com a criança, as opiniões pesquisadas indicaram que não, a afetividade não pode atrapalhar no desenvolvimento, apenas ajudar na sua formação. A professora B. disse “Acredito que não. Relações saudáveis possuem afeto, são indispensáveis.” e a professora K. argumentou “Não. Crianças são como esponjas, elas absorvem e aplicam tudo o que veem ao seu redor, até mesmo a forma como são tratados. Quando tratamos nossas crianças com carinho e amor, eles aprendem a demonstrar com o próximo.”

Nossa última pergunta às pedagogas foi “A faixa etária dos alunos influencia no modo de abordar a afetividade nas aulas? Por quê?” Cinco das dez pedagogas que entrevistamos disseram que sim, a faixa etária dos alunos influencia na sua abordagem de afeto em sala de aula, a professora B. afirma “Sim. Conforme a idade do alunado, a forma de se iniciar e conduzir a afetividade diferem, levando-se em consideração que são etapas psíquicas e mentais diferentes.” A abordagem afetiva se intensifica nas idades menores, pois é quando a criança mais precisa de atenção às suas necessidades básicas e ajuda para aos poucos começar a diferenciação entre si própria do seu meio. “Sim, conforme as crianças vão crescendo, elas vão ficando mais compreensivas e tendo um maior entendimento sobre como nossas atitudes afetam outros, por isso, é preciso/importante fazer uma abordagem diferente, correspondendo a faixa etária de idade de cada criança para uma maior compreensão.”, disse a professora K.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a finalidade de aprofundarmos o estudo da afetividade na Educação Infantil propusemos um questionário aos pedagogos, baseado nas

respostas analisamos os resultados e de forma geral as questões propostas aos pedagogos nos trazem informações quanto a sua formação, experiência e visão na sala de aula, algumas questões refletem sobre a importância da afetividade no cotidiano da Educação Infantil, e se essa afetividade traz benefícios no desenvolvimento infantil.

Conseguimos abordar sete professoras com idades diferentes e tempo de experiência diferentes, de forma geral a maioria entende que o afeto está diretamente ligado ao carinho com o aluno, somente uma professora adotou o conceito mais amplo e próximo de Wallon, porém todas entendem a necessidade do respeito nas interações, como defende Wallon.

Todas as pedagogas concordam que a demonstração de afeto, que a criança é respeitada e amada é muito importante no desenvolvimento da personalidade, moldando a confiança e a autoestima da criança.

O trabalho demonstrou que como Wallon afirmou “a constituição do sujeito se dará a partir da junção do emocional (afetividade), cognitivo (inteligência) e da atividade motora (movimento) juntamente com os fatores orgânicos e sociais do meio em que vive” sendo muito importante a afetividade na vida dos educandos da Educação Infantil nas escolas, nas famílias, enfim em toda a comunidade

4. APÊNDICE

Questionário aplicado “Afetividade na Educação

Infantil” Há quanto tempo atua na
Educação Infantil?

Para você, o que seria afeto?

Para você, o que seria afeto no ambiente escolar e na sala de aula?

Como construir uma rede de afeto na escola?

Você acredita que a sua relação com seus alunos na sala de aula seja de afeto?

É possível dizer que a afetividade pode também
atrapalhar no desenvolvimento dos alunos? Fale sobre o seu
ponto de vista.

A faixa etária dos alunos influencia no modo de abordar a afetividade

nas aulas? Por quê?

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Márcia Camila Souza de; NAVARRO, Elaine Cristina. **Afetividade na Educação Infantil**. *Interdisciplinar: Revista Eletronica da Univar* (2012) nº 7 p. 1-7

COLL, César, et al. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. v.1. Disponível em: Minha Biblioteca, (2nd edição). Grupo A, 2016. Disponível

em

<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536307763/pageid/54>.

DANTAS, Heloysa. **A infância da razão: uma introdução a psicologia da inteligência de Henri Wallon**. São Paulo: Manole, 1990.

____. **Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. Temas em Psicologia**. São Paulo: Summus, 1993, v. 3.

DE LA TAILLE, Yves, KOHL DE OLIVEIRA, Marta, DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigotski, Wallon. Teorias Psicogenéticas em discussão**. Summus Editorial: 28 Edição (2019). Disponível em

<https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/177927/epub/0>

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. *Educar, Curitiba*, n. 36, p. 21-38, 2010. Editora UFPR
Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100003&lng=pt&nrm=iso>.

Acesso

em 21 abr. 2021.

<<https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000100003>>

GÜNTHER, H. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?** 2006. Artigo. Disponível

em:

file:///C:/Users/Leo/Desktop/Pesquisa%20Qualitativa%20versus%20Pesquisa%20Quantitativa%20esta%20%C3%A9%20a%20quest%C3%A3o.pdf. Acesso em: 12/04/2022

KRUEGER, Magrit Froehlich. **A Relevância da afetividade na Educação Infantil.**

Instituto Catarinense de Pós-Graduação – www.icpg.com.br.

Disponível em:

<http://nuted.ufrgs.br/oa/pi/html/afetiv_edinf.pdf>

MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R. (Orgs.) **Henri Wallon. Psicologia e Educação.** São Paulo: Loyola, 2000.

____. **Constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon.** São Paulo: Loyola, 2004.

MELLO, Tágides; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil.** *Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 4 – no 1 – 2013*

PARREIRAS, M. N. **Afetividade na Educação Infantil: Algumas Reflexões.** 2014. 17 p. *Dissertação (Centro de Educação Física e Desportos) — Universidade Federal do Espírito Santo.*

Disponível

em:

<https://cefd.ufes.br/sites/cefd.ufes.br/files/field/anexo/mariana_netto_-_afetividade_na_educacao_infantil_algumas_reflexoes.pdf> .

Acesso

em:

19/04/2021.

RIBEIRO, Mônica Cintrão França. **Psicologia sociointeracionista**. Rodnei Pereira. – São Paulo: Editora Sol, 2020.

SOUSA, Léa Barbosa de. **A influência da afetividade na aprendizagem significativa: uma abordagem na educação infantil**. *Afluente*, UFMA/Campus III, v.3, n. 7, p. 77-93, jan./abr. 2018 ISSN 2525-3441

WALLON, Henri. **Coleção Grandes Educadores**. Brasil: Editora Paulus, s.d. WALLON, H. **L'évolution psychologique de l'enfant**. Paris: A. Colin, 1941.

—. **De l'acte à la pensée**. Paris: Flammarion, 1942.

—. **Les origines de la pensée chez l'enfant**. Paris: PUF, 1945

—. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1988

PSICOMOTRICIDADE E APRENDIZAGEM

IZILDA LEITE VEDOVATO

RESUMO-

Deve-se levar em consideração que além do contexto motor e cognitivo, a criança também se desenvolve afetivamente, desde que lhe sejam proporcionadas as estratégias necessárias através do processo psicomotor e suas funções. E também é importante uma atenção especial à estrutura de um espaço que possibilite o brincar e socializar com o outro, envolvendo brincadeiras direcionadas e brincadeiras livres. Através desse processo psicomotor, sempre respeitando o tempo da criança, ela terá a possibilidade de desenvolver e aprimorar seu próprio saber.

PALAVRAS-CHAVE: PSICOMOTRICIDADE, EDUCAÇÃO INFANTIL, APRENDIZAGEM, ESCRITA.

1 INTRODUÇÃO

A educação psicomotora prioriza e condiciona o processo de alfabetização; leva a criança a tomar consciência do seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir, de maneira habitual, a coordenação de seus gestos e movimentos. Essas capacidades permitem à criança se relacionar de forma construtiva dentro do espaço que habita e fortalecer suas relações como um indivíduo social, entendendo seu espaço e o espaço do outro, assim como desenvolvendo por meio de movimentos uma linguagem e característica própria de expressão corporal.

Tendo em vista a relação entre a psicomotricidade e a aprendizagem, estipulou-se como problema: qual a função da psicomotricidade no desenvolvimento do aprendizado, em especial no que concerne a escrita?

As atividades psicomotoras englobam tanto o motor quanto o afetivo e cognitivo - elementos primordiais para o desenvolvimento infantil. Mattos e Neira (2006) corroboram com essas informações ao dizerem que as atividades psicomotoras trabalham os aspectos afetivos, motores e intelectuais. Para Alves (2007), essas atividades oferecem aos alunos condições para desenvolverem suas capacidades básicas em diversos aspectos do desenvolvimento humano.

Assim, o presente estudo objetiva compreender a importância e o papel destinado à psicomotricidade dentro da aprendizagem. Para isso será preciso: analisar o conceito da psicomotricidade; descrever intervenções e estratégias psicomotoras relacionadas à aprendizagem da escrita e; demonstrar o funcionamento do cognitivo e psicomotor no desenvolvimento da criança.

Dessa forma é possível entender a importância do estudo da aplicação e funcionalidade da psicomotricidade dentro do processo de ensino aprendizagem da escrita. Fonseca (1996), menciona sobre a importância de se “alfabetizar” ao corpo, antes de se trabalhar a alfabetização da linguagem escrita, pois para que esta tenha sucesso é necessário que a outra tenha sido aplicada de forma suficientemente eficiente para criar a estrutura, a base motora, afetiva e cognitiva, necessária para que se possa desenvolver a escrita de maneira eficiente.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, foi feita uma revisão narrativa de literatura que referenciam o tema, com base em uma abordagem qualitativa, a qual abrange a leitura, análise e interpretação de livros, artigos, periódicos e documentos, disponíveis em sites acadêmicos (SciELO, Google Acadêmico).

Este artigo trabalha o conceito de psicomotricidade dentro do desenvolvimento do aprendizado, em especial da escrita. Assim, dividiu-se o estudo em três partes bem delimitadas, a primeira trata da metodologia e a execução de como foi realizado o estudo; a segunda parte fala especificamente da psicomotricidade a definindo e conceituando e, por fim; a terceira parte trata da função da psicomotricidade dentro do contexto de desenvolvimento educacional, ou seja, o papel da psicomotricidade na aprendizagem, com foco na sua importância para a escrita.

2.1 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, foi feita uma revisão narrativa de literatura que referenciam o tema, com base em uma abordagem qualitativa, a qual abrange a leitura, análise e interpretação de livros, artigos, periódicos e documentos, disponíveis em sites acadêmicos (SciELO, Google Acadêmico).

Para o levantamento bibliográfico, levou-se em consideração a necessidade de compreensão das bases estruturais nas quais se sustenta o tema. Tendo como tema: “desenvolvimento psicomotor e sua contribuição na ação psicopedagógica, auxiliando nos processos de aprendizagem relacionados à escrita”, definiu-se como uma estratégia mais eficiente a divisão de coeficientes que estruturam o tema.

Assim sendo, realizou-se pesquisas a respeito de: desenvolvimento psicomotor; psicomotricidade; alfabetização e escrita; aprendizagem da escrita; bases neurobiológicas da leitura; neurocognição; leitura e escrita; psicomotricidade e a escrita; desenvolvimento psicomotor na educação; psiconeurologia no desenvolvimento da escrita e; desenvolvimento da criança.

2.2 ELEMENTOS BÁSICOS DA PSICOMOTRICIDADE

O termo psicomotricidade, nascido da junção dos termos “psico”, relativo à mente humana, e motriz, relativo a movimento, refere-se à junção existente entre esses dois valores. Segundo o dicionário Oxford, psicomotricidade diz respeito à integração das funções motoras e psíquicas em consequência da maturidade do sistema nervoso.

É essencial a compreensão de que o ser humano passa por distintas fases de desenvolvimento, tanto mental quanto físico e é preciso ser capaz de identificá-las e trabalhá-las da maneira mais correta e eficiente possível para auxiliar assim um desenvolvimento pleno dentro de cada fase. Se precipitar ao tentar trabalhar diretamente um determinado fator antes de desenvolver corretamente as fases anteriores a ele pode causar ineficiência e problemas

futuros de desenvolvimento. Respeitar e trabalhar corretamente cada fase do desenvolvimento é, portanto, fundamental. De acordo com Fonseca (1996, p.142), quando se pensa no conceito de psicomotricidade para o desenvolvimento cognitivo humano, é preciso “(...)alfabetizar a linguagem do corpo e só então caminhar para as aprendizagens triviais que mais não são que investimentos perceptivo-motor ligados por coordenadas espaços-temporais e correlacionados por melodias rítmicas de integração e resposta”, pode-se entender com isso a necessidade de se trabalhar e desenvolver funções primárias necessárias para os desenvolvimentos futuros.

A psicomotricidade, é o campo de atuação que se propõe estudar o homem através do movimento e de suas relações, estudando, portanto, o corpo, o movimento e a correlação entre ambos, considerando tanto a mente quanto o corpo como um todo que precisa estar conectado de forma eficiente para explorar de forma plena seu potencial (MORAES, 2014).

Pensar no corpo apenas como uma ferramenta mecânica, cumprindo apenas funções mecânicas próprias e independentes das demais funções possíveis ao ser humano, é perder em grande parte o potencial existente do corpo. Não apenas uma ferramenta puramente mecânica, mas o corpo se torna receptor e transmissor de mensagens, de conhecimentos e entendimentos. É possível, através da relação do corpo com o mundo, com o espaço em que habita e a relação com os demais indivíduos, entender conceitos que, de forma puramente cognitiva não seria possível de assimilar. Essa relação do corpo como parte do desenvolvimento cognitivo é o que torna a psicomotricidade um elemento tão interessante para estudo e implantação. Dessa forma podemos elencar com entendimento o conceito exposto por Jean-Claude Coste (1981), de que “O homem é seu corpo e NÃO - O homem e seu corpo”, que reafirma o que propõe a psicomotricidade quanto a integração e trabalho conjunto da psique e do motor como complementares para o desenvolvimento.

A psicomotricidade pode ser ainda compreendida pela estrutura tríplice entre o movimento, o intelecto e o afeto; fatores estes que, quando bem trabalhados, de forma integrada e organizada, levando em consideração as experiências vividas, resulta na construção da individualidade do sujeito, na sua linguagem (expressão) e em sua socialização (DOMINGUES, 2014).

Quando se pensa na importância da psicomotricidade no desenvolvimento da criança, é preciso levar em consideração sua importância quanto a desenvolvimento também da capacidade de expressão, Colevati et.al (p. 5, 2009) abordam a importância da linguagem para a criança e como é usada para demonstrar pensamento, sentimento e personalidade, dizem ainda sobre o papel do movimento dentro deste contexto, “e o movimento como significado de expressão, emoção e sentimentos constitui na primeira forma de linguagem que permite à criança agir e atuar no meio em que vive”, sendo dessa forma uma ferramenta necessária ao desenvolvimento da criança como indivíduo capaz de se expressar e socializar.

Dessa forma pode-se pensar na psicomotricidade como sendo uma ferramenta de estudo para o desenvolvimento humano, sendo assim, uma base para o aprimoramento nas primeiras fases desse desenvolvimento, permitindo a formação necessária de uma estrutura fortificada que fornecerá o necessário para um crescimento mais bem trabalhado e eficiente no ponto de vista de melhor aproveitado dentro das possibilidades experimentadas. Assim sendo, exercícios psicomotores devem ser inseridos no contexto da escola, já nos anos iniciais, como forma de alavancar a evolução do processo cognitivo necessário para as próximas fases do aprendizado, como a leitura e a escrita, por exemplo.

2.3. A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA

Para Vieira (2009, p.16), é necessário criar um espaço em que as crianças possam ser “reconhecidas como sujeitos ativos que participam e intervêm no que acontece ao seu redor, pois suas ações são formas de recriação e reelaboração do mundo, sendo elas respeitadas e compreendidas como produto e produtoras”. Dessa forma a criança não é vista apenas como um sujeito passivo no processo de aprendizagem, mas um sujeito atuante na constituição de seu próprio desenvolvimento cognitivo, orgânico e emocional. Nesse sentido, o autor vê a escola de educação infantil como um local onde o foco da atenção do adulto seja direcionado à própria criança a fim de “conhecer e atender suas necessidades, respeitando suas formas de aprender, suas habilidades e

especificidades, e desenvolver novos interesses e novas necessidades humanizadoras” (VIEIRA, 2009).

Deve-se ter em mente que, a relação da criança com o meio e com a sociedade não se dá de forma automática e completa, essa interação se desenvolve a partir da própria interação, do contato da criança com seu próprio corpo, com o ambiente em que se encontra e com os outros. É a partir dessa interação que a criança cria as concepções de si e dos outros, assim como dos objetos e espaços a que tem acesso. O estímulo constante entre a criança e o meio necessita de uma estrutura para que possa se desenvolver em habilidades e capacidades. Nesse sentido a psicomotricidade se torna fundamental para o desenvolvimento completo e harmonioso da criança, surge então a necessidade de um local adequado para se desenvolver a psicomotricidade da criança, assim como criar atividades que explorem de forma adequada essa área.

A psicomotricidade baseia-se na integração de três funções que servem como base para o desenvolvimento, sendo o movimento, o cognitivo e o afetivo, estes três fatores se fundem de forma a resultar a habilidade e capacidade quanto a individualidade, considerando o conhecimento e entendimento do próprio corpo e espaço que ocupa, no desenvolvimento da linguagem e da socialização que consideram o indivíduo em relação não apenas ao espaço, mas ao outro e a capacidade de se expressão e socializar (SBP, 2003).

Para Martins, (2021, p.69) “ler é um processo complexo e plural que exige que diferentes sistemas neurocognitivos trabalhem em conjunto, combinando processos superiores de linguagem com processos perceptivos e motores básicos”, logo, entende-se que, para que o processo ocorra adequadamente, necessita da união do motor e do cognitivo para que a leitura e a escrita transcorra de forma correta, para tanto, exercitar a psicomotricidade se torna uma excelente maneira de trabalhar as funções necessárias à leitura e escrita, em vista de proporcionar um melhor condicionamento o que facilita o desenvolvimento da criança, melhorando as chances de melhor desenvoltura dessas habilidades no futuro. Martins menciona ainda a influência que diversos fatores ambientais têm quanto a cognição e a aprendizagem, o que reforça a necessidade de trabalhar melhor o meio onde a criança esteja inserida quando se pensa em seu desenvolvimento pleno e efetivo (MARTINS, 2021).

Para que o processo de exercício psicomotor possa transcorrer de forma adequada e efetiva é preciso unir a ideia de uma escola com espaço próprio para o desenvolvimento infantil, como defendido (entre outros autores) por Vieira (2009) e a ideia da importância do desenvolvimento psicomotor exposto, por exemplo, por Martins. Segundo Vieira (2009, p.17) “o espaço físico é visto como pano de fundo das relações e desempenha um papel importante na aprendizagem, ou seja, o espaço condiciona as relações entre as pessoas e as atividades, o ritmo e o tempo” o que demonstra claramente que o espaço pode interferir e suprir diretamente o necessário para as atividades psicomotoras que abordam aspectos cognitivos, afetivos e motores (VIEIRA, 2009) (MARTINS, 2021).

As atividades psicomotoras não são, necessariamente exercícios pré estipulados e meramente mecânicos, para que se possa dar o melhor aproveitamento ao tempo e espaços disponíveis para o desenvolvimento da criança, criam-se atividades lúdicas e brincadeiras que são estruturadas dentro de parâmetros que ativem as funções psicomotoras de forma eficiente e divertida para que as crianças se desenvolvam de maneira prazerosa ao mesmo tempo que instrutiva, “objetivando relacionar a educação infantil e a psicomotricidade através das atividades lúdicas como estratégia para auxiliar no processo de aprendizagem do aluno” (MORAES, 2014, p.3).

Segundo Moraes (2014, p.4), a psicomotricidade ou o psicomotor “está diretamente associado ao desenvolvimento das funções do corpo, proporcionando a criança o movimento, a ação exploratória do ambiente e dos objetos, possibilitando adquirir conhecimentos, auxiliando no desenvolvimento da cognição”, esse conhecimento é essencial para a estruturação do saber/ser da criança e será necessário para que possa desenvolver capacidades e habilidades mais complexas no futuro.

O desenvolvimento destes aspectos, como coordenação motora, noção espacial, consciência temporal, noção do corpo no espaço, é essencial para as atividades cotidianas futuras da criança, sendo que mesmo as atividades mais corriqueiras requerem um elevado grau de coordenação e consciência para serem executados. Embora em nossa fase adulta possamos realizar tais tarefas de forma automatizada e quase inconsciente, é preciso que se treine a mente e

o corpo a realizar uma série de outras funções secundárias para que as primárias possam transcorrer de forma correta (FONSECA, 1996).

Tomando como exemplo o ato da escrita, é preciso uma refinada coordenação entre o mental e o físico, conhecer e entender a relação entre as letras e ser capaz de formar as palavras conscientemente de seu significado é apenas parte do processo, a parte que explora, principalmente o fator cognitivo da criança, mas para expressar essa linguagem em escrita é preciso ter noção do espaço, direção, dimensão, pressão, coordenação, elementos necessários para que um indivíduo possa segurar corretamente uma caneta e seja capaz de delinear com ela os traços precisos que formam uma palavra, saber e ser capaz de distribuir as letras de forma ordenada e correta dentro do espaço e com intervalos adequados para que seu sentido seja mantido. Em outras palavras, é preciso um esforço conjunto de uma série de conhecimentos de áreas distintas para que se possa ser capaz de executar a simples tarefa de escrever uma frase (COLEVATI et.al, 2009).

Considerando-se cada um dos principais aspectos que envolvem a psicomotricidade, de acordo com Moraes (2014, p. 6-7) podemos entender como constituintes do processo psicomotor: equilíbrio, coordenação motora ampla, coordenação motora fina, lateralidade, estruturação espacial, estruturação temporal e imagem corporal. A saber:

- Equilíbrio: já nos primeiros anos de vida a criança passa a desenvolver a noção do equilíbrio, o que se torna fundamental para que possa se mover de forma mais eficiente dentro do espaço e explorá-lo de forma a obter maior conhecimento sobre o mundo que a cerca.
- Coordenação motora ampla: diz respeito aos movimentos amplos executados pelo corpo, envolvendo membros inferiores e superiores que trabalham de forma equilibrada e harmônica de maneira organizada e eficiente. É o que melhor permite o conhecimento do corpo como um todo.
- Coordenação motora fina: responsável pela coordenação de músculos mais direcionados, como os músculos das mãos e pés, desenvolve movimentos mais especializados e direcionados, ou seja, mais complexos e delicados, como os necessários para se mover ou segurar objetos sem derrubá-los ou quebrá-los. Permite movimentos e ações mais específicas.
- Lateralidade: é entendida e apreendida dentro dos limites do próprio corpo, através de mãos, pés, braços, orelhas, etc. Permite ao indivíduo a consciência de seu eixo corporal, não apenas da noção de frente e trás, cima e baixo, esquerda ou direita, mas também a percepção do indivíduo dentro do espaço-tempo.
- Estruturação espacial: este aspecto se interliga com os anteriores no sentido que necessita que o indivíduo exerça atividades como caminhar, tocar e segurar objetos, transpor espaço, deslocar objetos ou jogá-los de um ponto a outro, exercendo assim as funções acima descritas a fim de ser capaz de maior consciência da noção espacial. Quanto a noção temporal, esta se dá através do conhecimento da passagem do tempo entre minutos, horas, dias, meses, anos, ontem, hoje, agora, depois, passado, futuro, etc. o aprimoramento deste aspecto permite que a criança

- possa se encontrar dentro do espaço e do tempo quanto indivíduo.
- Imagem corporal: se define a partir da consciência do indivíduo sobre o próprio corpo, suas partes e seu todo dentro de suas possibilidades. Por sua vez esse aspecto só é possível a partir do desenvolvimento dos demais aspectos que permitam o conhecimento do corpo, do tempo e do espaço.



Embora sejam funções essenciais para o pleno desenvolvimento das crianças é preciso ter em mente que são aspectos que devem ser trabalhados para que se desenvolvam, não são inerentes ao ser humano, mas se desenvolvem e se aprimoram através do exercício constante até se tornarem ações automáticas e inconscientes, às quais não pensamos ao realizar outras atividades que as envolvam. Assim sendo, elaborar atividades que auxiliem no processo psicomotor das crianças se torna não apenas uma alternativa interessante, mas um fator essencial para o desenvolvimento e aprimoramento quanto indivíduo, sendo fundamental neste contexto que se estimule da melhor forma possível o exercício psicomotor (COLEVATI et.al, 2009).

Outro fator que deve ser levado em consideração é que a criança se desenvolve não apenas no contexto motor e cognitivo, as também no afetivo e que, nesse conjunto de experiencias a criança desenvolve sua personalidade e consciência social, o que torna importante a atenção para que se estruture um espaço que permita o ato de brincar e socializar tanto com outras crianças

quanto com adultos para que se possa englobar de forma consciente o ensinar e o brincar. Segundo Moraes (2014, p.9) “é essencial permitir que a criança pequena explore o ambiente através do brincar livremente, para assim fazer uso da imaginação e do faz de conta”, ou seja, não basta condicionar a criança a algo que se pretende que aprenda, é preciso permitir a criança o conhecer de forma livre e própria.

Quando uma criança principia seus primeiros movimentos de escrita, ela não está apenas espelhando de forma arbitrária o que vê no mundo, ela está explorando suas próprias hipóteses e entendimentos a respeito do que experimentou do mundo, do que entende por si mesma dentro do espaço em que habita e transmite essa ideia para o papel de forma livre e consciente, essa ideia é o que se desenvolvera e se aprimorará em seu próprio saber e, para que ocorra, é preciso disponibilizar o espaço adequado e o tempo necessário para que essa criança possa se desenvolver.

2 CONCLUSÃO

Deve-se levar em consideração que além do contexto motor e cognitivo, a criança

também se desenvolve afetivamente desde que lhe sejam proporcionadas

estratégias necessárias através do processo psicomotor e suas funções. E também é

importante uma atenção especial à estrutura de um espaço que possibilite o brincar

e socializar com o outro, envolvendo brincadeiras direcionadas e brincadeiras livres,

sempre respeitando o tempo de cada criança, ela terá a possibilidade de desenvolver

e aprimorar seu próprio saber.

3 REFERÊNCIAS

ALVES, F. **Psicomotricidade: corpo, ação e emoção**. Rio de Janeiro: Wak, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-

66812019000100096#:~:text=As%20atividades%20psicomotoras%20englobam%20tanto,aspectos%20afetivos%2C%20motores%20e%20intelectuais. Acesso em Setembro de 2023.

ANDRADE, Thaís Oliveira. **A contribuição da psicomotricidade na aprendizagem da escrita**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Cadernos da Pedagogia, v. 13, n. 25, p. 80-90, Jul/Set 2019.

ASSUNÇÃO; COELHO. **Psicomotricidade organização espaço temporal**. Disponível em: <https://danielajanssen.com.br/psicomotricidade-organizacao-espaco-temporal/>. P.91-96, 1997. Acesso em Setembro de 2023.

COLEVATI, Claudioni Aparecido; PINHO, Ednaldo Donizete; SORROCHE, Eduardo Manzano; SOLER, Maria de Fátima Paschoal. **O CORPO EM MOVIMENTO: Uma relação entre a psicomotricidade e a aprendizagem da escrita**. Lins – SP, 2009.

DOMINGUES, Elizabeth Pinto. **Psicomotricidade e escrita. promoção do desenvolvimento da escrita, através do recurso a atividades psicomotoras enquanto estratégia de superação de dificuldades, em jovens com déficit cognitivo**. ESEC – Escola Superior de Educação. 2014.

FONSECA, V. **Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812019000100096#:~:text=As%20atividades%20psicomotoras%20englobam%20tanto,aspectos%20afetivos%2C%20motores%20e%20intelectuais. Acesso em Setembro de 2023.

FREIRE, Maria Aparecida Rodrigues; GERMANO, Marlene Soares Freire. **A psicomotricidade como alicerce no desenvolvimento da leitura e da escrita**. VIII Seminário e IV congresso interdisciplinar direito e medicina cuidados paliativos – 20 a 22 de agosto de 2018 – Itaperuna. Interdisciplinary Scientific Journal. Nº 6, volume 5, article nº 24, December 2018.

MARTINS, Margarida Alves. **Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura**. Discursos, vol. 8; páginas 53-70, 1994.

MARTINS, Marta. **As Bases Neurobiológicas da Leitura**. Instituto Universitário de Lisboa. Curso ABC- Alfabetização Baseada na Ciência, 2021.

MATTOS M. G.; NEIRA, M. G. **Educação física na adolescência construindo o conhecimento na escola**. São Paulo: Phorte, 2006. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812019000100096#:~:text=As%20atividades%20psicomotoras%20englobam%20tanto,aspectos%20afetivos%2C%20motores%20e%20intelectuais. Acesso em Setembro de 2023.

MORAES, Cleane Carvalho de. **A criança pequena e os espaços de brincar: contribuições da psicomotricidade**. Universidade Federal Da Paraíba Centro De Educação Departamento De Psicopedagogia, João Pessoa, 2015.

OLIVEIRA, Elodino Ferreira de. **A importância da psicomotricidade no desenvolvimento da criança**. Universidade Federal De Santa Maria Centro De Educação Física E Desportos. RS, 2015.

OLIVEIRA, Maria Rosângela Cunha Pinto de. **A importância dos aspectos psicomotores no desempenho escolar de crianças com deficiência intelectual. os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**. PDE Produções Didático-Pedagógicas, 2014.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. [1948]. **A representação do espaço na criança**. [La représentation de l'espace chez l'enfant]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ROSE, Júlio C. de. **Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita**. Universidade Federal De São Carlos. Revista brasileira de análise do comportamento /

Brazilian Journal Of Behavior Analysis, VOL.1 NO. 1, 29-50; 2005.

SACCHI, Ana Luisa; METZNER, Andreia Cristina. **A percepção do pedagogo sobre o desenvolvimento psicomotor na educação infantil.** Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 100, n. 254, p. 96-110, jan./abr. 2019.

SUPERINTERESSANTE. **Arte rupestre descoberta na Indonésia pode ser a mais antiga do mundo.** Disponível em: <https://super.abril.com.br/historia/arte-rupestre-descoberta-na-indonesia-pode-ser-a-mais-antiga-do-mundo>. Acesso em Junho de 2021.

TREIMAN, Rebecca. **Aprender a Escrever Palavras.** Artigo originalmente publicado na revista Current Directions in Psychological Science, 29(5), 521–526. Tradução brasileira por Cristina Carvalho. 2020.

VIEIRA, Eliza Reverso. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural.** UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília; 2009.

PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

NEIDE CASTRO SLOVAK

RESUMO

As atividades linguísticas constitui uma das opções mais relevantes para o desenvolvimento visa considerar as múltiplas diversidades e possibilidades que as brincadeiras e os jogos oferecem às crianças quanto ao seu desenvolvimento de linguagem as alternativas tecnológicas podem contribuir com a prática pedagógica, focando na utilização de tecnologias assistivas que é de extrema relevância, ao levarmos em consideração os desafios encontrados em sala de aula para um avanço nas práticas de linguagem e tecnologia.

Palavras-chave: Linguagem, Práticas Pedagógicas, Tecnologia

Abstract

Linguistic activities are one of the most relevant options for development. It aims to consider the multiple diversities and possibilities that games and games offer children in terms of their language development. Technological alternatives can contribute to pedagogical practice, focusing on the use of assistive technologies which is of extreme relevance, when we take into account the challenges encountered in the classroom for an advance in language and technology practices.

Keywords: Language, Pedagogical Practices, Technology

INTRODUÇÃO

Algumas alternativas mais adequadas que o professor pode desenvolver na sua prática pedagógica, focando na utilização de tecnologias assistivas que

é de extrema relevância, ao levarmos em consideração os desafios encontrados em sala de aula com a inclusão dos alunos com necessidades especiais. Será que os professores estão preparados para trabalhar com este aluno, o que é autismo, como podemos desenvolver atividades que auxiliará este aluno no seu processo de ensino aprendizagem, onde estudos realizados sobre o autismo acumulou-se conhecimentos teóricos e práticos sobre esta síndrome que permite um novo olhar sobre ela.

As contribuições dessa ciência para as práticas pedagógicas, tentando ligar suas correspondências e relações com a aprendizagem e descobertas da Neurociência sobre o brincar podem ampliar a utilização desse recurso nas práticas escolares desta forma torna-se, novas práticas e informações aprendidas mais duradouras e permanentes na memória dos aprendizes, o estudo do desenvolvimento humano e os recentes resultados da neurociência irão corroborar e reforçar nossas considerações sobre o brincar para a aprendizagem encontramos nas escolas de ensino regular alunos com a linguagem tecnológica.

As causas da não aprendizagem têm despontado na lista dos principais problemas enfrentados, um número significativo de crianças Especiais, são identificadas ainda na educação infantil, e se não houver uma intervenção eficaz, essas dificuldades se estenderão para o ensino fundamental e, possivelmente, por toda vida estudantil da criança.

Assim, objetiva analisar de que forma as dificuldades de aprendizagem que surgem na educação infantil podem contribuir para a construção do fracasso na vida escolar da criança, caso não haja uma intervenção eficiente um número considerável de pesquisadores que dedicaram seus estudos à reflexão da importância do lúdico (brincadeiras e jogos) para o desenvolvimento da criança conscientes disso iniciaram por fundamentar as ideias nos estudos de Vygotsky (1930/1987), e seus seguidores, para compor o texto a seguir devido sua inegável contribuição para o tema que queremos desenvolver.

Segundo Vygotsky (1930/1987) concede ao brinquedo um papel potencialmente criador de possibilidades de atuações nas ZDP, ou seja, aquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda de um par mais competente

Um ensino de qualidade, comprometido pela aprendizagem sólida é tarefa atribuída à escola que dentro de seus diferentes tempos e espaços deve

agregar conceitos que promovam uma educação ao alcance de todos, compreendendo que esta dimensão é composta pela nesta fase que a criança está construindo as bases cognitivas e emocionais do desenvolvimento, como a coordenação motora fina, orientação espacial, comportamentos sociais de organização pessoal, respeito ao próximo, limites, responsabilidades e independência, entre outras características determinantes para uma formação e aprendizagem equilibradas, e que, por isso, requer uma atenção criteriosa.

DESENVOLVIMENTO

As atividades inclusivas constitui uma das opções mais relevantes para o desenvolvimento cognitivo e psicossocial da criança, visa considerar as múltiplas diversidades e possibilidades que as brincadeiras e os jogos oferecem às crianças quanto ao seu desenvolvimento de linguagem e a reconstituição da atividade adulta e imitação, ambas calcadas na realidade de forma que auxilia a criança a dominar a realidade e mediação pela linguagem, aprendizagem de regras, desenvolvimento do autocontrole e criação de interações voluntárias.

A formação de planos e motivações volitivas (traços essenciais para o desenvolvimento da consciência e das formas superiores de pensamento), desenvolvimento da autonomia, do raciocínio e da capacidade de fazer inferências e observações, gerando a construção do próprio conhecimento, motivação e prazer a Psicologia e da Pedagogia, as evidências neurocientíficas comprovam o aumento das conexões entre as células cerebrais.

Um ambiente saudável torna-se compatível com a realidade da criança, tornando a aquisição das informações, em sua forma lúdica, mais permanente e a aprendizagem mais célere quando a criança brincar, o papel da escola, torna-se, portanto, indispensável entender o brincar na escola, com todas suas atividades lúdicas, como um mecanismo técnico, pedagógico e profissional de se alcançar as mais importantes condições da evolução e integração do educando, o respeito as regras, organização com o material, o meio onde ela está inserida e o educador por fim, para os professores e educadores, as mediações, com o emprego dos estudos da Psicologia, da Educação,

A tarefa de educar dentro da modernidade tem exigido de seus educadores cada vez mais esforços para atender a demanda que lhe é proposta, desde uma boa preparação teórica, ou seja, sua formação, até a incessante busca de atualização profissional e dedicação ao seu trabalho.

A escola da contemporaneidade é o espaço da diferença e da confluência de culturas e da diversidade este quadro social, a ampliação dos saberes e das práticas educativas com vistas à identificação dos problemas de aprendizagem escolar na pré- escola e as possíveis intervenções especializadas, que levem a recuperação de aprendizagens fragilizadas e evitem um fracasso escolar nas séries futuras, configuram-se como questões fundamentais nas discussões epistemológicas da educação o rigor a respeito das regras muitas vezes não é atendido no dia-a-dia, no entanto, temos no brinquedo uma imensa capacidade de influência dos envolvidos nas ações do brincar a inclusão escolar de alunos portadores de necessidades especiais tem se mostrado ainda mais presente dentro do dia-a-dia das escolas brasileiras, estudos.

Para Kishimoto (2010, p. 1)

Ao brincar a criança experimenta o poder de explorar o mundo

dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Um ensino de qualidade, comprometido pela aprendizagem sólida é tarefa atribuída à escola que dentro de seus diferentes tempos e espaços deve agregar conceitos que promovam uma educação ao alcance de todos, compreendendo que esta dimensão é composta pela nesta fase que a criança está construindo as bases cognitivas e emocionais do desenvolvimento, como a coordenação motora fina, orientação espacial, comportamentos sociais de organização pessoal, respeito ao próximo, limites, responsabilidades e independência, entre outras características determinantes para uma formação

e aprendizagem equilibradas, e que, por isso, requer uma atenção criteriosa.

CONCLUSÃO

Por meio da linguagem para transmitir conhecimentos, estimular a imaginação e também para trazer valores morais, e desenvolver o interesse pela leitura". que também trata do assunto dizendo que "...a história aquieta, serena, prende a atenção, informa, socializa, educa com a citação de Coelho (1997) que nos diz que "... a história é importante alimento da imaginação; permite a autoidentificação, favorecendo a aceitação de situações desagradáveis, ajuda a resolver conflitos, acenando com a esperança".

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil Vol. III (1998, p. 153) "...deve-se ter uma roda da história na sala de aula pois é ouvindo histórias que a criança desperta o interesse pela leitura e aprende palavras novas, a contação de história é fundamental no desenvolvimento da criança .

Atividades linguísticas são importantes para o desenvolvimento psíquico e cognitivo das crianças, através das pesquisas podemos constatar que diversos autores e teóricos da educação são favoráveis a ludicidade para o desenvolvimento completo das crianças dentre os autores pesquisados pudemos citar Froebel, Vygotsky e Piaget. Ambos acreditam que a criança deve participar ativamente do seu processo de aprendizagem. nesse artigo, concluímos que a linguagem é de suma importância na educação infantil e faz parte do lúdico no desenvolvimento dessas crianças ao observar através da leitura de textos com esse enfoque que, o papel do professor é primordial no caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa, utilizando o lúdico como fonte inspiradora, a fonte do desenvolvimento é a aprendizagem formal, mais a comunicação e a cooperação com o adulto ou parceiro mais experiente.

REFERENCIAS

DICIONARIO AURELIO DA LINGUA PORTUGUESA. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, *et al.* Nova Fronteira: São Paulo. 2002. Disponível em: www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n3/v24n3a10.pdf>. Acesso em: 02/11/2022

KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira 2002.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

CORREIA, L. M.; MARTINS, A. P. Dificuldades de aprendizagem: que são? Como entendê-las? Porto: Porto Editora, 2006.

METRING, R. Neuropsicologia e Aprendizagem: fundamentos necessários para planejamento do ensino. 2ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. (1930). São Paulo: Martins Fontes, 2002. In

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

ANA CAROLINA RECACHO DE OLIVEIRA

RESUMO

A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, mais precisamente dos portadores de autismo, tem chamado à atenção de muitos pesquisadores na área da educação. A demanda, cada vez maior, tem requisitado de especialistas e profissionais cuidado especial no sentido de preparar a unidade escolar para atendê-la. Além dos dispositivos de natureza física – que devem atender às necessidades especiais desses alunos – os gestores, assim como os professores e mediadores, devem preocupar-se em preparar um plano de trabalho que considere os objetivos específicos da inclusão, tanto em seus aspectos pedagógicos, mas também sociais e afetivos, e que inclua estratégias que favoreçam este trabalho. Uma vez que esses alunos estão aparecendo cada vez mais para serem inseridos no meio da escola, e essa, por sua vez, está percebendo a necessidade de estar preparada por inteiro para receber esses alunos. Todos os funcionários da escola devem estar aptos para acolher e compreender esses alunos, e o corpo acadêmico precisa saber identificar o transtorno e traçar estratégias educacionais que atendam suas necessidades. A inclusão, em si, refere-se a toda a educação, pois é um direito de todos, e todos nós somos, por natureza, inacabados.

Palavras-chave: Autismo; Inclusão; Ambientes; Educação brasileira.

DESENVOLVIMENTO

Na Europa, no século XVIII, apareceram as primeiras escolas de Educação Especial. Já nos Estados Unidos e no Brasil elas só surgiram no século XIX.

No Brasil, as escolas com educação especial inicialmente utilizaram como modelo pedagógico as propostas educacionais já aplicadas nos Estados Unidos ou na Europa, sem considerar a nossa realidade social.

Esse fato - de haver no país um modelo implantado não criado especificamente para a nossa sociedade -, demonstra a relevância do estudo da historicidade da educação especial.

Por outro lado, para que possamos compreender a amplitude do desafio que representa a Inclusão escolar para pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, devemos levar em conta, dentro da sua evolução histórica, outros fatores de não menos importância, como o estudo da legislação federal e estadual e suas respectivas políticas públicas, criadas ao longo do tempo, no âmbito da Educação, voltadas à regulamentação e à implantação dessa modalidade.

Mazzotta (1996) buscou na história da educação informações significativas sobre o atendimento educacional aos portadores de deficiência, constatando que até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, sem qualquer base científica para o desenvolvimento de noções reais e esclarecedoras sobre quem eram os deficientes. Essa falta de conhecimento sobre as deficiências levou à marginalização e à exclusão social os portadores de necessidades especiais. Uma ligação muito forte com a religiosidade também colaborou para esse processo excludente, pois os deficientes eram vistos como seres imperfeitos. Isso decorria da convicção de que se somos feitos “à imagem e semelhança de Deus”, sendo Deus perfeito, também os serem humanos o deveriam ser.

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo parecidos com Deus, os portadores de deficiência (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana. (MAZZOTA, 1996, p.16).

Esse mesmo autor prossegue afirmando que não podemos ignorar o fato de que, ao longo dos tempos, também houve uma significativa construção sociocultural de movimentos particulares e de alguns grupos pelo atendimento aos deficientes, buscando, através de estudos científicos, realizar algumas ações e medidas educacionais para essa parcela excluída da população. Na Europa, desde o século XVI registram-se medidas educacionais para os surdos-mudos, cegos e deficientes físicos, ações essas que foram se expandindo e chegaram aos Estados Unidos e ao Canadá e, posteriormente a outros países

como o Brasil. É claro que de maneira muito lenta e ainda carregada de preconceitos e com uma forma de olhar o deficiente muitas vezes pejorativa.

Como o foco deste estudo não está voltado à especificação de toda essa trajetória, nos deteremos especialmente na história da educação especial no Brasil. Entretanto, é importante ressaltar que, graças às experiências realizadas na Europa e nos Estados Unidos, alguns brasileiros iniciaram, já no século XIX, a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos.

Mazzotta (1996) afirma que até o século XIX diversas expressões eram utilizadas para referir-se ao atendimento aos portadores de deficiência: Pedagogia dos Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa. Algumas dessas expressões ainda hoje são utilizadas.

Sob o título de Educação de deficientes encontram-se registros de atendimentos ou atenção com vários sentidos: abrigo, assistência, terapia, etc. Daí dever revestir-se de extremo cuidado a seleção de medidas e ações educacionais destinados aos deficientes. (MAZZOTTA, 1996, p.17)

Ainda segundo Mazzotta (1996) até a primeira metade do século XX, o termo deficiência era entendido como um problema de herança genética, ou seja, algo que não mudaria ao longo da vida. Acreditava-se que aquele que nascia com algum déficit sensorial ou mental estava condenando a viver para sempre com essas limitações. Pensava-se que as pessoas eram deficientes somente por condições metabólicas. Essa concepção fez com que muitas deficiências fossem tratadas como doenças que deveriam ser catalogadas, divididas em classes e diagnosticadas por médicos e/ou profissionais ligados à saúde.

Para Mazzotta (1996):

Educação Especial é definida como a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens. (MAZZOTTA, 1996, p.11).

No Brasil, segundo Mazzotta (1996), houve dois períodos na evolução da educação especial. O primeiro, de 1854 a 1956, caracterizado por iniciativas oficiais e particulares isoladas, e o segundo, de 1957 a 1993, marcado por iniciativas oficiais de âmbito nacional.

Em 1854, ocorreu a fundação, por D. Pedro II, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Passados 36 anos, Teodoro da Fonseca renomeou o local, para Instituto Nacional dos Cegos e, no ano seguinte, para homenagear uma personagem importante da nossa história, esse lugar foi novamente renomeado, desta vez definitivamente, para Instituto Benjamin Constant (IBC). D. Pedro II fundou também, em 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, posteriormente renomeado para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), onde eram oferecidos ensino profissionalizante e educação literária.

Porém, desde o início esses institutos não atendiam significativamente à população, como se pode observar pelos dados estatísticos: em 1872, havia no país 15.848 cegos e 110.598 surdos, enquanto apenas 35 cegos eram atendidos no IBC e 17 surdos no INES. Em 1883, ocorreu o 1º Congresso de Instituições Públicas, cujo tema geral englobava uma sugestão de currículo para a formação de professores para cegos e surdos. Em 1900, aconteceu o Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia da Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas. Em 1920, surgiu o livro “Infância Retardada”, do professor Norberto de Souza Pinto, de Campinas-SP.

Em 1950, 40 estabelecimentos de ensino especial eram mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, prestando algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Entre estes, 14 estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências.

Esses dados, apresentados por Mazzotta (1996) em sua pesquisa, demonstram que o atendimento especializado aos deficientes era direcionado apenas a uma pequena parcela da população, muito provavelmente aos que pertenciam a famílias com melhores condições, sendo que os demais deficientes ainda continuariam por muito tempo à margem da vida social.

Mazzotta (1996) relata mais: que a partir de 1957, começaram a ocorrer campanhas nacionais. A primeira foi a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro; posteriormente, em 1958, aconteceu a Campanha Nacional de

Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão e, em 1960, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais.

Em 1971 ocorreram numerosas ações para a implantação da lei de “tratamento especial aos excepcionais”. Em 3 de julho de 1973, o Presidente Emílio Médici funda o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com a finalidade de “*promover, em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais*”. Em 1986, essa instituição foi renomeada para Secretaria de Educação Especial (SESPE).

Em março de 1990, com a reestruturação do Ministério da Educação, ocorreu a extinção da SESPE. As atribuições relativas à educação especial passaram, então, para a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), que criou, no mesmo ano, o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE). No final de 1992, com a queda do presidente Fernando Collor de Mello, os Ministérios foram reorganizados e, nessa nova composição, reapareceu a Secretaria de Educação Especial.

Nos anos que se seguiram começaram a ocorrer movimentos sociais que exigiam uma integração escolar para todos os alunos. Essa reivindicação, de um modelo de inclusão, surgiu como uma resposta à insatisfação com o modelo de educação especial vigente. Atualmente, percebe-se a existência de um conflito entre os envolvidos no contexto da educação especial, na qual há uma discussão sobre a direção a tomar: manter as instituições para alunos especiais, reestruturá-las ou ainda abandoná-las.

LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE A INCLUSÃO

A Constituição Federal de 1988 considera a educação um direito de todos e, como tal, afirma ser ela um dever do Estado e também da família. Afirma também que, visando ao pleno desenvolvimento de todos os cidadãos, assim como sua qualificação para o trabalho, essa educação será promovida e incentivada com a colaboração de toda a sociedade brasileira.

Um dos seus princípios, que diz respeito diretamente aos portadores de necessidades educacionais especiais, encontra-se no Art. 206: “*O ensino será*

ministrado com base nos princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Outro artigo a ser mencionado pela relevância é o de nº 208, que aponta garantias específicas visando ao atendimento especializado aos portadores de deficiência na rede regular de ensino, assim como em creches e na pré-escola, para as crianças de 0 a 6 anos de idade”.

Dentro da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu capítulo 5º, são apresentadas as normas da educação especial, com as regras para a inclusão de portadores de necessidades especiais, em que está previsto o respeito às peculiaridades da deficiência de cada indivíduo. O segundo inciso do artigo 58, estabelece que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas do aluno, não seja possível a sua interação nas classes comuns.

O artigo 59, inciso III, da referida LDB, determina a exigência de professores com especialização adequada, em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como de professores do ensino regular capacitados para promover a integração desses educandos nas classes comuns. Faz-se necessário, então, que as escolas públicas disponham de professores especialmente capacitados para atuar com métodos específicos, que atendam à demanda desses alunos.

Em 13 de julho de 1990, através da Lei.º 8.069, é instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Nele, alguns dispositivos repetem os mesmos objetivos da educação e seus princípios, buscando a inclusão dos deficientes nas escolas regulares.

Em 1994 foi criada a LEI N.º 10.098 que “estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação” (Art. 1º) que inclui as escolas o que representa a tendência de integração/inclusão dos deficientes garantindo o acesso irrestrito nessas instituições. No mesmo ano foi elaborado a DECLARAÇÃO DE SALAMANCA onde os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia em Salamanca, Espanha, entre 7 e

10 de junho de 1994 reafirmaram “o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.”

Reforçaram também a necessidade da criação de uma estrutura de ação em educação especial, através da qual governos e organizações sejam guiados.

Dois anos depois, seguindo as determinações da Constituição Federal e aquelas contidas no Estatuto da Criança e do Adolescente, foi publicada, em 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 9.394, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional (LDB).

Nela, no artigo 58, encontramos a educação especial entendida como modalidade educacional, cuja oferta deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino.

Seus parágrafos são claros quanto à necessidade de contar com serviços de apoio especializados para o atendimento aos alunos de educação especial. E mais: quando a integração não seja possível em face de condições próprias de cada aluno, o atendimento deverá ser feito em classes ou escolas especializadas.

Outra determinação aborda o dever constitucional do Estado quanto à educação especial, determinando que sua oferta deve iniciar-se já na educação infantil, na faixa etária de zero a seis anos.

O artigo 59 estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar condições diferenciadas à realização da educação especial, tais como currículos, métodos, técnicas, recursos ou mesmo terminalidade específica para a conclusão do ensino fundamental, como por exemplo a aceleração do programa para os superdotados.

Ainda inseridas no artigo 59 encontramos a exigência de professores especialmente capacitados para a promoção da integração de alunos especiais em classes comuns, assim como da preparação dos mesmos para a integração em sociedade. Para aqueles cujas condições não permitam a inserção no trabalho competitivo, é indicada a articulação com órgãos oficiais que possam facilitar o desenvolvimento nas áreas artística, intelectual ou psicomotora. Nele

consta também a garantia do acesso aos programas sociais eventualmente disponíveis nos mesmos níveis do ensino regular.

Em 20 de dezembro de 1999, foi baixado o Decreto nº 3.298, que ilustra uma preocupação com definições sobre deficiência, deficiência permanente, incapacidade, pessoa portadora de deficiência, deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental e deficiência múltipla. Na seção II, que discorre sobre o acesso à educação, verifica-se a efetivação legal cada vez mais próxima do que podemos considerar com o ideal. O decreto assegura orientações pedagógicas individualizadas, a partir de zero ano com auxílio de equipe multiprofissional. Na impossibilidade de atendimento no ensino regular, o decreto garante o acesso às escolas especializadas quando necessário ao bem-estar do educando.

Também são abordados os princípios de integração/inclusão da pessoa deficiente em todos os âmbitos da vida social, em parceria com órgãos públicos e privados e são descritos minuciosamente objetivos, metas, diretrizes para capacitação de profissionais, definição de vagas especiais em concursos públicos e diversos outros pontos que garantem direitos jamais determinados em documentos oficiais.

Outro importante documento oficial, baixado no ano de 2.000, foi o Plano Nacional de Educação– PNE. No capítulo dedicado à Educação Especial, são descritas as tendências recentes dos sistemas de ensino baseadas na integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino, sendo que, quando esta não seja possível em função das necessidades do educando, fica determinada a realização do atendimento em classes e escolas especializadas. Além disso, foi ampliado o regulamento das escolas especiais para apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico, promoção da melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela e expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais.

Cabe aqui destacar um ponto relevante contido no PNE: o reconhecimento da existência de um déficit de vagas para os alunos especiais nos diversos sistemas de ensino do País, fator que se constituía - e ainda constitui - em grande desafio para nossos governantes. Ao estabelecer a “década da Educação”, o PNE considera que a construção de uma escola

inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana, se revelará um grande avanço para a sociedade brasileira.

Sobre o encaminhamento para as classes especiais, o PNE descreve que:

Requer-se um esforço determinado das autoridades educacionais para valorizar a permanência dos alunos nas classes regulares, eliminando a nociva prática de encaminhamento para classes especiais daqueles que apresentam dificuldades comuns de aprendizagem, problemas de dispersão de atenção ou de disciplina. A esses deve ser dado maior apoio pedagógico nas suas próprias classes, e não separá-los como se precisassem de atendimento especial.

Em 2001, logo após o PNE, é baixada a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro, que institui as Diretrizes Nacionais da Educação para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, reforçando os direitos já expostos anteriormente. É interessante observar a inclusão de determinação específica visando ao acompanhamento da demanda real da educação especial, pelos sistemas de ensino, mediante a criação de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico.

O estudo da historicidade da nossa legislação e das políticas públicas nos mostra que a inclusão escolar é medida de há muito reconhecida como necessária para garantir democraticamente a educação a todos os que dela participam. Porém incluir é um processo que só se tornará realidade se todos os agentes envolvidos conseguirem transpor a letra fria da legislação para a prática cotidiana. De forma alguma documentos legais, que fundamentam as diretrizes educacionais, poderão produzir qualquer transformação ou reforma educacional se não houver o comprometimento, a disposição e a convicção dos sujeitos participantes - pais, professores e gestores -, de que a educação inclusiva é o melhor caminho para uma interação social mais efetiva das crianças com deficiência.

AUTISMO: QUE CONCEITO É ESSE?

O conceito de autismo ganhou destaque principalmente após a implantação da lei de educação inclusiva nas escolas regulares. Inúmeras

questões foram suscitadas a partir da necessidade de trabalho com esses alunos.

Para explicar esse conceito, devemos começar pela palavra em si: autismo deriva do grego – autos, que significa “si mesmo” ou “próprio”. Em consulta ao dicionário Aulete, verificamos: “autismo - estado mental patológico, que leva a pessoa a fechar-se em seu próprio mundo, alheando-se, em grande medida, do mundo exterior.”

Dessa forma já é possível apreender as características desse indivíduo, onde expressa a natureza dessa condição. Trata-se de uma síndrome, que faz com que seu portador se feche e permaneça focado apenas em si mesmo. Crianças portadoras de autismo têm como característica ficarem a sós, como se estivessem vivendo um mundo particular, tentando ao máximo fugir da interação com o próximo.

Segundo a definição de Gillbert (1990) sobre o diagnóstico e o tratamento, autismo é: “uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas e curso de um distúrbio de desenvolvimento”, que afeta diretamente o comportamento do indivíduo. O autismo é uma desordem que faz parte de um grupo de síndromes chamado Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Essa disfunção afeta a capacidade do indivíduo para responder apropriadamente ao ambiente (comportamento), e para estabelecer relacionamentos (de comunicação e de socialização).

O autismo acarreta o comprometimento de três principais eixos:

- Interações sociais;
- Comportamentos estereotipados, repetitivos e restrição de interesses;
- Comprometimentos qualitativos na comunicação e na linguagem.

Há uma grande variação no comportamento entre as pessoas com autismo, dependendo do seu desenvolvimento cognitivo (na área do conhecimento). Há uma escala que vai dos mais inteligentes aos menos inteligentes [...] (JUHLIN, 2002 p.28).

Há muitas dificuldades para o diagnóstico precoce dessa síndrome, pois cada pessoa tem suas próprias características, ou seja, os sintomas variam muito de indivíduo para indivíduo. Entretanto, a maioria se encaixa nas

características citadas acima, mas a síndrome em si, ainda demanda muitos estudos, não havendo um padrão fixo para a sua manifestação.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi descoberto e estudado pela primeira vez por Leo Kanner em 1943. Sua primeira publicação, intitulada “Distúrbios autísticos do contato afetivo”, apresenta estudo em que acompanha onze crianças que apresentavam características em comum, como a falta de interação social, a linguagem debilitada (crianças pouco comunicativas), e uma preocupação obsessiva com o que é imutável. Em sua primeira consideração, Kanner conceituou o autismo como: “Um quadro específico de adoecimento infantil, e não mais como uma esquizofrenia” (p.2). Ainda com base nesse estudo, ele denominou esse conjunto de características como autismo infantil. Apesar de receber o apoio de vários estudiosos para sua produção, até os dias de hoje não há consenso sobre a síndrome, e a definição de autismo é diferente para cada área do conhecimento.

O autismo é quatro vezes mais comum em meninos do que em meninas, independentemente da origem racial ou social, e atinge 0,6% da população, apresentando suas principais características antes dos três anos de idade. No Brasil é difícil fazer o diagnóstico de TEA antes dos quatro anos de idade, pois o grau de severidade com que os sintomas podem se manifestar é variável e os indivíduos podem apresentar-se com diferentes graus, classificados como: severo, moderado ou leve, sendo que, alguns graus apresentam inclusive deficiência mental e outros graus podem apresentar um ótimo rendimento intelectual. Até 2012, quando a criança portadora de autismo apresentava um rendimento intelectual acima da média em alguma área do conhecimento, seu diagnóstico era Síndrome de Asperger. A partir de 2013 passou-se a classificar somente autismo.

Ainda é bastante difícil entender o autismo integralmente, pois não se sabe até hoje sua real causa. É possível, todavia, aprofundar o estudo de algumas características do comportamento de crianças portadoras de autismo, lembrando que nem sempre elas apresentam todas as características. Segundo Vera Juhlin (2002), “podemos dizer que há pelo menos três áreas em que podem ocorrer distúrbios do comportamento”:

- A- A criança tem dificuldade na relação social, não entende as regras dos jogos, não entende piadas, etc. Não faz amigos entre as crianças e fica muito sozinha.
- B- A criança apresenta dificuldade de se comunicar. Se ela fala, esta fala é um eco, ou seja, repete o que os outros falam. Toma tudo ao pé da letra.
- C- A criança tem comportamento rotineiro com uma maneira peculiar de brincar e de mostrar interesse. Em casa e na escola, tudo tem que ser do mesmo jeito. A criança gosta de vestir as mesmas roupas por muito tempo, come as mesmas comidas quase sempre. (JUHLIN, 2002 p. 48).

Sabemos o quanto é difícil trabalhar com crianças autistas dentro dos espaços de aprendizagem, por isso acreditamos que os conceitos das práticas pedagógicas presentes neste trabalho auxiliarão os profissionais da área da educação uma verdadeira inclusão dessas crianças. Segundo Baptista e Bosa (2002, p. 17) “Quando a questão educativa assume um papel relevante na discussão sobre o autismo, algumas perguntas emergem como obrigatórias...”. São elas:

- Como devemos transmitir os conhecimentos/aprendizados às crianças portadoras de TEA?
- Que tipos de espaços educativos devem ser usados com essas crianças?
- Que características deve ter o acompanhamento educacional das mesmas?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que, no decorrer do nosso trabalho, poderemos obter respostas a essas questões e muitas outras. A ideia é propor para os profissionais da área da educação um novo modo de apresentar o conhecimento para as crianças portadoras de autismo, em espaços de aprendizagem diferentes das salas de aulas. Como indicam os estudos, essas crianças apresentam variações inúmeras de comportamentos. Por que então não tentar mudar a forma de transmitir esse conhecimento para que elas possam captar as informações e aprender de maneiras e com instrumentos diferentes? É importante valorizar a singularidade da criança autista para que ela não seja vista como limitada ou como “criança problemática”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. *A construção de ambientes educativos para a inclusão*. Curitiba: Editora Pró-Infanti, 2008.

AMA - Associação de Amigos do Autista. *Autismo: Definições*. Disponível em: <<http://www.ama.org.br/site/pt/autismo.html>> Acessado em 22 Ago. 2013.

ASSUMPÇÃO, Francisco Batista Junior e KUCZYNSKI, Evelyn. *Autismo Infantil: Novas Tendências e Perspectivas*. Editora Atheneu, 2007.

BAPTISTA, Claudio Roberto e BOSA, Cleonice (org). *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenções*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências*.

BRASIL. Ministério da Justiça/ CORDE. *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

CUNHA, Eugênio. *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

CUNHA, Eugênio. *Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAM, George. *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato (orgs.). *Pedagogia (s) da Infância - Dialogando com o Passado - Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

GAVIOLI, Camille, RANOYA, Flávia, e ABBAMONTE, Renata. *O Acompanhamento Terapêutico na Inclusão Escolar*. Disponível em: <<http://www.movimentodown.org.br/2013/01/o-acompanhamento-terapeutico-na-inclusao-escolar-2/>> Acessado em 04 Set. 2013.

GILLBERG G. *Infantile autism diagnosis and treatment*. *Actapsychiat Sacand* .1990; 81:209 – 15.

HANK, Vera Lucia Costa. *O espaço físico e sua relação no desenvolvimento e aprendizagem da criança*. Disponível em:

<<http://meuartigo.brasilecola.com/educacao/o-espaco-fisico-sua-relacao-no-desenvolvimento-aprendizagem-.htm>> Acessado em 28 Ago. 2013

HENNING, Germano. *O que o Acompanhante Terapêutico faz na escola?*. Disponível em: <<http://www.nucleopercepcao.com.br/2011/06/o-que-o-acompanhante-terapeutico-faz-na-escola-2/>> Acessado em 06 Set. 2013.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JUHLIN, Vera. *O desenvolvimento da leitura e da escrita de crianças com necessidades especiais*, Editora Oikos: São Leopoldo, 2002.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MONTESORI, Maria. *Mente Absorvente*. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1949.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

ORRÚ, Silvia Ester (org.). *Estudantes com necessidades especiais – singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva*. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2012.

PEAD. *Alguns materiais propostos por Montessori*. Disponível em: <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/didatica/unidade2/materiais_didaticos/montessorianos_link3.pdf> Acessado em 15 de Out. 2013.

SILVA, Ana Beatriz B; GAIATO, Mayara Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. *Mundo Singular: Entenda o autismo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muskat. *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. 4.ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2005.

OLIVEIRA, Simone G. de. *O acompanhante terapêutico*. In: KERBAUY, R. R. (org). *Sobre Comportamento e Cognição: Conceitos, pesquisa e aplicação, a ênfase no ensinar, na emoção e no questionamento clínico*, v. 5. Santo André: ESETec Editores Associados, 2000. Cap. 30, p. 250 – 252.

INCLUSÃO ESCOLAR E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

RENATA PEREIRA CARDOSO DE TOLEDO

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir os principais desafios da inclusão escolar e destacar o papel fundamental desempenhado pelos profissionais envolvidos no AEE, como professores especializados, intérpretes de Libras, guias-intérpretes, cuidadores e outros colaboradores. A partir de uma abordagem crítica e fundamentada teoricamente, busca-se refletir sobre os caminhos possíveis para consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e de qualidade para todos.

Palavras-chave: Inclusão; Libras; Escola.

1. INTRODUÇÃO

A construção de uma escola inclusiva representa um dos maiores desafios enfrentados pela educação contemporânea. Muito além da simples inserção de estudantes com deficiência no espaço escolar, a inclusão demanda uma profunda transformação estrutural, pedagógica e cultural das instituições de ensino, com vistas à valorização da diversidade humana e à garantia do direito à aprendizagem de todos. No Brasil, esse processo é amparado por marcos legais e políticos significativos, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), entre outros documentos nacionais e internacionais que sustentam o compromisso com a equidade educacional.

No entanto, a efetivação da inclusão escolar ainda esbarra em múltiplos obstáculos. Tais desafios envolvem desde barreiras arquitetônicas e comunicacionais até questões mais profundas, como a formação docente insuficiente, o preconceito institucionalizado, a ausência de recursos e a falta de articulação entre os diferentes segmentos da comunidade escolar. Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se destaca como uma estratégia essencial para assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, promovendo a eliminação de barreiras e o desenvolvimento de práticas pedagógicas acessíveis e equitativas.

2. DESENVOLVIMENTO

A INCLUSÃO ESCOLAR E O PAPEL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE).

A construção de uma escola inclusiva representa um dos maiores desafios contemporâneos no campo da educação. Esse processo exige transformações significativas tanto na estrutura institucional quanto nas concepções pedagógicas adotadas por docentes e gestores escolares. A inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação demanda uma reavaliação constante das práticas educativas, das estratégias de ensino e do papel de cada profissional da educação.

A efetivação da inclusão escolar ainda encontra inúmeros entraves, entre os quais se destaca a persistência de estigmas e representações sociais excludentes. Essas representações, muitas vezes internalizadas pelos próprios profissionais da educação, resultam em práticas discriminatórias e reforçam a marginalização de estudantes com necessidades educacionais específicas. Como afirma Mantoan (2006), a inclusão não se limita à presença física do aluno na sala de aula regular, mas implica transformações profundas nas atitudes, valores e métodos de ensino.

A inclusão deve ser compreendida como uma responsabilidade coletiva e democrática, que envolve toda a comunidade escolar. Nesse sentido, Bedaque (2014) salienta que “a inclusão escolar deve ser entendida como um direito fundamental e uma responsabilidade compartilhada por toda a comunidade escolar, não sendo tarefa exclusiva dos professores de AEE” (p. 42). Essa perspectiva reforça a ideia de que todos os profissionais da educação – professores, coordenadores, gestores, funcionários – devem estar comprometidos com a promoção de uma escola acessível e acolhedora a todos os alunos.

A educação inclusiva, embora ainda marcada por desafios, vem sendo aprimorada ao longo dos anos, especialmente com o fortalecimento das políticas públicas voltadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE constitui uma modalidade de ensino que tem como objetivo garantir o acesso, a permanência, a participação e o aprendizado dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular. Trata-se de um serviço complementar e/ou suplementar à escolarização, realizado de forma articulada ao ensino comum.

De acordo com a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC, 2008), o AEE é um serviço que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. Isso significa que o AEE vai além de um suporte técnico: ele representa uma mediação pedagógica essencial para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, promovendo equidade de condições para o aprendizado.

As diretrizes legais que fundamentam o AEE estão expressas em documentos normativos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e o Decreto nº 7.611/2011. Este último estabelece que:

“O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas” (BRASIL, 2011, Art. 2º, §2º).

Nesse contexto, o AEE assume um papel estratégico no processo de inclusão escolar. Ele não substitui o ensino comum, mas o complementa, oferecendo recursos e metodologias específicas que viabilizam a aprendizagem dos alunos com deficiência. Como observa Oliveira (2011), o AEE deve ser concebido como um espaço pedagógico dinâmico, onde se concretiza a mediação entre as singularidades do estudante e os conteúdos escolares.

Entretanto, a realidade das escolas brasileiras, marcada por turmas numerosas, infraestrutura precária e formação docente ainda insuficiente para lidar com a diversidade, coloca em evidência a importância do AEE como política pública estruturante. De acordo com Fonseca (2012), é urgente investir na formação continuada dos profissionais da educação para que possam compreender e atender, de forma adequada, às especificidades dos alunos com deficiência.

O Atendimento Educacional Especializado não deve ser visto como um recurso isolado ou complementar, mas como parte integrante de um sistema educacional inclusivo, que valoriza a diversidade e promove o direito à educação com qualidade para todos.

A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

A promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, representou um marco fundamental para a consolidação da educação inclusiva no Brasil. Essa política estabelece princípios e diretrizes voltados ao reconhecimento da diversidade humana e ao direito de todos os estudantes à aprendizagem, à participação e ao convívio escolar em igualdade de condições. Ela propõe uma mudança de paradigma: da integração, que pressupunha a adaptação do aluno à escola, para a inclusão, que exige a transformação do sistema educacional para atender a todos.

De acordo com o documento oficial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é definido como um serviço que visa “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para remover barreiras, garantindo a plena participação dos alunos de acordo com suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 15). Nesse sentido, o AEE é uma ação estratégica que visa assegurar não apenas a permanência, mas o efetivo

aprendizado e desenvolvimento dos estudantes público-alvo da educação especial.

A efetividade das políticas de inclusão está intrinsecamente relacionada ao arcabouço legal que sustenta e protege os direitos das pessoas com deficiência. Em uma sociedade democrática, a estabilidade jurídica é fundamental para a consolidação das conquistas sociais. Como destaca Sassaki (2010), os direitos das pessoas com deficiência não foram dados espontaneamente, mas conquistados por meio de lutas históricas e movimentos sociais que exigiram reconhecimento e equidade. Nesse contexto, leis, decretos e resoluções assumem um papel crucial na proteção contra retrocessos e na garantia de condições para uma educação de qualidade para todos.

A Constituição Federal de 1988, considerada um divisor de águas para os direitos sociais no Brasil, assegura em seu artigo 208, inciso III, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Além disso, os artigos 205 e 206 reforçam que a educação é um direito de todos e deve ser garantida com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Tais dispositivos constitucionais evidenciam a responsabilidade do Estado em assegurar uma educação inclusiva, democrática e equitativa.

A trajetória histórica da educação especial no Brasil revela uma evolução gradual do entendimento sobre o direito à inclusão. A Lei nº 4.024/1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), mencionava a necessidade de integração das pessoas "excepcionais" ao sistema educacional, embora ainda com uma visão assistencialista. Posteriormente, a Lei nº 5.692/1971 introduziu o atendimento especializado, mas manteve a dualidade entre o ensino comum e as chamadas escolas especiais, evidenciando uma perspectiva segregadora.

Somente com os avanços promovidos na década de 1990, em consonância com os movimentos internacionais pelos direitos das pessoas com deficiência, como a Declaração de Salamanca (1994), é que se fortaleceu o conceito de inclusão como princípio norteador das políticas públicas educacionais. No entanto, ainda nessa época, a ideia de “integração instrucional” limitava o acesso de muitos estudantes, ao condicionar sua matrícula no ensino comum à capacidade de acompanhar o currículo em igualdade de ritmo com os

demais alunos, prática que reforçava a exclusão, conforme alertam Oliveira e Aranha (2009).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) rompe com essa lógica e reconhece que é o sistema de ensino que deve se adaptar para acolher a diversidade dos educandos. Um de seus princípios fundamentais é a oferta do Atendimento Educacional Especializado, realizado de forma complementar ou suplementar à escolarização, preferencialmente em salas de recursos multifuncionais, organizadas com materiais didáticos, equipamentos e recursos de acessibilidade que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem.

Cabe destacar que o AEE não se confunde com reforço escolar. Enquanto este se concentra no conteúdo curricular, o AEE busca desenvolver habilidades funcionais e acadêmicas, promovendo a autonomia e a participação dos alunos no ambiente escolar e social. Como afirma Mantoan (2003), “a função do AEE é oferecer meios para que os alunos possam aprender no ensino comum, eliminando as barreiras impostas por sua deficiência, e não repassar conteúdos paralelos àqueles trabalhados na sala de aula regular”.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, o público-alvo do AEE compreende:

- Alunos com deficiência: aqueles com impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, que, em interação com barreiras, podem ter comprometida sua participação plena na sociedade;
- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: como autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, entre outros, que apresentam alterações no desenvolvimento neuropsicomotor e comprometimentos nas relações sociais e na comunicação;
- Alunos com altas habilidades/superdotação: estudantes com potencial elevado em áreas como intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, criatividade e artes.

A efetivação desse atendimento requer ações articuladas entre a escola comum, a família e os profissionais especializados, além do apoio das políticas públicas intersetoriais. A interdisciplinaridade, a formação continuada de professores e o uso de tecnologias assistivas são fatores que contribuem

significativamente para o êxito do AEE. Como destacam Glat e Blanco (2007), a inclusão escolar demanda um redimensionamento da prática pedagógica e a construção de um novo olhar sobre a diferença não como limitação, mas como parte constitutiva do processo educativo.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aliada às normas constitucionais e infraconstitucionais, constitui uma base sólida para a construção de uma educação que respeita e valoriza a diversidade humana. O Atendimento Educacional Especializado, nesse cenário, emerge como um instrumento pedagógico e político indispensável à garantia do direito à educação de todos os estudantes, assegurando-lhes equidade, dignidade e oportunidades reais de aprendizagem.

O PAPEL E AS FUNÇÕES DO PROFESSOR NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE).

A atuação do professor no Atendimento Educacional Especializado (AEE) é de suma importância para a efetivação da educação inclusiva no Brasil. Nesse contexto, o docente não é apenas um transmissor de conhecimentos, mas assume o papel de mediador, facilitador e articulador de processos pedagógicos que respeitem e valorizem a diversidade dos estudantes. O AEE, como modalidade de ensino complementar e/ou suplementar à escolarização, requer do professor uma formação específica e um olhar sensível às singularidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a atuação do professor na área exige comprovação de formação em licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas específicas, associada preferencialmente à licenciatura em educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental. Alternativamente, é aceita a complementação por meio de cursos de pós-graduação na área da educação especial, especialmente para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001).

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reforça que a formação docente para o AEE

deve contemplar conhecimentos tanto gerais quanto específicos. Essa formação precisa ser voltada para a prática interdisciplinar e interativa, habilitando o professor a atuar em múltiplos contextos educacionais desde salas comuns do ensino regular até centros especializados, classes hospitalares e atendimentos domiciliares. Tal preparação deve, ainda, abranger temas como acessibilidade, gestão de sistemas inclusivos, saúde, assistência social e justiça, visando à construção de uma educação verdadeiramente intersetorial.

Segundo Mantoan (2003), o papel do professor da educação especial não pode ser compreendido como o de um substituto do ensino comum, mas como o de um profissional que potencializa a aprendizagem por meio de estratégias e recursos específicos. A autora destaca que "a inclusão escolar não será possível se o professor continuar agindo da mesma forma, com os mesmos métodos e expectativas" (MANTOAN, 2003, p. 45). Isso implica uma mudança de postura e a construção de práticas pedagógicas inovadoras e acessíveis.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ao prever a formação de um novo perfil docente voltado para a diversidade e para a inclusão, estabelece um campo de atuação compartilhado entre professores da educação regular e da educação especial. Essa ideia é reforçada pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que delimita as atribuições específicas do professor do AEE. Conforme o Art. 13, são competências desse profissional:

- Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- Elaborar e executar o plano de AEE, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos;
- Organizar o tipo e o número de atendimentos na sala de recursos multifuncional;
Acompanhar o uso e a eficácia dos recursos na sala regular e em outros espaços escolares;
- Estabelecer parcerias intersetoriais para a oferta de recursos de acessibilidade;
Orientar professores e famílias quanto ao uso dos recursos e estratégias pedagógicas;

- Ensinar e utilizar tecnologias assistivas que ampliem as habilidades funcionais e promovam a autonomia dos estudantes;
- Articular-se com os professores da sala comum visando à adaptação curricular e à inclusão dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Essas atribuições indicam que o docente do AEE é um profissional multifacetado, cuja atuação se dá em constante diálogo com a equipe pedagógica, as famílias e os serviços de apoio. Para Glat e Fernandes (2005), a atuação do professor da educação especial exige "uma postura investigativa, colaborativa e ética", além do domínio de conhecimentos técnicos e didáticos voltados para a superação das barreiras que limitam a participação plena dos alunos com deficiência.

É importante enfatizar que o AEE não substitui o trabalho realizado pelo professor da sala regular, mas o complementa. A colaboração entre esses profissionais é fundamental para o sucesso da inclusão escolar. Como destaca Mittler (2003), a construção de uma escola inclusiva depende da cooperação entre professores que compartilham o compromisso com a aprendizagem de todos, cada qual com suas especificidades e contribuições. A articulação entre o AEE e o ensino comum permite que os recursos especializados sejam efetivamente integrados ao cotidiano pedagógico da escola.

Dessa forma, o AEE desempenha um papel essencial na promoção da autonomia, no fortalecimento da autoestima e no desenvolvimento pleno dos estudantes com deficiência, contribuindo diretamente para a qualidade da educação pública e a inclusão social. O professor do AEE, nesse cenário, é um agente de transformação, cujo trabalho não se limita ao espaço da sala de recursos, mas se estende a toda a comunidade escolar.

Como conclui Aranha (2001), "a função do educador especializado é contribuir com o processo de escolarização, auxiliando o aluno a desenvolver suas potencialidades, sempre em articulação com o currículo escolar e os demais profissionais da educação".

RECURSOS E APOIOS ESSENCIAIS PARA A PRÁTICA INCLUSIVA E O APRENDIZADO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.

A efetivação da educação inclusiva demanda, para além de legislações e boas intenções, a oferta consistente e articulada de recursos pedagógicos, apoios especializados e condições concretas para o exercício docente. Esses elementos configuram a base estrutural para superar as barreiras à aprendizagem e à participação dos alunos com deficiência, garantindo um ambiente escolar inclusivo e eficaz (BRASIL, 2008).

Entre os principais desafios enfrentados pelos profissionais da educação, tanto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) quanto da sala regular, destaca-se a insuficiência ou ausência de suporte institucional e de recursos adequados. Muitas vezes, embora haja serviços previstos, o acesso efetivo a eles é limitado, o que gera frustração e sobrecarga no trabalho dos educadores. A carência de materiais adaptados, a falta de formação continuada e a pouca articulação entre os setores da escola comprometem o desenvolvimento de práticas inclusivas consistentes (OLIVEIRA; PRIETO, 2011).

Nesse cenário, os recursos de tecnologia assistiva assumem papel fundamental. Eles são definidos como qualquer produto, equipamento ou sistema que aumente, mantenha ou melhore as capacidades funcionais dos alunos com deficiência, favorecendo sua autonomia e participação plena no processo educativo (WHO, 2011). Exemplos incluem leitores de tela, softwares de comunicação alternativa, lupas eletrônicas e teclados adaptados, que contribuem diretamente para a inclusão e o protagonismo dos estudantes (OLIVEIRA; FREITAS, 2021).

Além disso, materiais pedagógicos adaptados como livros em braile, textos em formato digital acessível, letras ampliadas, jogos e recursos multisensoriais são imprescindíveis para atender às diversas formas de aprender e para respeitar as necessidades individuais. A adaptação curricular, que implica na flexibilização de conteúdos, metodologias e avaliações, complementa esse conjunto de apoios, possibilitando que os alunos avancem academicamente segundo seu ritmo e potencial (GLAT; BLANCO, 2007).

A formação continuada dos professores é outro pilar essencial para a inclusão. Profissionais capacitados identificam melhor as necessidades dos

alunos e aplicam recursos pedagógicos de maneira eficaz, promovendo práticas didáticas inclusivas e inovadoras. Tal formação deve abranger conhecimentos sobre tecnologias assistivas, estratégias de mediação pedagógica e gestão da diversidade no contexto escolar (MANTOAN, 2006).

Igualmente importante é a articulação intersetorial entre escola, família e profissionais de saúde e assistência social, como terapeutas ocupacionais, psicólogos e fonoaudiólogos. Essa colaboração possibilita a construção de planos educacionais individualizados, alinhados às demandas específicas dos alunos, ampliando as chances de sucesso do processo inclusivo (BRASIL, 2011).

No aspecto estrutural, a acessibilidade física da escola com rampas, corrimãos, banheiros adaptados e sinalizações táteis e auditivas é condição básica para a plena participação dos estudantes com mobilidade reduzida ou deficiências sensoriais (SEESP/MEC, 2008).

Por fim, destaca-se a importância da sensibilização e da construção de uma cultura escolar inclusiva, que valorize a diversidade e combata preconceitos. A inclusão não se restringe à disponibilização de recursos materiais, mas envolve uma transformação cultural que promova o respeito e o acolhimento (MANTOAN, 2006). Como ressalta Bedaque (2014), “a colaboração e a troca de experiências entre os profissionais são fundamentais para superar os desafios na inclusão” (p. 76), evidenciando que a educação inclusiva é uma construção coletiva.

Os recursos e apoios necessários à inclusão são múltiplos e interligados, abrangendo desde equipamentos tecnológicos até formação e sensibilização. A garantia de sua efetiva disponibilidade, aliada à articulação entre os atores da comunidade escolar, constitui condição indispensável para que a educação inclusiva seja mais do que um ideal uma prática concreta e transformadora.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR.

A formação de professores representa um dos eixos estruturantes para a implementação de uma educação inclusiva de qualidade. Tanto a formação inicial quanto a continuada são indispensáveis para que os profissionais da educação estejam preparados para atuar com a diversidade presente nas salas

de aula, sobretudo no que se refere ao atendimento de estudantes com deficiência.

Mantoan (2006) defende que a inclusão escolar requer que os educadores repensem suas concepções sobre ensino, aprendizagem e diferença, superando modelos padronizados e excludentes. A formação docente, portanto, precisa abordar não apenas os aspectos legais da inclusão, mas também os fundamentos éticos, pedagógicos e atitudinais que sustentam práticas educacionais mais democráticas e equitativas.

Entretanto, observa-se que os cursos de licenciatura muitas vezes falham em oferecer uma preparação consistente em temas ligados à educação especial. Glat e Fernandes (2005) afirmam que muitos professores iniciam sua atuação sem conhecer os princípios do AEE, os recursos de acessibilidade e as metodologias diferenciadas de ensino. Essa lacuna compromete as ações inclusivas, contribuindo para a manutenção de práticas excludentes, mesmo em contextos normativamente inclusivos.

Diante disso, a formação continuada torna-se uma estratégia indispensável e deve ser fomentada pelas redes de ensino, envolvendo todos os profissionais escolares. A formação colaborativa, baseada em estudos de caso, partilhas de experiências e reflexão crítica, possibilita o desenvolvimento de competências para o enfrentamento dos desafios impostos pela diversidade.

Pletsch (2015) ressalta que a formação docente deve estar conectada com a realidade concreta das escolas e com os saberes construídos na prática. Assim, a formação não pode ser meramente teórica ou prescritiva; deve valorizar o protagonismo do professor na construção de soluções pedagógicas para contextos complexos e desafiadores.

Investir na formação de professores é investir na efetividade da inclusão. Educadores bem preparados são capazes de criar ambientes mais acessíveis, propor estratégias de ensino mais flexíveis e promover o desenvolvimento pleno de todos os alunos. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) enfatiza que o êxito da inclusão está diretamente relacionado ao comprometimento e à qualificação dos profissionais que atuam nas escolas.

Dessa forma, a formação de professores é mais do que um requisito técnico: é um compromisso político e ético com o direito à educação de todos,

especialmente daqueles que historicamente foram marginalizados pelo sistema educacional.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A efetivação da inclusão escolar exige muito mais do que mudanças pontuais no ambiente educacional; demanda um compromisso contínuo com a construção de uma escola democrática, acessível e acolhedora para todos. Ao longo deste artigo, foi possível evidenciar que, embora o Brasil possua um arcabouço legal robusto e diretrizes claras que orientam a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a realidade prática ainda apresenta inúmeros desafios estruturais, formativos e culturais.

4. REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: um sistema educacional para todos**. Revista Benjamin Constant, n. 12, p. 41-45, 2000.

BEDAQUE, Luciana. **Educação inclusiva: políticas públicas e a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

FERNANDES, Claudia Davis. **Políticas públicas e educação inclusiva: um novo olhar para a escola.** Revista Educação Especial, v. 22, n. 37, p. 85-94, 2009.

GLAT, Rosana; BLANCO, Rosana; FERNANDES, Claudia Davis. **Educação inclusiva: cultura, políticas públicas e práticas pedagógicas.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2003.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação inclusiva: contextos e práticas.** São Paulo: Penso, 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

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

UMA ANÁLISE CRÍTICA DA CONCEPÇÃO DE SOCIEDADE PRESENTE NO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO

ANDRÉ PEREIRA MAZINI

RESUMO

Todo PPP precisa de uma fundamentação teórica-metodológica que orientará o trabalho pedagógico realizado concretamente na unidade escolar. É nesse sentido, que assumimos o materialismo histórico-dialético, enquanto uma concepção filosófica comprometida com o desenvolvimento da realidade e com a luta da classe trabalhadora pela superação do capitalismo e suas formas de exploração, preconceito e discriminação.

Palavras-chave: Escola; Gestão; Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

Há homens (seres humanos) que lutam um dia e são bons, há outros que lutam um ano e são melhores, há os que lutam muitos anos e são muito bons. Mas há os que lutam toda a vida e estes são imprescindíveis. Bertold Bracht

O Projeto Político Pedagógico da EMEF Ary Parreiras, do ano de 2024, buscou expressar um processo coletivo de ressignificação do trabalho pedagógico escolar, especialmente procurando articular, dentro do possível, materializar ações pedagógicas comprometidas com a emancipação humana. Em 2025, a partir de uma avaliação coletiva realizada no final do ano de 2024, o corpo docente e a comunidade resolveram dar continuidade ao Projeto Político-Pedagógico da escola, mantendo o título: “Nossa Escola. Nossa Luta”. Nessa avaliação destacou-se, também, os desafios que ainda permanecem para o trabalho pedagógico da unidade escolar: desenvolvimento integral dos estudantes atípicos e não atípicos com dificuldade de aprendizagem, maior participação do corpo docente e da comunidade no planejamento, aplicação e avaliação do projeto político pedagógico da unidade escolar, indisciplina (falta de urbanidade) e desinteresse dos estudantes, agressão física e verbal (comunicação violenta), falta de assiduidade no período da manhã, ampliação da consciência coletiva em relação ao trabalho pedagógico (professores, estudantes, comunidade e gestão), superação de práticas pedagógicas espontaneístas e descontextualizadas da realidade em suas múltiplas escalas territoriais (local, regional e global), implementar práticas

pedagógicas que combatam práticas de preconceito e discriminações variadas (de raça, gênero e orientação sexual) presentes nas relações interpessoais dos estudantes, ampliar o acesso crítico aos conhecimentos historicamente acumulados (ciência, filosofia, Arte, Cultura Corporal) como arma de luta da classe trabalhadora, melhorando, consequentemente, os índices de aprendizagem em avaliações externas (SABEB e Prova São Paulo) e internas. Dessa maneira, a avaliação não é um fim em si mesma, mais um juízo de valor que emitimos sobre o processo de ensino e aprendizagem a partir de diferentes instrumentos de avaliação. Por isso, ela é fundamental para tomar atitude (professores e estudantes) frente à educação omnilateral dos estudantes, tendo como objetivo a socialização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

Todavia, trata-se de esclarecer que esses desafios enfrentados pelo trabalho pedagógico não são fruto de uma visão idealista dos professores, mas de uma visão materialista-dialética acerca de uma condição concreta de classe social, substancialmente pela EMEF Ary Parreiras estar localizada na periferia da zona sul de São Paulo (de alta vulnerabilidade social) e atender basicamente estudantes de quatro comunidades (Alba, Vietnã, Taquaritiba e Beira Rio) que sofrem com a ausência de condições básicas de urbanização: falta de água, inundação, pobreza extrema, violência policial, moradias precárias, alto índice desemprego, saneamento básico precarizado e tráfico de drogas. A grande maioria das famílias tem as mulheres como arrimo de família, revelando que o capitalismo também é patriarcal. Contudo, esses dilemas, no âmbito da aparência do cotidiano escolar, são resultados de processos mais amplos que afetam o trabalho pedagógico. Como alertam Freire (1995) e Saviani (1983), a escola não é uma totalidade, mas uma subtotalidade, ou seja, uma parte inserida num todo social (em movimento) que a determina. Porém, não se trata de uma determinação linear e absoluta, mas relativa. Portanto, por estar em movimento, a escola não é. A escola está. Nesse sentido, é possível conhecer os processos que a atinge e lutar (individual e coletivamente) por uma escola que contribua para a formação de uma consciência crítica que supere, por incorporação, uma consciência ingênua e restrita a aparência da realidade. Dessa maneira, as ponderações, destacadas acima pelos autores, nos obriga a reconhecer a as relações entre os desafios que o trabalho pedagógico enfrenta e os processos mais amplos da sociedade capitalista e sua lógica de exploração do ser humano pelo ser humano, que tem encontrando no Estado um fiel escudeiro para atender aos interesses da classe dominante, vide as reformas educativas no Brasil que, desde a década de 1990, têm se caracterizado por estarem articuladas aos interesses de organismos internacionais (Banco Mundial, Organizações das Nações Unidas, para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Fundo das Nações Unidas para América Latina e Caribe (Cepal), propõem a materialização de um trabalho pedagógico comprometido com o lema pedagógico do aprender a aprender e a formação de indivíduos para se adaptarem ao capitalismo e ao

mercado de trabalho. Como efeito, acabam preterindo a uma educação escolar pautada na formação omnilateral (ou integral) e na socialização dos conhecimentos historicamente acumulado pela humanidade. Acrescido a esse processo, não podemos deixar de pontuar os ataques que a escola tem sofrido na atual conjuntura de avanço da extrema direita no estado e no município de São Paulo. Esse grupo político tem intensificado o processo de mercantilização da educação escolar e de acentuado tecnicismo pedagógico, basicamente porque pauta-se numa proposta pedagógica voltada ao treinamento de competências úteis ao cotidiano dos estudantes. O foco passa a ser um currículo restritivo (foco em língua portuguesa e matemática) e pautado, muitas vezes, em treinamento para provas externas (como exemplo citamos SAEB e Prova São Paulo).

Contudo, Saviani (2008) destaca que o neotecnismo contemporâneo tem diferenças em relação ao tecnicismo da década 1970 (origem dessa pedagogia), notadamente porque hoje, ao contrário da época da ditadura civil-militar, propõe controlar o trabalho pedagógico não por meio do controle do processo pedagógico, mas por meio de avaliações padronizadas dos resultados, ou seja, das chamadas competências necessária para o século XXI, sobretudo ranqueando as escolas e pagando bônus para aquelas onde os estudantes obtêm sucesso e punindo as escolas onde os estudantes fracassam. A intenção de expormos nessa introdução do PPP os desafios que o trabalho pedagógico enfrenta em nossa escola (que também se fazem presentes em outras unidades), como apontar alguns processos que estão por trás desses desafios, não é para fazermos somente uma crítica ao trabalho pedagógico hegemônico. Sabemos que é preciso irmos além da crítica e propormos alternativas concretas. Não é por acaso que o nosso PPP se chama “Nossa escola. Nossa luta.” Entendemos que a escola é um espaço de luta de classe, como também as formas de preconceito e discriminação. A classe dominante, via Estado, não desiste de dirigir o trabalho pedagógico, principalmente por lidamos com a matéria-prima para desvendar o mundo social e natural para além de sua aparência imediata: conhecimento. Nesse sentido, a seminal pergunta de Marx “Quem educa o educador?” continua fundamental. Podemos dizer que o Estado se propõe educar o educador. Entretanto, como o Estado é um Estado de classes, isto é, controlado pela burguesia, é preciso que a classe trabalhadora, por meio de sua resistência, supere a educação proposta pelo Estado, que tenta a todo custo, por meio de reformas educativas e precarização do trabalho docente, formar indivíduos adaptados ao modo de produção hodierno. Sendo assim, não estamos numa escola pública, mas estatal. O que dá caráter de público é a decisão coletiva sobre o destino da escola e a luta por um trabalho pedagógico que atenda aos interesses da classe oprimida. Dessa forma, tornar a escola pública envolve a luta e a participação ativa e democrática dos professores, dos estudantes, da comunidade e gestores na construção do PPP. Porém, não entendemos que essa participação seja sempre harmoniosa. Até

mesmo porque, a escola também reproduz os interesses da classe dominante em suas práticas pedagógicas, ou seja, como nos alerta Freire (1985): o espírito do opressor também pode habitar o espírito do oprimido. Sendo assim, se os trabalhadores da educação não são isentos de contradição, a contradição, numa perspectiva crítica, não é jogada para debaixo do tapete, mas evidenciada no debate público, mesmo que isso gere conflitos entre os sujeitos/as da classe trabalhadora. O conflito entre as diferentes concepções mundo é fundamental para desestabilizar o senso comum e fazer pensar. Na concepção de mundo do materialismo dialético, concepção de mundo que embasa este PPP, a contradição é que gera o movimento (a transformação). Não podemos temê-la. Portanto, nos guiamos por Rosa Luxemburgo quando nos alerta sobre a necessidade da busca pela unidade na diversidade. Todavia, reafirmamos que se trata da unidade na diversidade no interior da classe trabalhadora, não da unidade com a burguesia, classe social parasita que vive da exploração do trabalho humano.

Por fim, destacamos que o objetivo geral do PPP chamado “Nossa Escola. Nossa luta”, enquanto um documento vivo, é ampliar a participação ativa dos professores, estudantes, comunidade e gestão frente ao destino da nossa escola, sobretudo procurando desenvolver um trabalho pedagógico comprometido com a emancipação da classe trabalhadora frente a lógica capitalista de exploração, preconceito e discriminação. Para tanto, como não há práxis revolucionária sem teoria revolucionária, nos apoiaremos em teorias críticas da educação e da pedagogia, notadamente as teorias embasadas na concepção de mundo do materialismo histórico-dialético: pedagogia histórico-crítica, pedagogia da libertação e psicologia histórico-cultural. Além de autores e autoras que estudam essas teorias, travaremos um diálogo crítico com os fundamentos teóricos-metodológicos presentes no Currículo da Cidade, entendido por nós como um documento progressista, mas não revolucionário, justamente por abandonar a luta de classes e a perspectiva de superação do modo capitalista e sua lógica de produzir a vida material e imaterial. Pelo exposto, se quer lutar coletivamente e não se quer perder. Sendo assim, na certeza que, por dentro da escola, é possível lutarmos e resistirmos, cravado brechas de esperança, deixamos ao final dessa introdução as palavras de Bertold Brascht: “Há homens (seres humanos) que lutam e são bons, há outros que lutam um ano e são melhores, há os que lutam muitos anos e são muito bons. Mas há os que lutam toda a vida e estes são imprescindíveis.”

1.O. Fundamentação teórico-metodológica que embasa o nosso Projeto Político-Pedagógico: categorias e conceitos.

Como nos alerta Saviani, nem Marx e nem Engels propuseram uma teoria pedagógica, ou seja, uma orientação de como proceder no processo de ensino e aprendizagem escolar. Portanto, entendemos que a pedagogia histórico-crítica, a pedagogia da libertação e a psicologia histórico-cultural, enquanto

expressão do marxismo da educação escolar, serão a base teórico que utilizaremos para escolher e explicar as categorias (signos/palavras que usamos para nos referir a processos, coisas e fatos da realidade) e dos significados (explicitação do que entendemos pelos signos/palavras que utilizamos, sem deixamos de estabelecer relação entre o signo e o real. Outro alerta que trazemos à baila é o fato de não ignorarmos as diferenças existentes entre essas teorias. Todavia, defendemos que elas não são contraditórias nos fins, substancialmente por estarem comprometidas com a formação de indivíduos comprometidos com a emancipação humana, pois propõe o desenvolvimento de um psiquismo crítico que entenda a realidade para além de sua aparência, isto é, que supere, por incorporação, um psiquismo ingênuo e prisioneiro da realidade imediata da vida cotidiana. Nessa linha análise, podemos encontrar citações de autores ou teses da pedagogia histórico-crítica, da pedagogia da libertação e da psicologia histórico-cultural em documentos do Currículo da Cidade. Como exemplo, Dermeval Saviani (pedagogia histórico-crítica) é citado no Currículo de Filosofia do Ensino Médio. Já Paulo Freire (pedagogia da libertação), é discutido de forma indireta no Currículo da Educação Integral. Vygotsky (psicologia histórico-cultural) aparece na parte introdutória do currículo de todos os componentes curriculares, destacando seu conceito de funções psíquicas superiores. Porém, a presença desses autores, nos respectivos documentos pontuados acima, não significa que eles foram adotados de maneira aprofundada e articulada. Ou seja, os documentos citam passagens ou alguns conceitos deles sem, entretanto, buscar uma relação interna entre esses conceitos e sua base filosófica (concepção de mundo), que é o materialismo histórico-dialético. Ou seja, podemos encontrar nos documentos oficiais uma incompletude conceitual bastante significativa dos autores destacados. Como exemplo, podemos evidenciar o que é feito com o pensamento de Vygotsky. Usam, na parte introdutória do currículo de todos os componentes, o conceito de funções psíquicas superiores. Que pese seja pontuado sobre a importância do conhecimento no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, acabam omitindo a explicitação desse conceito e de outros que são fundamentais para entendê-lo como: psiquismo humano e seu desenvolvimento, funções psíquicas elementares e sua relação com a funções psíquicas superiores, signos e significados etc. O fato de, minimamente, não trazer outros conceitos para discussão empobrece o texto, já que não forma uma rede conceitual básica produzida pelo autor, extremamente necessária para compreender o seu pensamento. Poderíamos citar outros exemplos a partir do uso que é feito de categorias e conceitos de Paulo Freire e Dermeval Saviani, todavia, preferimos destacar outro complicador que se faz presente nos documentos, qual seja: o ecletismo teórico-metodológico. Na mesma introdução, onde é citado Vygotsky, também é pontuado o conceito de fase egocêntrica (período em que a criança nos anos iniciais tende a ver o mundo apenas do seu ponto de vista) de Jean Piaget. O texto alerta para ficarmos atentos a transição da infância para a

adolescência, onde os estudantes deixam a fase egocêntrica, característica dos anos iniciais, e passam a perceber o ponto de vista do outro, interagindo com o mundo ao seu redor, realizando a chamada descentração. Ora, é preciso esclarecer que Piaget parte de uma explicação para o desenvolvimento do psiquismo a partir de uma perspectiva biologizante, isto é, naturalizando o seu desenvolvimento. Sua base filosófica é o idealismo subjetivista de Emanuel Kant, concepção de mundo confrontada radicalmente pelo materialismo histórico-dialético, concepção filosófica que embasa o pensamento de Vygotsky, crítico ferrenho da obra de piagetiana. Pelo exposto, podemos afirmar que as concepções de mundo não são apenas diferentes entre si, mas também podem ser contraditórias, ou seja, nos fins elas se negam. O documento se omite frente a essa questão. Por uma questão ético-política isso não poderia acontecer. Outro ecletismo é apresentar alguns encaminhamentos pedagógicos, principalmente de Paulo Freire, mas, ao mesmo tempo, defender metodologias de pedagogias hegemônicas como: metodologias ativas, pedagogia das competências e o construtivismo, tributárias do movimento Escola Nova do final do século XIX e início do XX. Para Newton Duarte (2018), essas teorias pedagógicas, por estarem pautadas no lema do aprender a aprender, têm contribuído para despolitizar o trabalho pedagógico, principalmente por reduzi-lo a sala de aula, terem uma concepção negativa sobre o ato de ensinar, abandonarem a luta de classes e a superação do capitalismo, e acabam, como já foi dito, tendo uma preocupação com a formação de indivíduos adaptados ao mundo. Porém, ao pontuarmos os interesses hegemônicos que estão por trás dessas teorias pedagógicas, que têm sua fundamentação psicológica em Piaget, não significa que não devemos estudá-las, sobretudo porque ninguém reproduz, crítica ou supera o que desconhece. Sob esse aspecto, nossa relação com os fundamentos teórico-metodológico do Currículo da Cidade será dialética, isto é, iremos reconhecer seus limites e criticá-los, porém, buscaremos superá-lo por incorporação e não por exclusão. O Currículo da Cidade é prescrito é um dado da realidade. Não dá para ignorá-lo. Nesse sentido, na sequência, apresentaremos as categorias que embasarão o trabalho pedagógico na unidade escolar em 2025 e seus respectivos significados.

1.1 Concepção sociedade no Currículo da Cidade e das pedagogias de caráter crítico.

O Currículo da Cidade propõe que entendamos a sociedade e a humanidade na perspectiva da multiculturalidade e da interculturalidade. Dessa forma, chama-se a atenção para o fato de a sociedade ser diversa culturalmente, isto é, multicultural. Nessa perspectiva, tratar a sociedade ou a humanidade de forma homogenia seria uma abstração, um erro de leitura. Ou seja, a sociedade, concretamente, é diversa culturalmente e isso merece ser valorizado pela escola. Além de ser multicultural, os seres humanos, desde a sua origem no continente africano, deslocaram-se pelo planeta produzindo e estabelecendo

relações entre diferentes culturas. Essa interculturalidade, todavia, nem sempre ocorreu ou ocorre de maneira harmoniosa. Nesse sentido, o Currículo da Cidade (principalmente dos Povos Indígenas, Povos Migrantes e Antirracista) chama-nos atenção para a relações de poder que constituem a sociedade contemporânea, que acabam gerando diferentes práticas sociais de preconceito e discriminação (racismo, homofobia, machismo, xenofobia etc.). Sob esse aspecto, além de reconhecer que vivemos numa sociedade diversa (em raça, gênero, orientação sexual, classe social, território e religião), é preciso lutar pela superação de todas as formas de preconceito e discriminação que compõem a sociedade (racismo, homofobia, machismo, xenofobia etc.). Desta forma, pelo que defende, podemos dizer que o Currículo da Cidade apresenta uma concepção de mundo progressista, entretanto, não revolucionária. Expliquemos. Progressista porque propõe uma educação escolar que respeite a diversidade humana e que, ao mesmo tempo, seja comprometida com a formação de sujeitos que não reproduzam práticas sociais de 10 preconceitos e discriminação. Não revolucionária porque abandonou a luta de classe e a superação do capitalismo. Portanto, entendermos que superar o preconceito e a discriminação entres as classes sociais não é suficiente. É preciso ir além e lutar pela superação da exploração que a burguesia (detentora dos meios de produção da existência) realiza frente à classe trabalhadora (aquela que vende a força de trabalho para sobreviver). Sob esse aspecto, o que definirá uma classe social é a posição que os indivíduos ocupam no modo de produzir a vida material e imaterial. É isso que gera alienação, ou seja, estranhamento/não acesso ao fruto do trabalho. É nesse sentido que ser negro(a), mulher, idoso/a ou homossexual não definirá uma classe social, mas são aspectos identitários embutidos no interior da classe trabalhadora que mais sofrem com o processo de exploração, vivenciando, inclusive, níveis profundos de alienação. Com isso, reafirmamos e valorizamos, como propõem o Currículo da Cidade, todas as formas de luta contra o preconceito e a discriminação são importantes, entretanto, buscamos ir além e articular essas formas de luta com a luta mais ampla da classe trabalhadora pela superação radical do capitalismo.

Bibliografia.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1988. 1970. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

_____. *Educação e mudança*. 18 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 166 . 1980. *Educação como Prática da Liberdade*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 41 ed. rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009

_____. Fundamentos da Didática: Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 2023.

_____; DUARTE, Newton. Conhecimento Escolar e Luta de Classes: A Pedagogia Histórico-Crítica contra a Barbárie. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2021

_____. Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Ciências da Natureza. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019. p. 2-25. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50633.pdf>

Educação Integral: Política São Paulo Educadora – documento conceitual sobre a política e a Educação Integral. São Paulo: SME/COPED, 2020. Disponível em: acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br. Acesso em: [dia mês ano].

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O APOIO AOS TRANSTORNOS DE APRENDIZADO

TAMIRES SANTOS MARTINS

Resumo

Este artigo discute as políticas públicas voltadas para o apoio aos transtornos de aprendizado no Brasil, abordando as principais legislações que fundamentam as ações do Estado na inclusão educacional de alunos com dificuldades de aprendizagem. A análise centra-se nas normativas como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que garantem o direito à educação para todos, incluindo indivíduos com necessidades especiais. Além disso, o estudo examina os impactos dessas políticas no acesso e na inclusão escolar, destacando os desafios e as propostas de melhorias, como a adaptação das metodologias de ensino, a formação continuada dos professores e a utilização de tecnologias assistivas. A reflexão busca contribuir para o aprimoramento das políticas educacionais e a promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa no país.

Palavras-chave: políticas públicas, transtornos de aprendizado, inclusão escolar, educação especial, legislação.

Introdução

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade justa, inclusiva e igualitária. No Brasil, a construção de um sistema educacional acessível e eficiente tem sido um desafio constante, especialmente quando se trata de garantir a inclusão de todos os indivíduos, independentemente das suas características socioeconômicas, culturais ou de aprendizagem. Nesse contexto, o tratamento dos transtornos de aprendizado, uma condição que afeta uma parcela significativa da população estudantil, se torna uma questão central para as políticas públicas educacionais e de saúde.

Os transtornos de aprendizado, como a dislexia, a disgrafia, a discalculia, entre outros, são condições que afetam a capacidade de aprender e processar informações de maneira eficaz. Esses transtornos não estão relacionados à inteligência do indivíduo, mas podem causar sérias dificuldades no desempenho acadêmico, comprometendo a autoestima e o desenvolvimento social do estudante. A identificação precoce desses transtornos e a implementação de estratégias pedagógicas adequadas são essenciais para garantir que os alunos afetados possam superar suas dificuldades e alcançar seu pleno potencial. Contudo, o atendimento educacional para estudantes com transtornos de aprendizado ainda é um grande desafio no Brasil, uma vez que as políticas públicas voltadas para essa área muitas vezes carecem de articulação, recursos adequados e uma compreensão profunda das necessidades desses alunos. A Constituição Brasileira de 1988 e outras normativas relacionadas à educação e à inclusão social, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), asseguram o direito à educação para todos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais. No entanto, apesar dessas garantias legais, a implementação de políticas eficazes para o atendimento de alunos com transtornos de aprendizado ainda enfrenta obstáculos, como a falta de formação adequada dos professores, a escassez de recursos pedagógicos especializados e a resistência em adaptar os métodos de ensino às necessidades desses alunos. Além disso, a integração entre as áreas da saúde e da educação, fundamentais para o tratamento e o apoio de estudantes com transtornos de aprendizado, ainda é limitada. A presente discussão visa analisar as políticas públicas voltadas para o apoio aos transtornos de aprendizado no Brasil, destacando as principais legislações e normativas que fundamentam essas políticas, os impactos dessas iniciativas no acesso e na inclusão de estudantes com dificuldades de aprendizagem, bem como as propostas de melhorias para o atendimento educacional. A reflexão sobre esses aspectos é fundamental para compreender os desafios enfrentados e as possibilidades de avanço no processo de inclusão, assegurando que a educação brasileira seja mais democrática e eficaz, promovendo a verdadeira inclusão e igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Principais Legislações e Normativas

As principais legislações e normativas que regem diversos setores da sociedade têm um papel fundamental na organização e no desenvolvimento das políticas públicas. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 é a norma jurídica que estabelece os princípios fundamentais do Estado, garantindo direitos essenciais aos cidadãos e organizando a estrutura do governo. Ela é considerada uma das mais importantes referências no país, pois estabelece os direitos sociais, entre os quais se destaca o direito à educação, à saúde e à seguridade social, além de consolidar os princípios democráticos e os valores republicanos (BRASIL, 1988). A Constituição é complementada por diversas leis infraconstitucionais que regulam a implementação desses direitos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece os parâmetros para a organização do sistema de ensino no Brasil e orienta as políticas educacionais no país (BRASIL, 1996). Além da Constituição, o Brasil possui uma série de normativas específicas que visam garantir a efetividade dos direitos e assegurar o cumprimento das políticas públicas em diversas áreas. A Lei nº 8.666/1993, conhecida como a Lei de Licitações, é um exemplo de norma fundamental, regulamentando as compras e contratações realizadas pelo poder público e estabelecendo procedimentos para garantir a transparência e a eficiência na utilização dos recursos públicos (BRASIL, 1993). Outra legislação relevante é o Código Civil Brasileiro (BRASIL, 2002), que regula as relações entre particulares e aborda uma vasta gama de assuntos, incluindo contratos, propriedade, responsabilidade civil e sucessões. Esse conjunto normativo é essencial para garantir a segurança jurídica e a resolução de conflitos no âmbito privado e público. A normatização também se dá por meio de leis específicas que tratam de setores como a saúde, a segurança pública e a proteção ao meio ambiente. A Lei nº 8.080/1990, que regula o Sistema Único de Saúde (SUS), estabelece as diretrizes para a organização da saúde pública no Brasil, enfatizando a universalidade e a integralidade no acesso aos serviços de saúde (BRASIL, 1990). No campo ambiental, a Lei nº 9.605/1998, conhecida como Lei de Crimes Ambientais, cria normas para punir condutas lesivas ao meio ambiente e proteger a biodiversidade (BRASIL, 1998). Essas leis são exemplos de como o Estado regula as questões ambientais e de saúde, reconhecendo a

interdependência entre os direitos humanos e a sustentabilidade. No âmbito das normativas de proteção social, destaca-se o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), regulamentado pela Lei nº 8.742/1993, que estabelece a organização da assistência social no país, definindo as diretrizes para a atuação dos serviços socioassistenciais e criando políticas públicas para a inclusão e a promoção da cidadania (BRASIL, 1993). Além disso, a Lei nº 10.741/2003, conhecida como o Estatuto do Idoso, foi um marco para a proteção das pessoas acima de 60 anos, oferecendo direitos específicos e criando mecanismos para garantir a dignidade e o bem-estar dessa parcela da população (BRASIL, 2003). O Brasil também adota normativas internacionais, como as convenções e tratados da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que influenciam as políticas públicas nacionais. A Convenção sobre os Direitos da Criança, por exemplo, assinada pelo Brasil em 1990, estabelece uma série de direitos para crianças e adolescentes, e suas diretrizes são incorporadas nas legislações nacionais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que foi criado pela Lei nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990). Essa convenção reflete a preocupação com a proteção integral das crianças e adolescentes e suas condições de vida, sendo um marco nas políticas de proteção infantil no país. As legislações e normativas brasileiras, portanto, constituem um conjunto complexo e interligado de normas que regulam todos os aspectos da vida social, econômica e política, buscando promover a justiça social, o desenvolvimento econômico e a proteção dos direitos humanos. Cada norma tem uma função específica, mas todas estão voltadas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A constante revisão e atualização dessas normas são necessárias para que o Estado possa responder de forma eficaz aos desafios contemporâneos e garantir a inclusão social e a melhoria das condições de vida da população.

Impactos das Políticas no Acesso e na Inclusão

O impacto das políticas públicas no acesso e na inclusão social é um tema que perpassa diversos campos da administração pública, desde a educação até

a saúde, habitação e trabalho. A formulação de políticas voltadas para a inclusão social tem como objetivo criar um ambiente de equidade e garantir que todos os indivíduos, independentemente de sua condição socioeconômica, etnia, gênero ou deficiências, tenham oportunidades de participação plena na sociedade. No Brasil, um dos marcos mais significativos em termos de políticas inclusivas foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu direitos fundamentais a todos os cidadãos, incluindo os direitos à educação, saúde, trabalho, cultura e lazer (BRASIL, 1988). A Constituição garantiu a implementação de políticas que visam assegurar o acesso e a igualdade de oportunidades para toda a população, com um foco particular nos grupos historicamente marginalizados, como as pessoas com deficiência, as mulheres, os negros e os indígenas. Uma das áreas onde os impactos das políticas no acesso e na inclusão podem ser mais visivelmente observados é na educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecida pela Lei nº 9.394 de 1996, é um exemplo de política pública que busca democratizar o acesso à educação, estabelecendo diretrizes para a educação básica e superior em todo o território nacional (BRASIL, 1996). Essa legislação garante a educação básica obrigatória para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, com ênfase na inclusão de alunos com deficiência, por meio de ajustes pedagógicos e de infraestrutura nas escolas. Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005 de 2014, apresenta estratégias e metas para a ampliação do acesso ao ensino público de qualidade, com a intenção de reduzir as desigualdades educacionais em várias regiões do Brasil (BRASIL, 2014). O impacto dessas políticas é fundamental para que se alcance a inclusão de todos os indivíduos, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para o exercício da cidadania e o acesso a uma vida digna. Na área da saúde, a implementação do Sistema Único de Saúde (SUS), regulamentado pela Lei nº 8.080 de 1990, trouxe uma mudança significativa ao garantir o acesso universal e igualitário aos serviços de saúde para toda a população, sem discriminação de qualquer natureza (BRASIL, 1990). O SUS, ao incorporar um modelo de saúde pública baseado na integralidade e na universalidade, promove a inclusão de pessoas de diferentes classes sociais e regiões do país, proporcionando um acesso igualitário a serviços essenciais,

como atendimentos médicos, medicamentos e tratamentos especializados. O impacto das políticas de saúde pública pode ser observado na redução das desigualdades no acesso aos cuidados médicos, especialmente para populações vulneráveis, como as que residem em áreas rurais e periféricas, que tradicionalmente enfrentam dificuldades em acessar esses serviços. Além da educação e saúde, outras políticas públicas voltadas para a inclusão social incluem as voltadas para o mercado de trabalho e a proteção social. A implementação da Lei nº 8.213 de 1991, que trata dos benefícios da seguridade social e estabelece normas para a inclusão de trabalhadores no sistema previdenciário, teve grande impacto na redução da desigualdade entre as classes sociais, principalmente ao garantir que as pessoas com deficiência, por exemplo, tivessem acesso a benefícios de assistência e seguridade social (BRASIL, 1991). O direito ao trabalho, garantido pela Constituição Federal, foi reforçado por legislações específicas, como a Lei de Cotas (Lei nº 8.213 de 1991), que obriga empresas com 100 ou mais empregados a contratar pessoas com deficiência, promovendo, assim, a inclusão no mercado de trabalho formal. Essas políticas, embora ainda precisem de ajustes e aperfeiçoamentos, representam um passo significativo para a promoção da igualdade de oportunidades e a inserção social de grupos marginalizados. No que diz respeito à moradia, políticas públicas como o Programa Minha Casa Minha Vida, instituído pela Lei nº 11.977 de 2009, buscam garantir o direito à habitação para as populações de baixa renda, especialmente em áreas urbanas periféricas, onde o déficit habitacional é mais significativo (BRASIL, 2009). Este programa, ao fornecer subsídios e financiamentos acessíveis para a construção e aquisição de moradias, tem como objetivo reduzir as desigualdades no acesso à habitação digna, contribuindo para a inclusão social e o fortalecimento da cidadania. O impacto das políticas habitacionais também pode ser observado no aumento do acesso à infraestrutura básica, como saneamento e transporte público, que são essenciais para melhorar as condições de vida nas áreas mais carentes.

A inclusão de grupos vulneráveis também foi promovida por diversas legislações voltadas para a proteção dos direitos das minorias. A Lei nº 12.288 de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, busca combater a discriminação racial e promover políticas públicas para a inclusão dos negros na sociedade (BRASIL,

2010). A implementação de políticas afirmativas, como as cotas raciais nas universidades, tem se mostrado uma ferramenta importante para promover a inclusão de pessoas negras, indígenas e de outras etnias nos espaços educacionais e, conseqüentemente, no mercado de trabalho e na vida pública. O impacto dessas políticas é visível na maior presença dessas populações em espaços que historicamente lhes foram negados, proporcionando-lhes oportunidades para a realização de seus direitos e sua participação ativa na sociedade.

Por fim, é importante ressaltar que, embora as políticas públicas voltadas para o acesso e a inclusão social tenham gerado resultados positivos em várias áreas, os desafios persistem. O Brasil ainda enfrenta grandes desigualdades sociais e econômicas, e as políticas implementadas precisam ser constantemente ajustadas para responder de forma mais eficaz às necessidades da população. A inclusão social é um processo contínuo que exige o empenho de todos os setores da sociedade, incluindo o governo, as organizações da sociedade civil e o setor privado, para garantir que os direitos de todos os cidadãos sejam respeitados e efetivamente acessíveis.

Propostas de Melhorias para o Atendimento Educacional

O atendimento educacional no Brasil enfrenta desafios complexos que envolvem desde a infraestrutura das escolas até a formação dos professores e o desenvolvimento de políticas públicas eficazes. A melhoria desse atendimento é fundamental para garantir a universalização do ensino de qualidade e a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas condições sociais, culturais ou de aprendizagem. Entre as propostas de melhoria para o atendimento educacional, destaca-se a necessidade de investimentos contínuos na formação e valorização dos profissionais da educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada pela Lei nº 9.394 de 1996, é um dos marcos legais que orienta as políticas educacionais no país, estabelecendo diretrizes que visam garantir o acesso e a permanência dos alunos nas escolas (BRASIL, 1996). Uma proposta de melhoria para o atendimento educacional é a implementação de programas de formação continuada para os docentes, que possam aprimorar suas competências

pedagógicas e também sua capacidade de lidar com a diversidade presente nas salas de aula. A qualificação dos professores é essencial para melhorar a qualidade do ensino, especialmente em um contexto onde a educação básica ainda enfrenta disparidades regionais e sociais significativas (RIBEIRO; TEIXEIRA, 2020).

Outro aspecto importante para a melhoria do atendimento educacional é a adaptação das metodologias de ensino às necessidades específicas de cada aluno. A educação inclusiva, conforme definida pela Política Nacional de Educação Especial, deve ser uma prioridade, garantindo que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades tenham as condições adequadas para seu aprendizado (BRASIL, 2008). A proposta de maior integração entre o ensino regular e o atendimento especializado, com o suporte de professores especializados e apoio psicopedagógico, pode ser uma estratégia eficaz para promover a inclusão e a participação ativa de todos os estudantes no processo educacional. Nesse sentido, o uso de tecnologias assistivas, como softwares educativos e equipamentos especializados, também se apresenta como uma solução para superar barreiras no aprendizado de estudantes com necessidades especiais (NOGUEIRA, 2019). Além disso, a melhoria da infraestrutura das escolas é outro ponto crucial. A adequação dos espaços escolares às necessidades dos alunos é fundamental para criar um ambiente propício para o aprendizado. O acesso a recursos didáticos, como livros, computadores e outros materiais pedagógicos, deve ser ampliado e modernizado para atender às exigências do currículo e ao desenvolvimento de novas habilidades, como o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas (MEDEIROS, 2020). Nesse sentido, uma proposta importante seria o aumento da colaboração entre as esferas federal, estadual e municipal, garantindo que os recursos para a educação sejam distribuídos de forma equitativa, com especial atenção às escolas em regiões mais carentes ou periféricas. A melhoria do atendimento educacional também passa pela redução da evasão escolar, um problema que ainda afeta milhões de jovens e adolescentes no Brasil. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a evasão escolar tem sido um dos maiores obstáculos para a efetivação do direito à educação, especialmente no ensino

médio (INEP, 2021). Uma proposta para combater a evasão escolar é o fortalecimento de programas de apoio à permanência dos estudantes nas escolas, como a oferta de bolsas de estudos, transporte escolar gratuito, alimentação escolar adequada e apoio psicológico. Além disso, a flexibilização do currículo e a oferta de cursos profissionalizantes podem ser alternativas para atrair os alunos para a escola, mostrando-lhes a importância da educação para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. A avaliação do desempenho escolar também deve ser repensada, adotando práticas mais inclusivas e diversificadas. As avaliações, em muitos casos, são excessivamente focadas em exames padronizados, o que pode prejudicar a aprendizagem de estudantes com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem (CARVALHO, 2018). Propostas como a implementação de avaliações formativas, que considerem o progresso individual e as competências adquiridas ao longo do tempo, podem ser mais eficazes no processo de ensino-aprendizagem. Essas avaliações permitiriam um diagnóstico mais preciso das dificuldades dos alunos, possibilitando intervenções pedagógicas mais adequadas e personalizadas. Ademais, a gestão escolar e a participação da comunidade são elementos fundamentais para a melhoria do atendimento educacional. A implementação de uma gestão democrática, com a participação ativa de pais, alunos e professores nas decisões pedagógicas e administrativas, pode contribuir para um ambiente escolar mais acolhedor e colaborativo (ALMEIDA, 2020). As escolas precisam ser espaços de reflexão crítica e de troca de saberes, onde a construção do conhecimento ocorre de forma coletiva. A valorização da cultura local, a promoção da educação em direitos humanos e a formação cidadã são elementos essenciais para que o atendimento educacional seja transformador e inclusivo. A integração entre o ensino formal e as políticas de assistência social também deve ser fortalecida. Muitas vezes, o rendimento escolar dos alunos está diretamente relacionado a questões socioeconômicas, como a falta de acesso a alimentação adequada, o abuso de substâncias e o trabalho infantil (SILVA, 2017). Nesse sentido, o fortalecimento das políticas públicas de assistência estudantil, como os programas de transferência de renda, pode contribuir para a permanência dos estudantes na escola e, conseqüentemente, melhorar o atendimento educacional. A parceria entre as escolas e as redes de proteção

social, como os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), pode ser uma alternativa importante para garantir que os alunos tenham acesso não apenas ao ensino, mas também a serviços que atendam suas necessidades básicas.

Portanto, as propostas de melhorias para o atendimento educacional envolvem uma abordagem integrada, que considere a formação dos professores, a adaptação das metodologias de ensino, a melhoria da infraestrutura escolar, o apoio psicossocial e o fortalecimento das políticas públicas de assistência. A concretização dessas propostas exige um compromisso contínuo de todas as esferas governamentais, bem como da sociedade civil, para que se construa um sistema educacional mais inclusivo e eficaz.

Considerações finais

O tema das políticas públicas para o apoio aos transtornos de aprendizado abrange um conjunto complexo e multifacetado de ações, que envolvem desde a formulação de normas jurídicas até a implementação de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e outras legislações específicas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), têm sido instrumentos essenciais para a promoção da inclusão social e educacional, especialmente em relação aos estudantes com necessidades especiais e transtornos de aprendizagem. No entanto, apesar dos avanços alcançados ao longo dos anos, a efetividade dessas políticas ainda enfrenta grandes desafios, demandando um esforço contínuo para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade. As políticas públicas, quando bem estruturadas, são fundamentais para o desenvolvimento de um sistema educacional mais justo e inclusivo. O impacto dessas políticas pode ser visto em diversas áreas, como na educação, onde a inclusão de alunos com deficiência e transtornos de aprendizagem tem sido um dos principais objetivos das reformas educacionais recentes. O Brasil tem avançado na implementação de medidas que buscam garantir o acesso de todos à educação básica obrigatória, e a educação inclusiva se destaca como uma prioridade nas diretrizes nacionais. Contudo, o desafio de implementar uma

educação que realmente atenda às diversas necessidades dos alunos exige mais do que o cumprimento de normas. Ele requer uma abordagem integrada que leve em conta a formação de professores, o desenvolvimento de métodos pedagógicos adequados e a adequação da infraestrutura escolar. A educação inclusiva, que busca promover a participação de todos os alunos no processo de aprendizagem, é um dos principais pilares das políticas educacionais atuais. No entanto, a adaptação das metodologias de ensino às especificidades de cada estudante ainda é uma área que necessita de mais investimento e de uma maior capacitação dos educadores. Programas de formação continuada e a implementação de tecnologias assistivas são instrumentos essenciais para superar as barreiras que ainda existem para os alunos com transtornos de aprendizagem. Além disso, a ampliação do acesso a recursos didáticos e a melhoria da infraestrutura escolar são fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acessível. Outro ponto crucial para a melhoria do atendimento educacional é a redução da evasão escolar, especialmente no ensino médio, que ainda é um grande desafio no Brasil. A implementação de políticas públicas que garantam a permanência dos alunos na escola, como o fornecimento de bolsas de estudo, transporte escolar gratuito e apoio psicológico, é um passo importante para combater esse problema. Além disso, a flexibilização do currículo e a oferta de cursos profissionalizantes são estratégias eficazes para manter os alunos engajados na educação, mostrando-lhes as diversas possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional. A avaliação do desempenho escolar também deve ser repensada, adotando métodos mais inclusivos, que considerem o progresso individual dos alunos e suas particularidades. A gestão democrática e a participação ativa da comunidade escolar são essenciais para a construção de uma escola mais inclusiva e eficaz. A gestão escolar deve ser orientada por um compromisso com a inclusão e com o bem-estar dos estudantes, considerando as necessidades individuais de cada um e promovendo um ambiente de colaboração entre pais, professores e alunos. Além disso, a integração entre o ensino formal e as políticas de assistência social pode ser um elemento chave para a permanência dos alunos na escola e a melhoria do seu desempenho acadêmico. Ainda que o Brasil tenha avançado em diversas áreas no que diz respeito à

inclusão educacional, os desafios são persistentes e exigem um esforço contínuo de todas as esferas do governo e da sociedade. A construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo demanda investimentos em formação docente, na adaptação das metodologias de ensino e na infraestrutura escolar, além de uma gestão mais participativa e integrada com as políticas sociais. O compromisso com a inclusão deve ser visto como uma prioridade, não apenas no discurso, mas nas práticas cotidianas dentro das escolas. Só assim será possível garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições de aprendizagem, tenham acesso ao direito fundamental à educação de qualidade.

Referências

- ALMEIDA, P. R. Gestão democrática da escola pública: desafios e possibilidades. São Paulo: Editora Universitária, 2020.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993. Dispõe sobre normas para licitações e contratos da administração pública. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1993.
- BRASIL. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Regulamenta os artigos 196 a 200 da Constituição Federal, relativos à saúde. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1990.
- BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1991.
- BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da assistência social. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1993.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre crimes ambientais e estabelece as sanções. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1998.
- BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2003.
- BRASIL. Lei nº 11.977, de 7 de julho de 2009. Dispõe sobre o Programa Minha

Casa, Minha Vida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.

CARVALHO, M. L. Avaliação educacional: novos caminhos e práticas inclusivas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2018.

MEDEIROS, L. A. O papel das tecnologias na educação. São Paulo: Editora Moderna, 2020.

NOGUEIRA, A. A. A tecnologia assistiva e a inclusão escolar: possibilidades pedagógicas. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2019.

RIBEIRO, R.; TEIXEIRA, F. Desafios da educação básica no Brasil: políticas públicas e práticas pedagógicas. Brasília: Editora UnB, 2020.

SILVA, J. M. O impacto das políticas públicas na permanência escolar. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2017.

O GRAFITE COMO RESISTÊNCIA E REPRESENTAÇÃO ARTÍSTICA

RITA DE CASSIA DE SOUZA

RESUMO

O grafite, uma forma de arte urbana que emergiu nas periferias das grandes cidades, tem se consolidado como um poderoso movimento artístico e de resistência. Originado nas décadas de 1970 e 1980, principalmente em Nova York, o grafite rapidamente se espalhou pelo mundo, encontrando nas periferias brasileiras um terreno fértil para seu desenvolvimento. Mais do que simples intervenções visuais, o grafite nas periferias representa a voz dos excluídos, dos marginalizados e daqueles que buscam uma forma de expressão autêntica e impactante. Cada traço, cor e forma carrega consigo histórias de luta, resistência e identidade, transformando muros e fachadas em verdadeiras galerias a céu aberto.

Palavras-chave: Aprendizagem; Educação; Arte.

1. INTRODUÇÃO

O grafite, como movimento artístico e de resistência, possui uma rica história e uma profunda conexão com as comunidades periféricas. Vamos explorar mais alguns aspectos desse tema fascinante.

O grafite surgiu como uma forma de expressão nas ruas de Nova York, onde jovens artistas, muitas vezes de comunidades marginalizadas, começaram a usar as paredes da cidade como suas telas. Com o tempo, essa forma de arte se espalhou globalmente, encontrando ressonância em diversas culturas e contextos urbanos.

No Brasil, o grafite encontrou um terreno fértil nas periferias das grandes cidades como São Paulo e Rio de Janeiro. Nessas áreas, o grafite não é apenas uma forma de arte, mas também um meio de comunicação e resistência. Os artistas utilizam o grafite para abordar questões sociais, políticas e culturais, dando voz às suas comunidades e desafiando as narrativas dominantes.

O grafite nas periferias é uma forma de resistência contra a marginalização e a invisibilidade. Ao ocupar espaços públicos com suas obras, os grafiteiros reivindicam seu direito à cidade e à expressão. Cada mural conta uma história, seja de luta contra a violência, de celebração da cultura local ou de denúncia das injustiças sociais.

O impacto do grafite vai além da estética. Ele tem o poder de transformar espaços urbanos, revitalizar áreas degradadas e criar um senso de identidade e pertencimento nas comunidades. Além disso, o grafite tem sido uma ferramenta importante na educação e na inclusão social, oferecendo oportunidades para jovens talentos desenvolverem suas habilidades e encontrarem um caminho positivo para suas vidas.

O grafite é uma manifestação artística rica e complexa, que vai além da simples pintura de muros. Ele é uma forma de resistência, uma ferramenta de comunicação e um meio de transformação social. Ao estudar o grafite, podemos compreender melhor as dinâmicas das periferias e a força criativa que emerge desses espaços.

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo explorar o grafite não apenas como uma manifestação artística, mas também como um instrumento de resistência social e cultural. Através da análise de obras, artistas e contextos, busca-se compreender como o grafite se tornou uma ferramenta de empoderamento e transformação nas comunidades periféricas, desafiando estereótipos e reivindicando espaços de visibilidade e reconhecimento.

2. DESENVOLVIMENTO

O grafite é uma forma de arte urbana que envolve a criação de desenhos, pinturas e inscrições em espaços públicos, como muros, edifícios e outras superfícies. Ele é caracterizado pelo uso de spray de tinta, estêncil e outras técnicas para criar imagens e mensagens visuais. O grafite é frequentemente associado à cultura hip-hop, mas também se desenvolveu como um movimento artístico independente com suas próprias características e estilos.

Além de ser uma expressão artística, o grafite é uma forma de comunicação e resistência. Muitos artistas utilizam o grafite para abordar questões sociais, políticas e culturais, dando voz às suas comunidades e desafiando as narrativas dominantes. O grafite pode ser encontrado em diversas cidades ao redor do mundo, cada uma com suas próprias influências e estilos únicos.

O grafite está inserido no movimento artístico conhecido como **arte urbana** ou **street art**. Este movimento engloba diversas formas de expressão artística realizadas em espaços públicos, como murais, estêncil, colagem, entre outras. A arte urbana surgiu como uma forma de contestação e resistência, muitas vezes associada a questões sociais e políticas.

O grafite, em particular, destaca-se dentro desse movimento por sua forte ligação com a cultura hip-hop, que inclui também o rap, o breakdance e o DJing. Originado nas décadas de 1970 e 1980 em Nova York, o grafite rapidamente se espalhou pelo mundo, ganhando diferentes nuances e estilos conforme foi sendo incorporado por diversas culturas.

O surgimento do grafite está intimamente ligado ao contexto urbano e social das grandes cidades, especialmente Nova York, durante as décadas de 1970 e 1980. Vamos explorar mais sobre essa origem fascinante.

O grafite começou a ganhar notoriedade nas ruas de Nova York, onde jovens, muitas vezes de comunidades marginalizadas, começaram a usar as paredes da cidade como suas telas. Esses jovens, em sua maioria afro-americanos e latinos, encontraram no grafite uma forma de expressão e resistência contra a opressão social e econômica.

Os primeiros grafiteiros utilizavam principalmente marcadores e latas de spray para criar suas obras. Um dos pioneiros do grafite foi **Taki 183**, um jovem grego

que começou a escrever seu nome e número de rua em várias partes da cidade. Seu estilo de assinatura, conhecido como "tagging", rapidamente se espalhou e inspirou outros jovens a fazerem o mesmo. Alguns dos primeiros grafiteiros que se destacaram incluem:



Cornbread é amplamente reconhecido como um dos primeiros grafiteiros. Ele começou a escrever seu nome nas paredes da Filadélfia na década de 1960, muito antes do grafite se tornar popular em Nova York. Cornbread é frequentemente creditado como o primeiro a usar o grafite como uma forma de expressão pessoal.

Stay High 149, cujo nome verdadeiro é Wayne Roberts, foi um dos grafiteiros mais influentes de Nova York nos anos 1970. Ele era conhecido por seu estilo único e por usar um personagem baseado no Santo, uma série de TV popular na época, como sua assinatura.

Phase 2, cujo nome verdadeiro é Lonny Wood, foi um dos pioneiros do estilo "bubble letters" (letras bolha), que se tornou uma característica icônica do grafite. Ele começou a pintar em Nova York no início dos anos 1970 e teve uma grande influência sobre outros grafiteiros.

Blade, conhecido como o "Rei dos Trens", começou a pintar trens no Bronx na década de 1970. Ele é famoso por ter pintado mais de 5.000 trens durante sua carreira e por seu estilo inovador e criativo.

Lee Quiñones é um dos grafiteiros mais respeitados e influentes de todos os tempos. Ele começou a pintar no metrô de Nova York no final dos anos 1970 e é

conhecido por seus murais complexos e detalhados, que muitas vezes abordam questões sociais e políticas.

Esses artistas, entre outros, ajudaram a moldar o grafite como uma forma de arte legítima e influente, abrindo caminho para as gerações futuras de grafiteiros.

O grafite está profundamente enraizado na cultura hip-hop, que inclui também o rap, o breakdance e o DJing. Esses quatro elementos culturais surgiram simultaneamente nas comunidades urbanas de Nova York e se influenciaram mutuamente. O grafite, em particular, tornou-se uma forma de arte visual que complementava a música e a dança do hip-hop.

A relação entre o grafite e o hip-hop é profunda e intrínseca, sendo que ambos os movimentos surgiram e se desenvolveram em paralelo nas comunidades urbanas de Nova York durante as décadas de 1970 e 1980. Vamos explorar essa conexão mais detalhadamente.

O grafite e o hip-hop compartilham uma origem comum nas comunidades afro-americanas e latinas de Nova York. Ambos os movimentos surgiram como formas de expressão e resistência contra a opressão social e econômica. Enquanto o hip-hop se manifestava através da música, dança e DJing, o grafite se expressava visualmente nas paredes e trens da cidade.

O hip-hop é frequentemente descrito como composto por quatro elementos principais: o rap (MCing), o DJing, o breakdance (B-boying) e o grafite (writing). Cada um desses elementos representa uma forma distinta de expressão artística, mas todos estão interligados e se influenciam mutuamente. O grafite, como um dos quatro elementos, é uma parte essencial da cultura hip-hop.

O grafite serve como a expressão visual do hip-hop, complementando a música e a dança com imagens vibrantes e mensagens poderosas. Os grafiteiros muitas vezes criam murais que refletem os temas e as mensagens das músicas de rap, abordando questões sociais, políticas e culturais. Dessa forma, o grafite e o hip-hop trabalham juntos para dar voz às comunidades marginalizadas e desafiar as narrativas dominantes.

A relação entre o grafite e o hip-hop é de influência mútua. Enquanto o grafite é inspirado pela energia e pela criatividade do hip-hop, os artistas de hip-hop

frequentemente incorporam elementos visuais do grafite em suas performances e videocliques. Essa troca constante de ideias e estilos ajuda a manter ambos os movimentos dinâmicos e inovadores.

O grafite, como forma de arte urbana, teve um processo de disseminação fascinante e multifacetado ao redor do mundo. Vamos explorar como essa arte se espalhou globalmente e se adaptou a diferentes contextos culturais.



A partir de Nova York, o grafite se espalhou para outras grandes cidades dos Estados Unidos, como Los Angeles, Chicago e Filadélfia. Cada cidade desenvolveu seu próprio estilo e técnicas, influenciadas por suas culturas locais e contextos urbanos.

Nos anos 1980, o grafite começou a ganhar popularidade na Europa, especialmente em cidades como Paris, Londres e Berlim. A cena europeia do grafite foi fortemente influenciada pela música hip-hop americana e pelos filmes que documentavam a cultura do grafite em Nova York. Artistas europeus começaram a experimentar com novos estilos e técnicas, contribuindo para a evolução do grafite como uma forma de arte global.

À medida que o grafite se espalhava pelo mundo, ele foi se adaptando às diferentes culturas e contextos sociais. No Brasil, por exemplo, o grafite encontrou um terreno fértil nas periferias das grandes cidades, onde se tornou uma importante ferramenta de expressão e resistência. Artistas brasileiros como Os Gêmeos, Kobra e Nina Pandolfo ganharam reconhecimento internacional por seus estilos únicos e inovadores.

A mídia e a internet desempenharam um papel crucial na disseminação do grafite. Filmes, documentários e revistas ajudaram a popularizar a cultura do grafite, enquanto a internet permitiu que artistas de diferentes partes do mundo compartilhassem suas obras e se conectassem com outros grafiteiros. Plataformas de redes sociais, como Instagram e YouTube, também ajudaram a aumentar a visibilidade do grafite e a atrair novos públicos.

Inicialmente, o grafite era considerado vandalismo e enfrentava forte repressão por parte das autoridades. Com o tempo, o grafite começou a ser reconhecido como uma forma legítima de arte. Muitas cidades passaram a legalizar o grafite em determinados espaços públicos, e artistas foram convidados a criar murais em projetos de revitalização urbana. Hoje, o grafite é celebrado em festivais, exposições e eventos ao redor do mundo, e suas obras são exibidas em galerias e museus.

O grafite se espalhou pelo mundo como uma forma de arte dinâmica e em constante evolução. Sua capacidade de se adaptar a diferentes culturas e contextos sociais, juntamente com a influência da mídia e da internet, ajudou a transformar o grafite em um movimento artístico global. Ao estudar o grafite, podemos apreciar a diversidade e a criatividade que emergem dessa forma de expressão única.



A relação entre o grafite e o hip-hop é uma parceria poderosa que tem suas raízes na resistência e na expressão das comunidades urbanas. Juntos, eles continuam a inspirar e a transformar a paisagem cultural, oferecendo uma plataforma para vozes que muitas vezes são ignoradas.

O grafite, como forma de resistência, desempenha um papel crucial na expressão das vozes marginalizadas e na luta contra a opressão social e econômica. Vamos explorar mais sobre como o grafite se tornou um símbolo de resistência nas periferias urbanas.

O grafite oferece uma plataforma para aqueles que muitas vezes são ignorados pela sociedade. Nas periferias, onde as oportunidades de expressão artística são limitadas, o grafite se torna uma forma poderosa de comunicação. Os artistas utilizam os muros e paredes como telas para transmitir suas mensagens, abordando questões como desigualdade, violência, racismo e injustiça social.

Ao ocupar espaços públicos com suas obras, os grafiteiros reivindicam seu direito à cidade e à visibilidade. O grafite transforma áreas degradadas em galerias a céu aberto, desafiando a ideia de que a arte deve estar confinada a museus e galerias. Essa ocupação do espaço público é uma forma de resistência contra a marginalização e a invisibilidade.

O grafite também é uma forma de afirmar a identidade e a cultura das comunidades periféricas. Cada mural conta uma história, celebra a cultura local e fortalece o senso de pertencimento. Os grafiteiros muitas vezes retratam figuras históricas, líderes comunitários e símbolos culturais, criando uma conexão entre a arte e a vida cotidiana das pessoas.

Ao trazer a arte para as ruas, o grafite desafia os estereótipos e preconceitos associados às periferias. Ele mostra que esses espaços são ricos em criatividade e talento, e que seus moradores têm muito a contribuir para a cultura e a sociedade. O grafite, assim, se torna uma ferramenta de empoderamento e transformação.

O grafite como resistência é uma manifestação poderosa de luta e expressão nas periferias urbanas. Ele dá voz aos excluídos, reivindica o espaço público, afirma a identidade cultural e desafia os estereótipos. Ao estudar o grafite,

podemos compreender melhor as dinâmicas sociais e a força criativa que emerge desses espaços.

Com o tempo, o grafite se espalhou para outras cidades dos Estados Unidos e do mundo. Cada lugar incorporou suas próprias influências culturais e sociais, resultando em uma diversidade de estilos e técnicas. No Brasil, por exemplo, o grafite encontrou um terreno fértil nas periferias das grandes cidades, onde se tornou uma importante ferramenta de expressão e resistência.

O grafite é uma manifestação artística rica e complexa, que vai além da simples pintura de muros. Ele é uma forma de resistência, uma ferramenta de comunicação e um meio de transformação social. Ao estudar o grafite, podemos compreender melhor as dinâmicas das periferias e a força criativa que emerge desses espaços.

A chegada do grafite ao Brasil foi um processo gradual que começou a ganhar força nas décadas de 1980 e 1990. Influenciado pela cultura hip-hop americana, o grafite encontrou nas periferias das grandes cidades brasileiras um terreno fértil para seu desenvolvimento e adaptação às realidades locais.

O grafite começou a aparecer nas ruas de São Paulo e Rio de Janeiro, trazido por jovens que tinham contato com a cultura hip-hop através de filmes, músicas e revistas importadas dos Estados Unidos. Esses jovens começaram a experimentar com latas de spray, criando suas próprias "tags" e desenhos nas paredes da cidade.

Ao chegar ao Brasil, o grafite rapidamente se adaptou às particularidades culturais e sociais do país. Os artistas brasileiros incorporaram elementos da cultura local, como cores vibrantes e temas relacionados à vida nas periferias. Essa adaptação resultou em um estilo único e reconhecível, que se distingue do grafite de outras partes do mundo.

Artistas pioneiros como Alex Vallauri, considerado um dos precursores do grafite no Brasil, começaram a ganhar notoriedade com suas obras nas ruas de São Paulo. Vallauri, que tinha formação em artes plásticas, trouxe uma abordagem mais artística ao grafite, utilizando estênceis e explorando temas sociais e políticos.

Com o tempo, o grafite brasileiro ganhou reconhecimento e respeito, tanto nacional quanto internacionalmente. Artistas como Os Gêmeos, Kobra e Nina Pandolfo se tornaram figuras importantes na cena do grafite, levando suas obras para galerias e exposições ao redor do mundo. Esses artistas ajudaram a consolidar o grafite como uma forma legítima de arte e expressão.

O grafite no Brasil não é apenas uma forma de arte, mas também uma ferramenta de resistência e transformação social. Nas periferias, os grafiteiros utilizam suas obras para abordar questões como desigualdade, violência e identidade cultural, dando voz às comunidades marginalizadas e reivindicando espaços de visibilidade.

O grafite no Brasil tem um impacto significativo tanto social quanto econômico, especialmente nas periferias urbanas. Vamos explorar mais detalhadamente esses aspectos.

O grafite é uma forma poderosa de expressão para muitos jovens das periferias. Ele permite que eles compartilhem suas histórias, culturas e lutas, criando uma identidade coletiva e fortalecendo o senso de comunidade. Cada mural é uma voz que se levanta contra a marginalização e a invisibilidade, trazendo à tona questões sociais, políticas e culturais que muitas vezes são ignoradas.

O grafite também desempenha um papel importante na educação e na inclusão social. Muitos projetos e oficinas de grafite são organizados em comunidades carentes, oferecendo aos jovens uma oportunidade de desenvolver suas habilidades artísticas e encontrar um caminho positivo para suas vidas. Essas iniciativas não só ajudam a afastar os jovens da criminalidade, mas também promovem a autoestima e o empoderamento.



O grafite tem o poder de transformar espaços urbanos degradados em galerias a céu aberto. Murais coloridos e criativos podem revitalizar áreas abandonadas, tornando-as mais atraentes e seguras para os moradores. Essa transformação visual pode melhorar a qualidade de vida nas comunidades e promover um senso de orgulho e pertencimento.

O grafite brasileiro é reconhecido internacionalmente, atraindo turistas de todo o mundo. Cidades como São Paulo e Rio de Janeiro são destinos populares para os amantes da arte urbana, que vêm para ver os murais de artistas renomados

como Os Gêmeos, Kobra e Nina Pandolfo. Esse turismo cultural gera receita para as cidades e apoia a economia local.

A presença de grafite pode aumentar o valor imobiliário de uma área. Murais bem executados e artisticamente significativos podem tornar um bairro mais desejável, atraindo novos moradores e investimentos. Isso pode levar à gentrificação, onde áreas anteriormente negligenciadas se tornam prósperas e valorizadas.

O grafite também cria oportunidades de trabalho para os artistas. Muitos grafiteiros são contratados para criar murais em projetos de revitalização urbana, eventos culturais e campanhas publicitárias. Além disso, suas obras são frequentemente exibidas em galerias e vendidas como arte, proporcionando uma fonte de renda sustentável.



O grafite no Brasil é muito mais do que uma forma de arte; é uma ferramenta de transformação social e econômica. Ele dá voz às comunidades marginalizadas, revitaliza espaços urbanos e gera oportunidades econômicas. Ao estudar o impacto do grafite, podemos apreciar sua importância e seu potencial para promover mudanças positivas nas cidades brasileiras.

A chegada do grafite ao Brasil foi um processo de adaptação e evolução, que resultou em um estilo único e influente. Hoje, o grafite é uma parte importante da cultura urbana brasileira, refletindo as realidades e aspirações das comunidades periféricas e contribuindo para a rica diversidade cultural do país.



No Brasil, encontrou um terreno fértil nas periferias das grandes cidades, onde se tornou uma importante ferramenta de expressão e resistência. Artistas como Os Gêmeos, Kobra e Nina Pandolfo são alguns dos nomes que ajudaram a consolidar o grafite como uma forma de arte respeitada e reconhecida internacionalmente.

Kobra e Nina Pandolfo são dois dos mais renomados artistas de grafite do Brasil, cada um com um estilo único e uma contribuição significativa para a arte urbana.

Eduardo Kobra, conhecido simplesmente como Kobra, é um artista de São Paulo famoso por seus murais coloridos e vibrantes. Ele é conhecido por seu estilo inconfundível, que mistura elementos de arte de rua com técnicas de realismo e cubismo. Kobra frequentemente retrata figuras históricas e culturais em suas obras, utilizando cores vivas e padrões geométricos para criar imagens impactantes. Seus murais podem ser encontrados em várias cidades ao redor do mundo, incluindo Nova York, Londres e Tóquio. Kobra utiliza sua arte para promover mensagens de paz, amor e respeito, abordando temas como direitos humanos e sustentabilidade.

Eduardo Kobra, conhecido simplesmente como Kobra, é um renomado artista de rua brasileiro, famoso por seus murais coloridos e vibrantes. Nascido em 27 de agosto de 1975, em São Paulo, Kobra começou sua carreira artística ainda jovem, aos 11 anos, nas ruas de sua cidade natal.

Kobra cresceu em São Paulo, onde seu pai trabalhava como tecelão e sua mãe era dona de casa. Ele frequentou a Escola Municipal Maurício Simão, mas não recebeu treinamento acadêmico formal em arte. Em vez disso, Kobra é um artista autodidata que começou sua jornada artística fazendo "tags" ilegais nas paredes da cidade, o que resultou em várias prisões durante sua adolescência.

A carreira de Kobra é marcada por sua habilidade de combinar realismo fotográfico com padrões geométricos e uma paleta de cores vibrantes. Ele é conhecido por retratar figuras históricas e culturais em seus murais, utilizando técnicas que incluem aerógrafo e spray de tinta. Seu objetivo é criar obras que confundam o espectador, fazendo com que seja difícil distinguir entre escultura e pintura em uma superfície plana.

Kobra também é conhecido por sua abordagem meticulosa e baseada em pesquisa. Antes de criar um mural específico para um local, ele estuda a história e a cultura da cidade para situar sua arte de maneira conclusiva. Ele foi influenciado por artistas modernos e contemporâneos, como Banksy, Keith Haring e Diego Rivera.

Desde o início de sua carreira, Kobra pintou mais de 3.000 murais em cinco continentes. Algumas de suas obras mais famosas incluem o mural "Let Me Be Myself" de Anne Frank em Amsterdã e o retrato de Oscar Niemeyer em São Paulo. Em 2016, ele ganhou destaque internacional ao criar o mural "Las Etnias" para os Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro, que se estendia por mais de 32.000 pés quadrados e estabeleceu um recorde mundial para o maior mural pintado com spray por uma equipe.

Kobra utiliza sua arte para promover mensagens de paz, amor e respeito, abordando temas como direitos humanos e sustentabilidade. Ele continua a viver e trabalhar em São Paulo, onde lidera uma equipe de artistas que pintam entre dois e quatro murais por mês.

Eduardo Kobra é um exemplo brilhante de como a arte urbana pode transcender fronteiras e se tornar uma ferramenta poderosa para a comunicação e a transformação social.



Nina Pandolfo é uma das principais figuras femininas no cenário do grafite brasileiro. Também de São Paulo, Nina começou sua carreira na década de 1990 e rapidamente ganhou reconhecimento por seu estilo único e delicado. Suas obras frequentemente apresentam personagens femininas com olhos grandes e expressivos, em cenários lúdicos e oníricos. Nina combina elementos de grafite com técnicas de pintura tradicional, criando murais que são ao mesmo tempo encantadores e provocativos. Além de suas obras de rua, Nina também expõe suas pinturas e esculturas em galerias e museus ao redor do mundo.

Nina Pandolfo, cujo nome completo é Carina Aparecida Arsênio Pandolfo, é uma renomada artista plástica, grafiteira e escultora brasileira, nascida em 1977 na cidade de Tupã, no interior de São Paulo. Desde jovem, Nina demonstrou interesse pela arte, começando a desenhar e pintar ainda na infância. Na adolescência, ela descobriu os murais nas ruas e percebeu que poderiam ser telas ao ar livre para seu trabalho artístico.

Nina iniciou sua trajetória no grafite em 1992, tornando-se uma das pioneiras da street art no Brasil. Ela é conhecida por criar um universo lúdico e particular, ilustrando figuras femininas com olhos grandes e expressivos, que misturam uma dose de ingenuidade com a delicadeza feminina e um toque de sensualidade. Além das meninas, suas obras também incluem personagens como gatos, peixes e outros animais, sempre com cores vivas e traços delicados.



A carreira de Nina Pandolfo é marcada por inúmeras exposições no Brasil e no exterior. Sua primeira exposição ocorreu em 1999, intitulada "Um minuto de silêncio", na Fundação Nacional de Artes (FUNARTE) em São Paulo. Internacionalmente, ela fez sua estreia na exposição "I Don't Know", na galeria Die Farberie, em Munique, na Alemanha. Desde então, Nina participou de exposições em países como Cuba, Índia, França, Estados Unidos, entre outros.

Em 2007, Nina colaborou com os artistas brasileiros Os Gêmeos e Francisco Rodrigues da Silva (Nunca) para pintar a fachada do histórico Castelo Kelburn, na cidade de Largs, na Escócia. Em 2011, ela lançou seu primeiro livro, "Nina", que inclui uma seleção de imagens que contam sua trajetória na arte, desde seus desenhos de infância até suas obras mais recentes. Em 2016, lançou seu segundo livro, "Por Trás das Cores", que aborda seu processo criativo e documenta suas criações entre 2011 e 2016.

O trabalho de Nina Pandolfo é caracterizado por um estilo único que combina elementos de grafite com técnicas de pintura tradicional. Suas obras transmitem sentimentos profundos e secretos, revelando uma forte conexão com o mundo interior. A artista também destaca a beleza dos animais em suas obras, com especial atenção aos insetos, que aparecem como símbolos de delicadeza e complexidade.



Nina Pandolfo é uma figura importante na cena do grafite brasileiro, ajudando a levar a arte das ruas para as galerias de arte e museus. Sua contribuição para a arte urbana é reconhecida internacionalmente, e suas obras continuam a encantar e inspirar pessoas ao redor do mundo.

Kobra e Nina Pandolfo são exemplos brilhantes da diversidade e criatividade do grafite brasileiro. Cada um, à sua maneira, contribui para a valorização e reconhecimento da arte urbana, levando suas mensagens e estilos únicos para além das fronteiras do Brasil.



As exposições de grafite no Brasil são uma oportunidade para os artistas mostrarem seu talento e para o público apreciar essa forma de expressão artística que muitas vezes é vista apenas nas ruas.

Uma das exposições mais conhecidas é a "Bienal Internacional de Graffiti Fine Art", que acontece em São Paulo. Esse evento reúne artistas de diversas partes do mundo e apresenta obras que vão desde murais gigantes até telas e esculturas. A Bienal é uma vitrine importante para o grafite, mostrando sua evolução e seu impacto na cultura urbana.

Outra exposição relevante é a "Mostra de Graffiti de Belo Horizonte", que destaca artistas locais e nacionais. Esse evento é uma celebração da arte de rua e inclui não apenas exposições, mas também workshops e palestras sobre a história e a técnica do grafite.

No Rio de Janeiro, o "Festival Arte Core" é um evento que combina grafite com outras formas de arte urbana, como o skate e a música. Esse festival é realizado no Museu de Arte Moderna e atrai um grande público, oferecendo uma

plataforma para os artistas de grafite exibirem suas obras em um ambiente mais formal.

Elas também ajudam a desmistificar o grafite, mostrando que ele pode ser apreciado em diferentes contextos e não apenas como uma intervenção urbana.

Explorando mais alguns aspectos e eventos importantes relacionados ao grafite no país, podemos notar que o grafite no Brasil começou a ganhar força na década de 1980, influenciado pelo movimento hip-hop que chegava dos Estados Unidos. Cidades como São Paulo e Rio de Janeiro se tornaram os principais centros dessa arte urbana. Com o tempo, o grafite brasileiro desenvolveu um estilo próprio, caracterizado por cores vibrantes, traços marcantes e uma forte conexão com questões sociais e culturais.

Além das exposições mencionadas anteriormente, o Brasil abriga diversos eventos e festivais que celebram o grafite e a arte urbana:

- **Ocupação Artística:** Em várias cidades, prédios abandonados e espaços públicos são transformados em verdadeiras galerias a céu aberto. Esses projetos de ocupação artística envolvem a comunidade e revitalizam áreas urbanas degradadas. Envolve a transformação de espaços públicos, como prédios abandonados, muros e viadutos, em obras de arte. Esses projetos são muitas vezes realizados em colaboração com a comunidade local, criando um senso de pertencimento e valorização do espaço urbano. Um exemplo notável é o projeto **Cidade Cinza**, em São Paulo, que reúne grafiteiros para pintar murais em grandes superfícies urbanas, trazendo cor e vida a áreas antes esquecidas.

Essas ocupações artísticas têm um impacto significativo na sociedade. Elas não apenas embelezam a cidade, mas também promovem a reflexão sobre questões sociais e culturais. Muitos grafiteiros utilizam suas obras para abordar temas como desigualdade, violência, racismo e direitos humanos. Além disso, esses projetos frequentemente envolvem jovens de comunidades carentes, oferecendo oficinas e oportunidades de desenvolvimento artístico. Exemplos de Ocupações Artísticas: **Beco do Batman:** Localizado na Vila Madalena, em São Paulo, o Beco do Batman é um dos exemplos mais famosos de ocupação artística. O local é um

ponto turístico popular, conhecido por seus murais vibrantes e em constante mudança. **Mural Etnias:** Criado por Eduardo Kobra no Rio de Janeiro, esse mural é um dos maiores do mundo e celebra a diversidade cultural, retratando rostos de diferentes etnias. **Projeto Quixote:** Em Belo Horizonte, esse projeto transforma espaços públicos em galerias de arte, promovendo a inclusão social e a valorização da cultura local.

A ocupação artística do grafite é uma forma poderosa de expressão e transformação urbana. Ela não apenas embeleza a cidade, mas também promove a inclusão social e a reflexão sobre questões importantes. O grafite brasileiro continua a influenciar e inspirar a cena artística global, destacando-se pela sua criatividade e relevância social.

- **Festival Concreto:** Realizado em Fortaleza, esse festival reúne artistas de todo o Brasil e do mundo para criar murais gigantes e promover a arte urbana. O evento inclui também palestras, workshops e performances. Este festival reúne artistas de grafite de todo o Brasil e do mundo, criando uma plataforma vibrante para a expressão artística e a troca cultural.

O Festival Concreto foi criado com o objetivo de promover a arte urbana e transformar a paisagem urbana de Fortaleza. Desde sua primeira edição, o festival tem atraído muitos artistas e visitantes, tornando-se um evento de destaque no calendário cultural da cidade. O festival busca não apenas embelezar a cidade, mas também promover a inclusão social e a reflexão sobre questões sociais e culturais.

Durante o Festival Concreto, os artistas são convidados a criar murais gigantes em diversos pontos da cidade, transformando espaços públicos em verdadeiras galerias a céu aberto. Além dos murais, o festival inclui uma programação variada que abrange: Artistas e especialistas compartilham seus conhecimentos e técnicas, oferecendo uma oportunidade para o aprendizado e a troca de experiências. Apresentações de música, dança e outras formas de arte urbana complementam as atividades do festival, criando um ambiente dinâmico e interativo. Obras de arte urbana são exibidas em espaços dedicados,

permitindo que o público aprecie a diversidade e a criatividade dos artistas participantes.

O Festival Concreto tem um impacto significativo na comunidade local. Ele não apenas revitaliza áreas urbanas degradadas, mas também envolve a população na criação e apreciação da arte. O festival promove a inclusão social, oferecendo oficinas e atividades para jovens de comunidades carentes, incentivando o desenvolvimento artístico e a expressão criativa.

O Festival Concreto é um exemplo brilhante de como a arte urbana pode transformar cidades e comunidades. Ele celebra a criatividade, promove a inclusão social e oferece uma plataforma para artistas de todo o mundo compartilharem suas obras e suas histórias

- **Street of Styles:** Em Curitiba, esse festival internacional de grafite atrai artistas de diversos países. Além dos murais, o evento promove batalhas de grafite, onde os artistas competem ao vivo, criando obras em tempo real. Este evento atrai artistas de diversos países, criando uma plataforma vibrante para a expressão artística e a troca cultural.

O Street of Styles foi criado com o objetivo de promover a arte urbana e transformar a paisagem urbana de Curitiba. Durante o Street of Styles, os artistas são convidados a criar murais em diversos pontos da cidade, transformando espaços públicos em verdadeiras galerias a céu aberto. Além dos murais, o festival inclui uma programação variada que abrange: Batalhas de grafite, onde os artistas competem ao vivo, criando obras em tempo real. Essas batalhas são uma oportunidade para os grafiteiros mostrarem suas habilidades e criatividade sob pressão. Artistas e especialistas compartilham seus conhecimentos e técnicas, oferecendo uma oportunidade para o aprendizado e a troca de experiências. Apresentações de música, dança e outras formas de arte urbana complementam as atividades do festival, criando um ambiente dinâmico e interativo.

O Street of Styles é um exemplo brilhante de como a arte urbana pode transformar cidades e comunidades. Ele celebra a criatividade, promove

a inclusão social e oferece uma plataforma para artistas de todo o mundo compartilharem suas obras e suas histórias

As exposições e eventos de grafite no Brasil são fundamentais para a valorização dessa arte e para a promoção dos artistas. Eles ajudam a desmistificar o grafite, mostrando que ele pode ser apreciado em diferentes contextos e não apenas como uma intervenção urbana. Além disso, o grafite brasileiro continua a influenciar e inspirar a cena artística global, destacando-se pela sua criatividade e relevância social.



Não poderíamos deixar de citar o **Corredor de Grafite na Avenida 23 de Maio**, um dos maiores e mais impressionantes projetos de arte urbana de São Paulo. Este corredor é um verdadeiro museu a céu aberto, onde murais gigantescos e coloridos adornam os muros ao longo da avenida, transformando a paisagem urbana e atraindo a atenção de moradores e turistas.

O projeto do Corredor de Grafite na 23 de Maio começou em 2015, como parte de uma iniciativa da prefeitura de São Paulo para revitalizar a área e promover a arte urbana. A ideia era transformar os muros cinzentos e sem vida em uma galeria vibrante, que refletisse a diversidade e a criatividade dos artistas de grafite da cidade. Desde então, o corredor tem sido constantemente atualizado com novas obras, mantendo-se sempre fresco e dinâmico.



O corredor conta com a participação de diversos artistas renomados, tanto brasileiros quanto internacionais. Entre os nomes destacados estão **Os Gêmeos**, **Eduardo Kobra**, **Nina Pandolfo**, **Nunca** e muitos outros. Cada artista traz seu estilo único, criando uma mistura eclética de cores, formas e mensagens. As obras abordam uma variedade de temas, desde questões sociais e políticas até celebrações da cultura e da identidade local.

O Corredor de Grafite na 23 de Maio tem um impacto significativo na cidade de São Paulo. Ele não apenas embeleza a área, mas também serve como uma plataforma para a expressão artística e a reflexão sobre questões importantes. O projeto ajuda a desmistificar o grafite, mostrando que ele pode ser uma forma legítima e valiosa de arte. Além disso, o corredor atrai turistas e amantes da arte,

contribuindo para a economia local e promovendo a cidade como um centro cultural vibrante.



3. CONCLUSÃO

O grafite, ao longo das últimas décadas, consolidou-se como uma das mais vibrantes e significativas formas de expressão artística urbana. No Brasil, essa arte encontrou um terreno fértil para florescer, refletindo a diversidade cultural e as complexas questões sociais do país. Desde os murais gigantescos que adornam as avenidas de São Paulo até os festivais internacionais que atraem artistas de todo o mundo, o grafite brasileiro destaca-se pela sua criatividade, relevância social e impacto cultural.

As exposições e eventos, como a Bienal Internacional de Graffiti Fine Art, a Mostra de Graffiti de Belo Horizonte, o Festival Arte Core no Rio de Janeiro, o Festival Concreto em Fortaleza e o Street of Styles em Curitiba, são fundamentais para a valorização e promoção dessa arte. Eles não apenas

embelezam as cidades, mas também promovem a inclusão social, a reflexão sobre questões importantes e a troca cultural entre artistas e comunidades.

Além disso, projetos de ocupação artística, como o Corredor de Grafite na Avenida 23 de Maio, transformam espaços urbanos em verdadeiras galerias a céu aberto, revitalizando áreas degradadas e envolvendo a comunidade local. Esses projetos mostram que o grafite pode ser uma ferramenta poderosa para a transformação social e a promoção da arte.

Em suma, o grafite no Brasil é uma expressão artística dinâmica e em constante evolução, que continua a influenciar e inspirar a cena artística global. Ele celebra a criatividade, promove a inclusão social e oferece uma plataforma para a expressão e a reflexão. O reconhecimento e a valorização do grafite como uma forma legítima de arte são essenciais para garantir que essa expressão continue a florescer e a enriquecer nossas cidades e nossas vidas.

4. REFERÊNCIAS

- CIDADE CINZA. Projeto Cidade Cinza. Disponível em: <http://plone.ufpb.br/petfarmacia/contents/documentos/resenhas-criticas/resenhas-de-2020/35-resenha-cidade-cinza-leticia.pdf> . Acesso em: 17 ago. 2025.
- FESTIVAL CONCRETO. Festival Concreto. Disponível em: <https://www.festivalconcreto.com.br/> . Acesso em: 17 ago. 2025.
- KOBRA, Eduardo. Eduardo Kobra. Disponível em: <https://www.eduardokobra.com/biografia> . Acesso em: 17 ago. 2025.
- MOSTRA DE GRAFFITI DE BELO HORIZONTE. Mostra de Graffiti de Belo Horizonte. Disponível em: <https://bhaz.com.br/guia-bhaz/eventos-arte-urbana-bh/> . Acesso em: 17 ago. 2025.
- NINA PANDOLFO. Nina Pandolfo. Disponível em: <https://www.escriitoriodearte.com/artista/nina-pandolfo> . Acesso em: 17 ago. 2025.
- OS GÊMEOS. Os Gêmeos. Disponível em: <https://arteeartistas.com.br/os-gemeos-biografia-e-principais-obras/> . Acesso em: 17 ago. 2025.

- STREET OF STYLES. Street of Styles. Disponível em: <http://www.fundacaoculturaldecuritiba.com.br/grandes-eventos/street-of-styles-encontro-internacional-de-graffiti-em-curitiba/> . Acesso em: 17 ago. 2025.
- ESTADÃO. Corredor de grafite da Avenida 23 de Maio começa a ser pintado. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/sao-paulo/corredor-de-grafite-da-avenida-23-de-maio-comeca-a-ser-pintado/> . Acesso em: 17 ago. 2025.

A RELEVÂNCIA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TATIANA MARIA DA SILVA ALVES MOREIRA

RESUMO

A inclusão no ambiente escolar é um tema de crescente relevância no contexto educacional atual, refletindo a necessidade de criar um ambiente de aprendizado equitativo e acessível para todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Aborda a importância da inclusão escolar, explorando como a presença e participação de todos os alunos contribuem para um ambiente educacional mais enriquecedor e diversificado, o estudo revela que a inclusão não apenas promove o desenvolvimento social e emocional dos alunos, mas também fortalece a empatia e o respeito entre os colegas. Além disso, evidencia que a inclusão contribui para a redução do estigma e da discriminação, criando uma cultura escolar mais acolhedora e harmoniosa, explora diferentes abordagens e estratégias para implementar a inclusão de forma eficaz, incluindo adaptações curriculares, treinamento de professores e envolvimento da comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Educação Infantil; Inclusão Escolar.; Professor.

SUMARY

Inclusion in schools is a topic of growing relevance in today's educational context, reflecting the need to create an equitable and accessible learning environment for all students, regardless of their differences. This study addresses the importance of school inclusion, exploring how the presence and participation of all students contributes to a more enriching and diverse educational environment. The study reveals that inclusion not only promotes students' social and emotional development but also strengthens empathy and respect among peers. Furthermore, it highlights that inclusion contributes to reducing stigma and discrimination, creating a more welcoming and harmonious school culture. It explores different approaches and strategies for implementing inclusion effectively, including curricular adaptations, teacher training, and school community engagement.

KEYWORDS: Special Education; Early Childhood Education; School Inclusion; Teacher

1 INTRODUÇÃO

A inclusão no ambiente escolar emerge como um conceito fundamental para a construção de um sistema educacional equitativo e acessível a importância da inclusão é essencial para promover um ambiente em que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, origens ou necessidades especiais, possam participar ativamente e beneficiar-se do processo educativo, vai além da simples presença de alunos com necessidades específicas em salas de aula regulares; trata-se de integrar práticas e políticas que garantam a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade explora a relevância da inclusão no ambiente escolar, examinando como práticas inclusivas podem enriquecer o aprendizado e contribuir para um ambiente educacional mais justo e acolhedor concentra na importância de adotar abordagens inclusivas que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos e promovam uma cultura de respeito e empatia dentro das instituições de ensino.

Nesse contexto, a inclusão escolar tem provocado mudanças significativas nas teorias e práticas que visam o perfil ideal de aluno, exigindo um compromisso dos profissionais com a oferta de uma educação de qualidade para todos, independentemente de suas diferenças individuais a educação inclusiva é, portanto, uma abordagem pedagógica que garante recursos e serviços para apoiar, complementar, suplementar e/ou substituir os serviços educacionais convencionais. Ela é implementada de forma abrangente em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, com o objetivo de proporcionar aos alunos com necessidades educacionais especiais as condições necessárias para acessar e permanecer na escola, além de desenvolver plenamente suas potencialidades.

Diversos fatores foram cruciais para a implementação da educação inclusiva, entre os quais se destacam os progressos nas ciências, especialmente nas áreas da medicina, psicologia e filosofia. Esses avanços foram fundamentais para concretizar as teorias de que indivíduos com necessidades especiais têm a

capacidade de adquirir conhecimentos e progredir socialmente.

Segundo Mantoan (2006, p.46):

Durante o século XX, a educação especial foi fortemente influenciada por um enfoque clínico e reabilitador, que priorizava a identificação e correção de deficiências. Esse modelo enfatizou a patologia e a classificação dos indivíduos, impulsionando o desenvolvimento de tecnologias biomédicas e intervenções cirúrgicas com o objetivo de alinhar as pessoas com necessidades especiais aos padrões normativos estabelecidos pela sociedade.

Foi notado que médicos e pedagogos, ao desafiar as ideias predominantes da época, passaram a acreditar nas potencialidades de indivíduos que antes eram vistos como ineducáveis no aspecto pedagógico, em uma sociedade onde a educação formal era um privilégio de poucos, esses pioneiros conduziram seus trabalhos com uma abordagem tutorial, assumindo pessoalmente o papel de professores para seus alunos.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 estabeleceu o direito à educação para os 'excepcionais', promovendo sua inclusão preferencial no sistema geral de ensino. No entanto, durante esse período, os alunos com necessidades educacionais especiais ainda eram atendidos em salas separadas das classes regulares."(Mantoan, Maria Tereza 2003, p. 56).

Dessa forma, reconhecendo a relevância da pedagogia e os potenciais danos de isolar crianças com maiores comprometimentos junto a adultos com diagnósticos de doenças mentais, médicos fundaram instituições escolares em anexos aos hospitais psiquiátricos. Embora esses espaços ainda mantivessem a segregação dos deficientes, havia um esforço para ir além do atendimento médico, buscando também oferecer educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, em seu artigo 59, destaca que o sistema educacional deve garantir aos alunos currículos, métodos, recursos e organização que atendam suas necessidades específicas. O ensino deve ser adaptado para refletir a diversidade presente na escola, e é fundamental que as instituições de ensino e seus professores estejam devidamente preparados para oferecer um atendimento eficaz e inclusivo aos alunos com necessidades educacionais especiais. (Mantoan, Maria Tereza 2003, p.78).

Constatou-se que a inclusão desse artigo é crucial, pois assegura que o direito à educação das pessoas com deficiência será resguardado nos documentos oficiais vinculados ou subordinados à Constituição, assegura que as medidas adotadas para garantir esse direito serão preservadas um desafio considerável, pois desde o início da implementação da inclusão nas escolas, têm-se observado dificuldades causadas pela ausência de materiais de apoio, falta de formação especializada entre os professores e os prejuízos resultantes para os

alunos. Essa situação tem sido notada desde o início do processo de inclusão educacional, embora não se deva à ausência de leis que garantam um atendimento de qualidade. Como indicado por Soares (2007, p. 117) ao revisar a história da Educação Especial no Brasil:

As políticas educacionais brasileiras, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, juntamente com as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica de 2001, têm sido fundamentais para garantir o direito à educação de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, priorizando sua inclusão na rede regular de ensino.

É importante destacar que esses documentos, que fundamentam as políticas de inclusão educacional, servem não apenas para atender às necessidades educacionais de aprendizagem, mas também para a humanidade em geral, pois foram essenciais para promover avanços que melhoraram significativamente a qualidade de vida das pessoas. Entretanto, é preciso frisar que são várias as Leis e Decretos foram criados para legitimar a educação no contexto da política da inclusão, salienta-se, porém, que somente o suporte teórico não garantirá modificações no atual paradigma educacional, as garantias previstas em leis e decretos se concretizem na prática, é necessário promover mudanças nas concepções sociais, desenvolver novos currículos, oferecer cursos de formação especializada para os profissionais da educação e assegurar que todos desempenhem seu papel como educadores apenas dessa forma, será possível construir uma sociedade mais justa e igualitária, na qual a diversidade seja um fator crucial na implementação efetiva da inclusão.

A busca por uma sociedade justa, onde todos possam desfrutar da liberdade de expressão e crença, e viver livres do medo e da carência, assim como o reconhecimento da dignidade intrínseca a todos os seres humanos e a igualdade de seus direitos inalienáveis como base para a autonomia, justiça e paz global, levou à criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Este documento é um marco internacional do qual o Brasil é um signatário. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS).

Pode-se afirmar que o decreto reafirma os princípios estabelecidos por leis anteriores, garantindo a matrícula obrigatória no ensino regular para pessoas com deficiência a educação especial é integrada ao sistema educacional como uma modalidade que se estende por todos os níveis e modalidades de ensino.,

as escolas e instituições especializadas, tanto públicas quanto privadas, são incorporadas ao sistema educacional é definida como um processo flexível, dinâmico e adaptado às necessidades individuais é importante destacar que, no contexto da educação.

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Aos pais pertence à prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.

Observa-se que a mesma Declaração determinou que os Estados devem garantir que a educação para pessoas com deficiência seja integrada ao sistema educacional. Além disso, é notável o crescente envolvimento dos governos, grupos de pressão, organizações comunitárias e pais, especialmente das organizações de pessoas com deficiência, na busca por ampliar o acesso à educação para a maioria dos indivíduos com necessidades especiais que ainda não têm sido atendidos, a inclusão escolar não se baseia apenas na dedicação e competência dos professores dispostos a implementar mudanças em sala de aula para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos. Além disso, uma inclusão escolar eficaz resulta do esforço conjunto de profissionais e outras pessoas significativas na vida do aluno, que colaboram para criar e aplicar estratégias que visam a construção de uma escola democrática.

Nesse ambiente, são proporcionadas oportunidades para todos os alunos desenvolverem suas habilidades e, assim, permanecerem na escola é muito comum vermos campanhas publicitárias e acompanharmos ações de organizações não governamentais que têm como tema principal a inclusão social de grupos que historicamente foram excluídos da nossa sociedade, pela igualdade de direitos e pela equiparação de oportunidade para todos a área da

educação, esse movimento foi traduzido como inclusão escolar e hoje faz parte do cotidiano de todos aqueles envolvidos direta ou indiretamente com as questões educacionais.

Especialmente a partir da década de 1990, o movimento de inclusão escolar começou a se espalhar amplamente, não apenas abordando a questão de como implementar intervenções direcionadas a pessoas com necessidades educacionais especiais, mas, sobretudo, focando em como reestruturar a sociedade para possibilitar a plena participação dessas pessoas.

De acordo com Paulo Freire (1996, p. 47):

“A inclusão é o reconhecimento da pluralidade e diversidade dos seres humanos. A educação, por sua vez, deve ser um ato de amor, que implica o respeito à autonomia e à identidade do educando, incluindo todos, sem exceção”

A inclusão escolar durante a educação infantil, toda criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a chance de alcançar e sustentar um nível apropriado de aprendizado a criança tem características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas conforme a Declaração de Salamanca, os governos devem adotar diversas medidas, incluindo: dar prioridade ao desenvolvimento de sistemas educacionais que integrem todas as crianças, independentemente de suas particularidades; aplicar o conceito de educação inclusiva; e ajustar as escolas para que possam proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças.

Para tanto, a declaração contém orientações para que ações sejam desenvolvidas em âmbito regional, nacional e internacional. As orientações a serem desenvolvidas nacionalmente referem-se aos seguintes aspectos: política e organização; fatores relativos à escola; recrutamento e treinamento de educadores; serviços externos e apoio; áreas prioritárias; perspectivas comunitárias; requerimentos relativos a recursos a inclusão escolar não deve ser vista como um evento isolado ou sem contexto.

Esse movimento envolve a construção de um processo colaborativo, em que tanto as pessoas excluídas quanto a sociedade trabalham juntas para garantir a igualdade de oportunidades para todos a forma, busca-se criar uma sociedade democrática, onde todos possam exercer plenamente sua cidadania, com respeito à diversidade e reconhecimento político das diferenças no

processo de inclusão deve ser responsabilidade de diversos setores sociais, não apenas da escola ou do professor.

Portanto, é essencial que diferentes segmentos da sociedade se envolvam na implementação dos direitos garantidos por lei, para que os benefícios das políticas de inclusão educacional sejam realmente concretizados, ao observar os resultados obtidos com a integração escolar, os quais inclusive podem ser observados até nos dias de hoje, podemos concluir que na integração escolar a responsabilidade em que se adequar à sala de aula e obter ganhos acadêmicos era do aluno.

Dessa forma, cabia ao aluno desenvolver formas para socializar-se com os demais colegas, compreender os conteúdos transmitidos pelo professor, conseguir cumprir as atividades propostas e também apresentar comportamentos adequados. inclusão escolar prevê a reestruturação do sistema educacional; Reformulação dos currículos, das formas de avaliação, formação dos professores e da política educacional; Intensificação na prestação atendimento na classe comum da escola regular.

No Brasil, diversas leis asseguram e reforçam a importância da inclusão na educação infantil. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, garante o direito à educação para todos, incluindo o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça essa diretriz, destacando a necessidade de inclusão em todas as etapas da educação básica.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) também defende o direito de acesso de todas as crianças a um ambiente educativo inclusivo e igualitário.

, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reafirma o compromisso do Brasil com a inclusão, ao estabelecer que a educação é um direito de todas as pessoas com deficiência e deve ser garantida de forma inclusiva, em todos os níveis de ensino, com as adaptações necessárias para atender às suas necessidades. Essas leis refletem o compromisso do país em construir um sistema educacional inclusivo, que reconheça e valorize a diversidade, garantindo oportunidades iguais para todas

as crianças.

A educação inclusiva consiste em um conjunto de princípios e práticas adotados pelos sistemas de ensino para adaptar a realidade das escolas às necessidades de um corpo discente que deve refletir toda a diversidade humana nenhum aluno deve ser excluído pelas instituições de ensino identificar e implementar as mudanças necessárias no sistema escolar, sejam elas eliminações, modificações, substituições ou adições, para torná-lo plenamente acessível. Isso permite que cada aluno aprenda de acordo com seu estilo de aprendizagem e utilize todas as suas habilidades e inteligências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar e possibilitar um ambiente acolhedor e adaptável, onde todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou necessidades, possam aprender e se desenvolver plenamente, é essencial adotar práticas pedagógicas diferenciadas que respeitem e valorizem a diversidade, o currículo deve ser flexível, permitindo ajustes que atendam às variadas formas de aprendizagem dos alunos os professores devem promover atividades que incentivem a participação de todos, utilizar recursos didáticos variados e garantir que cada criança receba o apoio necessário para suas necessidades específicas.

Envolver as famílias e outros profissionais, como especialistas em educação especial, para criar um plano de apoio individualizado, um ambiente de respeito e empatia entre as crianças também é crucial, ajudando a desenvolver a consciência sobre a diversidade e promovendo a aceitação, a educação inclusiva na infância não só enriquece a experiência de aprendizado, mas também prepara as crianças para viver em uma sociedade plural e respeitosa.

A inclusão na educação infantil é essencial para garantir um desenvolvimento equitativo e enriquecedor para todas as crianças. Ao adotar práticas inclusivas, as instituições de ensino não apenas proporcionam acesso a uma educação de qualidade para alunos com diferentes habilidades e necessidades, mas também promovem um ambiente de aprendizado que valoriza e respeita a diversidade.

Implementar a inclusão efetivamente exige a adaptação de métodos pedagógicos, a criação de um ambiente físico e emocionalmente acessível, e a colaboração entre professores, famílias e especialistas.

É fundamental que os educadores estejam preparados e dispostos a ajustar suas abordagens para atender às variadas necessidades de seus alunos, assegurando além dos benefícios diretos para os alunos com necessidades especiais, a inclusão contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais em toda a turma, como empatia, respeito e colaboração a convivência com a diversidade desde a infância ajuda a formar cidadãos mais conscientes e preparados para uma sociedade plural, inclusão na educação infantil não deve ser vista apenas como uma obrigação legal, mas como uma oportunidade valiosa para enriquecer a experiência educacional

REFERÊNCIAS

MANTOAN, Maria Tereza. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, João Pedro; OLIVEIRA, Maria Clara. A importância da inclusão na educação infantil: desafios e práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação Inclusiva*, v. 17, n. 2, p. 123139, 15/09/2

SOARES, Magda. **A importância da inclusão na educação infantil.** Disponível em: <https://www.educacao.br/a-importancia-da-inclusao-na-educacao-infantil> (15/09/25)

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Disponível em: <http://basebncc.mec.gov.br/>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível

em: <https://www.gov.br/mec/ptbr/assuntos/educacao-especial>. .PDF 14/09/25

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019

PARQUES, ATITUDES PARA PROMOVER INCLUSÃO

DENISE MOREIRA BATISTA NEVES

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a relevância dos parques inclusivos como instrumentos de promoção da inclusão social, educação e cidadania. A inclusão representa um princípio fundamental para a construção de sociedades justas e equitativas, e os parques inclusivos oferecem espaços adaptados para que crianças e adultos com diferentes habilidades possam participar plenamente de atividades recreativas e educativas. Esses ambientes contribuem para o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional, além de fortalecer vínculos familiares e comunitários. A acessibilidade, aliada a equipamentos adaptados e atividades planejadas, permite experiências significativas de lazer e aprendizagem. O estudo destaca que a interação entre usuários com diferentes perfis promove empatia, respeito às diferenças e socialização, reforçando valores essenciais para a vida em sociedade. A participação ativa da comunidade, das famílias e das instituições educacionais é crucial para a construção e manutenção desses espaços, garantindo que cumpram sua função de inclusão e promoção do desenvolvimento integral. Além disso, os parques inclusivos estimulam a saúde física, o bem-estar psicológico e o protagonismo infantil, consolidando-se como instrumentos pedagógicos e sociais de grande impacto. A pesquisa evidencia que, quando planejados de forma adequada, os parques inclusivos vão além da recreação, funcionando como laboratórios de cidadania, aprendizado e convivência democrática. Eles representam uma estratégia eficaz para democratizar o acesso ao lazer, valorizar a diversidade e consolidar a inclusão como prática cotidiana, refletindo diretamente na formação integral dos indivíduos e na construção de comunidades mais solidárias e inclusivas.

Palavras-chave: Educação Infantil, Inclusão, Parque.

INTRODUÇÃO

A inclusão social e educacional representa um dos pilares fundamentais para a

construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No contexto contemporâneo, a promoção de ambientes que acolham a diversidade e valorizem as diferenças tornou-se uma necessidade imperativa, não apenas para garantir direitos, mas também para potencializar o desenvolvimento integral de todas as pessoas. Nesse sentido, a acessibilidade em espaços públicos, culturais e recreativos desempenha um papel estratégico, possibilitando que crianças e adultos com diferentes necessidades possam participar de atividades de lazer, aprendizagem e socialização de maneira plena e segura.

Os parques inclusivos surgem como uma proposta inovadora e transformadora, voltada para a promoção da participação de todos os indivíduos, independentemente de suas limitações físicas, cognitivas ou sensoriais. Esses espaços são planejados e estruturados de forma a remover barreiras arquitetônicas, promover a interação social e oferecer equipamentos adaptados, garantindo que cada visitante possa experimentar o lazer de maneira igualitária. A ideia central dos parques inclusivos não se limita à adaptação física, mas envolve também a criação de ambientes que incentivem a colaboração, o respeito às diferenças e a convivência harmoniosa.

A importância dos parques inclusivos transcende o aspecto recreativo. Estudos indicam que a participação em atividades lúdicas e físicas contribui significativamente para o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional das crianças, especialmente daquelas com deficiência. Além disso, esses espaços favorecem a construção de habilidades sociais, o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, e a percepção de pertencimento em um ambiente público. O parque inclusivo, portanto, não é apenas um espaço de diversão, mas um instrumento pedagógico e social que promove a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade.

Em termos de acessibilidade, a construção de parques inclusivos requer planejamento cuidadoso, levando em consideração normas técnicas, recomendações de profissionais especializados e o envolvimento da comunidade. Equipamentos como balanços adaptados, rampas de acesso, pisos táteis, sinalização visual e sonora, e brinquedos que estimulem múltiplas habilidades são apenas alguns exemplos de como a inclusão pode ser concretamente implementada. Além disso, é essencial que o espaço seja seguro e permita a supervisão adequada, garantindo que todos os usuários possam

interagir sem riscos.

A implementação de parques inclusivos também reflete uma dimensão política e social relevante. Ao oferecer espaços de lazer acessíveis, a sociedade reconhece o direito de cada indivíduo à participação plena e à convivência em igualdade de condições. Essa abordagem contribui para reduzir preconceitos e estigmas associados às deficiências, promovendo uma cultura de respeito e valorização das diferenças. Nesse contexto, os parques inclusivos tornam-se espaços de aprendizado social, onde crianças e adultos aprendem, desde cedo, a conviver com a diversidade e a compreender a importância da colaboração e da empatia.

Outro ponto importante refere-se ao impacto na comunidade. A presença de parques inclusivos pode fortalecer a integração entre famílias, escolas e organizações locais, gerando projetos educativos, oficinas e atividades que envolvam toda a comunidade. A participação coletiva na concepção, manutenção e utilização desses espaços reforça o sentimento de pertencimento e responsabilidade social, consolidando valores de cidadania e solidariedade. Além disso, parques inclusivos podem servir como referência para políticas públicas, inspirando novas iniciativas que busquem democratizar o acesso ao lazer e à educação em diferentes contextos.

A inclusão por meio de parques recreativos também possui efeitos diretos na promoção da saúde e bem-estar. O acesso a atividades físicas adaptadas contribui para o fortalecimento muscular, desenvolvimento motor, melhoria da coordenação e estimulação sensorial. Para crianças com deficiências físicas ou cognitivas, essas experiências são fundamentais para ampliar suas capacidades funcionais, aumentar a autonomia e incentivar a interação social de forma lúdica e significativa. Além disso, o contato com a natureza e o ambiente ao ar livre proporciona benefícios emocionais, como redução do estresse, aumento da autoestima e fortalecimento de vínculos afetivos com familiares e colegas.

A dimensão educacional dos parques inclusivos também merece destaque. Espaços planejados para todos possibilitam o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, paciência e respeito às diferenças. Quando crianças sem deficiência interagem com colegas que

possuem necessidades especiais, aprendem a lidar com a diversidade de forma natural, construindo valores fundamentais para a vida em sociedade. Essa interação contribui para a formação de indivíduos conscientes, críticos e comprometidos com a promoção da igualdade e da justiça social.

Apesar dos avanços na criação de parques inclusivos, ainda existem desafios a serem enfrentados. A falta de recursos financeiros, desconhecimento técnico e resistência cultural podem dificultar a implementação e manutenção desses espaços. Além disso, a efetiva utilização dos parques depende de ações educativas, divulgação adequada e engajamento das famílias e da comunidade. A participação coletiva e a sensibilização da sociedade são elementos essenciais para que os parques inclusivos cumpram seu papel de promover a inclusão social e educacional.

Neste contexto, o presente trabalho busca investigar a relevância dos parques inclusivos como instrumentos de promoção da inclusão e desenvolvimento integral. A análise envolve compreender como esses espaços contribuem para o lazer, a socialização, a educação e a valorização das diferenças, além de identificar estratégias para superar barreiras e ampliar o acesso de todos os cidadãos. A pesquisa também pretende destacar a importância de políticas públicas, planejamento arquitetônico, participação comunitária e práticas pedagógicas que integrem o conceito de inclusão de forma efetiva.

Ao longo deste estudo, será possível compreender que a inclusão vai além da eliminação de barreiras físicas, envolvendo aspectos sociais, educacionais e culturais. Os parques inclusivos representam um ambiente em que os princípios de igualdade, diversidade e cidadania são concretamente aplicados, proporcionando experiências significativas para crianças, famílias e comunidade. Assim, a reflexão sobre esses espaços evidencia a necessidade de compromisso coletivo, inovação e responsabilidade social para construir cidades mais inclusivas, equitativas e humanas.

Em síntese, os parques inclusivos configuram-se como uma estratégia eficaz para promover a inclusão, o desenvolvimento integral e a participação social de todas as crianças. Ao integrar acessibilidade, ludicidade e educação, esses espaços contribuem para a formação de indivíduos mais conscientes, empáticos e preparados para conviver em sociedade, consolidando a ideia de que o lazer e a educação devem ser direitos universais, garantidos a todos

independentemente de suas condições.

DESENVOLVIMENTO

A inclusão social e educacional é um tema central na construção de sociedades mais justas e equitativas, e os parques inclusivos surgem como instrumentos essenciais para concretizar esse princípio em espaços de lazer e aprendizagem. Esses locais são projetados para garantir a participação de todos os indivíduos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sensoriais, promovendo não apenas o acesso ao lazer, mas também a interação social e o desenvolvimento integral de crianças e adultos. O conceito de parque inclusivo vai muito além da adaptação física dos ambientes; ele envolve a criação de espaços que promovam a colaboração, a convivência harmoniosa e o respeito às diferenças. Dessa forma, os parques inclusivos permitem que as pessoas vivenciem experiências lúdicas significativas, que fortalecem tanto habilidades motoras quanto capacidades cognitivas e socioemocionais, proporcionando benefícios que vão muito além do aspecto recreativo.

A construção desses espaços requer planejamento cuidadoso, considerando normas de acessibilidade, recomendações técnicas e necessidades específicas dos usuários. Elementos como rampas, pisos táteis, sinalizações visuais e sonoras, brinquedos adaptados e áreas de descanso são essenciais para garantir que todos possam participar plenamente das atividades. Além disso, a inclusão não se limita à infraestrutura física; é preciso que a organização do espaço e das atividades incentive a interação, a cooperação e o respeito entre os participantes, criando um ambiente seguro, acolhedor e estimulante. Nesse sentido, o parque inclusivo se torna um instrumento pedagógico e social, capaz de promover aprendizado, socialização e desenvolvimento integral, ao mesmo tempo em que contribui para a construção de uma cultura de valorização da diversidade.

O impacto dos parques inclusivos sobre as crianças é significativo, especialmente no desenvolvimento motor e socioemocional. Ao permitir que crianças com diferentes habilidades participem de atividades adaptadas, esses espaços promovem o fortalecimento muscular, o equilíbrio, a coordenação e a percepção espacial. Além disso, a interação com colegas em um ambiente

inclusivo contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, como empatia, cooperação, respeito e tolerância. Para crianças sem deficiência, a convivência com colegas com diferentes necessidades promove a compreensão da diversidade, a construção de valores éticos e o aprendizado sobre convivência democrática, estimulando a formação de indivíduos mais conscientes, empáticos e preparados para os desafios da vida em sociedade.

Os parques inclusivos também desempenham um papel fundamental no fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. Quando pais e responsáveis participam das atividades junto aos filhos, há uma maior aproximação e interação familiar, o que contribui para o desenvolvimento socioemocional das crianças e para a construção de relacionamentos mais sólidos. Além disso, a utilização coletiva desses espaços reforça o senso de pertencimento à comunidade, estimulando o cuidado coletivo, a responsabilidade compartilhada e a valorização dos espaços públicos como lugares de convivência e aprendizado. A presença de famílias e cuidadores em parques inclusivos transforma a experiência de lazer em um momento educativo e de socialização, no qual os valores de respeito, solidariedade e colaboração são vivenciados na prática.

Do ponto de vista educacional, os parques inclusivos são ambientes ricos para o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas. As crianças aprendem a lidar com regras, a esperar sua vez, a resolver conflitos e a tomar decisões em grupo, habilidades que são transferidas para outros contextos da vida escolar e social. Além disso, atividades físicas adaptadas ajudam a desenvolver a autonomia, a autoestima e a autoconfiança, promovendo um aprendizado integral que une corpo, mente e relações sociais. O espaço inclusivo, portanto, não é apenas um local de recreação, mas um ambiente de aprendizagem permanente, capaz de complementar e fortalecer a formação integral das crianças, incentivando a criatividade, a experimentação e a cooperação entre pares.

A implementação de parques inclusivos enfrenta desafios, como a necessidade de recursos financeiros, planejamento técnico adequado e sensibilização da sociedade quanto à importância da inclusão. Muitas vezes, a resistência cultural e o desconhecimento sobre práticas inclusivas dificultam a construção e manutenção desses espaços. No entanto, quando há investimento,

planejamento participativo e engajamento da comunidade, é possível superar essas barreiras e criar parques que realmente promovam igualdade de oportunidades, garantindo que todas as crianças tenham acesso ao lazer, à aprendizagem e à convivência social em condições equitativas.

Além disso, a participação da comunidade é um fator determinante para o sucesso dos parques inclusivos. A construção, manutenção e utilização desses espaços devem envolver diferentes atores, incluindo famílias, escolas, organizações locais e gestores públicos. A colaboração entre esses grupos garante que o parque atenda às necessidades reais dos usuários, que os equipamentos sejam utilizados de forma adequada e que as atividades propostas promovam inclusão e desenvolvimento integral. A gestão participativa também fortalece o vínculo da comunidade com o espaço público, estimulando o cuidado coletivo e o sentimento de pertencimento, elementos fundamentais para a sustentabilidade social e ambiental dos parques.

Os parques inclusivos têm ainda um papel transformador na percepção social sobre deficiência e diversidade. Ao permitir que crianças e adultos com necessidades especiais participem plenamente das atividades recreativas, esses espaços contribuem para a redução de preconceitos, a valorização das diferenças e a construção de uma cultura de respeito e empatia. As interações que ocorrem nesses parques mostram, de forma prática e concreta, que a diversidade é uma riqueza, e não um obstáculo, promovendo a educação para a cidadania desde a infância. Esse aspecto educativo dos parques inclusivos reforça a ideia de que a inclusão deve ser incorporada em todas as dimensões da vida social, garantindo direitos e oportunidades iguais para todos.

A promoção da saúde e do bem-estar também é um benefício central dos parques inclusivos. As atividades físicas adaptadas melhoram a condição física, a coordenação motora e o equilíbrio, além de reduzir riscos de sedentarismo e doenças associadas à falta de movimento. O contato com a natureza, o ar livre e a prática lúdica contribuem para o bem-estar psicológico, aumentando a autoestima, reduzindo o estresse e favorecendo o equilíbrio emocional. Ao integrar lazer, educação e saúde, os parques inclusivos tornam-se espaços multifuncionais, capazes de atender às diversas necessidades das crianças, fortalecendo sua formação integral e preparando-as para uma vida social plena e participativa.

A experiência de inclusão nos parques promove aprendizado contínuo, não apenas para crianças com deficiência, mas para todos os usuários. As interações vivenciadas nesses espaços ensinam valores sociais fundamentais, como respeito, cooperação, paciência e solidariedade. Ao experimentar a convivência com diferentes realidades, as crianças desenvolvem empatia e compreensão das dificuldades alheias, habilidades que se estendem para o contexto escolar, familiar e comunitário. Dessa forma, os parques inclusivos funcionam como laboratórios de cidadania, onde os princípios de igualdade, diversidade e justiça social são vivenciados diariamente.

A manutenção de parques inclusivos exige atenção constante, planejamento pedagógico e suporte técnico adequado. É necessário garantir que os equipamentos permaneçam seguros, acessíveis e funcionais, e que as atividades propostas sejam contínuas e diversificadas, de modo a atender a diferentes faixas etárias e perfis de usuários. A articulação entre políticas públicas, investimento privado e participação comunitária é essencial para a sustentabilidade desses espaços, assegurando que continuem cumprindo sua função social e educativa ao longo do tempo.

Por fim, os parques inclusivos representam um avanço significativo na promoção da inclusão social, educação e cidadania. Eles mostram que é possível construir espaços públicos que respeitem as diferenças, promovam igualdade de oportunidades e ofereçam experiências de aprendizagem, lazer e socialização para todos. A partir desses espaços, crianças aprendem valores essenciais, desenvolvem habilidades motoras e cognitivas e experimentam a convivência democrática, tornando-se cidadãos conscientes, empáticos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo. A reflexão sobre parques inclusivos evidencia a necessidade de compromisso coletivo, políticas públicas eficazes, planejamento cuidadoso e engajamento da comunidade para consolidar a inclusão como prática social, educacional e cultural, transformando espaços de lazer em instrumentos de formação integral e cidadania.

Neste trabalho pudemos compreender que o lúdico e o parque inclusivo na Educação Infantil e na educação como um todo, deve nortear as ações pedagógicas, pois as pessoas com deficiência vêm lutando por seus direitos como cidadãos há vários anos, obtendo muitas conquistas no que diz respeito ao processo de inclusão social e isso pode ser comprovado acompanhando os

diferentes momentos desse segmento da sociedade vivenciados ao longo da história.

Com o lúdico e o parque inclusivo, o educando cria e recria os métodos de abordagem para a apropriação da cultura, que podem possibilitar a aprendizagem. Diante do que foi apresentado, é possível perceber que o aprendizado ocorre de forma progressiva, respeitando as necessidades da criança em seu desenvolvimento inicial, mas para isso acontecer de maneira geral é preciso ser respeitado o documento de Salamanca (1994), que assegura a educação para todos. Falar em Educação significa falar em ser humano. Todo e qualquer processo educativo precisa considerar o sujeito em sua individualidade, como cidadão histórico-cultural que possui direitos e deveres. O lazer e a recreação são necessidades inerentes ao ser humano, que busca satisfazê-las indo a bares, cinemas, praça, parques, e isso deve ser garantido dentro das nossas escolas. A partir dos resultados demonstrados na pesquisa é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolvem o lúdico e o parque inclusivo terão grande êxito nas escolas, se forem respeitados todos os direitos, disponibilizando recursos para que todos possam ser inclusos dentro do ambiente escolar.

Cabe às escolas, famílias e ao governo, promover ações, que envolvam o lúdico e o parque inclusivo como forma de aprendizado e conscientização do brincar na Educação Infantil. Conforme a lei 9394/1996 orienta que é dever da família e do Estado o pleno desenvolvimento do educando.

Os principais intuitos dessa pesquisa foram alcançados, que é propiciar reflexão sobre a importância do parque na aprendizagem e desenvolvimento infantil e como esse benefício não é real para muitas crianças com deficiência. Para que o desenvolvimento integral das crianças em geral e das crianças com deficiência ocorra com sucesso, o parque precisa ser inclusivo.

Para o parque incluir todas as crianças com deficiência, devemos identificar os obstáculos nos ambientes, que possam dificultar a locomoção, analisar a estrutura geral das escolas, afim de verificar normas, leis de inclusão e a acessibilidade, tais como inclinação de rampas, corrimãos, piso tátil, destacando as irregularidades quanto à acessibilidade dispostas no programa e proporcionar soluções cabíveis de acordo com leis vigentes e as normas de

saúde.

A inclusão social tem o papel bastante importante para garantir o que chamamos diretos de todos, mas é visível que o papel da exclusão atinge inúmeras pessoas que possuem alguma deficiência ao se tratar de mobilidade urbana, acessibilidade, acesso educação e até mesmo na discriminação e preconceito.

As ideias propositivas indicadas no texto foram as que indicam que o parque inclusivo promove a interação e socialização das crianças trabalhando a inclusão, entendendo que a palavra - chave é sempre a adaptação da escola. Muita gente acha que a limitação está na criança, mas ela está no espaço que não é adaptado para recebê-las, sendo que o brincar é fundamental na vida dos pequenos, pois desenvolve a imaginação, diverte, ataca a curiosidade, entre outros benefícios. Brincar ao ar livre traz ainda mais vantagens, como o contato com a luz solar e a possibilidade de realização de atividades físicas e não é diferente para as crianças com mobilidade reduzida ou outras deficiências, daí a importância dos parques acessíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste trabalho evidenciam a importância dos parques inclusivos como instrumentos estratégicos para a promoção da inclusão social, educacional e cidadã. A análise desenvolvida ao longo da pesquisa mostra que esses espaços vão além da recreação, funcionando como ambientes de aprendizagem, socialização e fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. A inclusão efetiva exige não apenas adaptações físicas, mas também planejamento pedagógico, sensibilização da comunidade e envolvimento ativo das famílias e instituições educacionais.

Observou-se que os parques inclusivos contribuem significativamente para o desenvolvimento integral das crianças, estimulando habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais. As interações proporcionadas nesses espaços favorecem a empatia, a cooperação, o respeito às diferenças e a construção de valores éticos fundamentais para a convivência em sociedade. Além disso, a participação de crianças com e sem deficiência promove o aprendizado sobre diversidade e cidadania desde cedo, preparando indivíduos mais conscientes

e responsáveis.

Outro aspecto relevante refere-se à saúde e ao bem-estar. A prática de atividades físicas adaptadas nos parques inclusivos fortalece a autonomia, a autoestima, a coordenação motora e o equilíbrio, além de proporcionar benefícios psicológicos, como redução do estresse e desenvolvimento da autoconfiança. Esses elementos demonstram que a inclusão não é apenas um princípio social, mas uma prática que gera resultados concretos na vida das crianças e da comunidade.

A pesquisa também evidenciou que a sustentabilidade dos parques inclusivos depende do investimento contínuo, da gestão participativa e da articulação entre políticas públicas, comunidade e instituições privadas. A colaboração entre esses atores garante que os espaços sejam acessíveis, seguros e efetivos em suas funções educativas e recreativas, consolidando a inclusão como prática cotidiana.

Portanto, os parques inclusivos representam uma estratégia essencial para democratizar o acesso ao lazer, fortalecer vínculos sociais, promover aprendizado significativo e valorizar a diversidade. Sua implementação efetiva contribui para a construção de cidades mais justas, solidárias e conscientes, onde todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades, possam participar plenamente da vida social, educacional e cultural. A reflexão final reforça que inclusão é um direito, um compromisso coletivo e uma prática transformadora capaz de impactar positivamente toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasília: MEC/CNE, 1996.

CERTEAU, M de **A invenção do cotidiano (1) artes de fazer**. 3.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Salamanca-Espanha, 1994.

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

MÁRCIO, Ferrari 2008, **Maria Montessori a médica que valorizou o aluno**, nova escola.org. BR.

OLIVEIRA, Marta Kohl, **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento** São Paulo: Ed.Scipione, 2000.

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

SABINE, Maria Aparecida.; LUCENA, Regina F(NOME COMPLETO). de. **Jogos e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2009.

SIAULYS, M.O.C. **Atividade de Vida Autônoma: essência da vida em Sociedade**. Laramara: São Paulo, 2014.

Encontro com profissional especialista em Educação Infantil e Educação Inclusiva.

AMERICANO, Elisângela Ferreira Costa. Depoimento por vídeo – aula, no Google Meet, em 09 de setembro de 2020

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS PARA A VIDA

MILENA PALAZZI DA SILVA⁸

RESUMO

Este artigo discute a importância da aprendizagem socioemocional no contexto da educação básica, destacando como práticas pedagógicas podem promover o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais nos estudantes. A partir de autores como Freire (1996), Saviani (2013) e Goleman (2005), analisa-se a relação entre educação socioemocional, engajamento estudantil e formação integral, enfatizando estratégias pedagógicas, recursos didáticos e a necessidade de formação docente. Conclui-se que o desenvolvimento socioemocional contribui significativamente para a construção de uma escola mais inclusiva, democrática e preparada para os desafios da vida em sociedade.

Palavras-chave: Aprendizagem socioemocional; Educação básica; Competências socioemocionais; Formação docente; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea tem enfrentado o desafio de formar indivíduos não apenas academicamente competentes, mas também emocionalmente preparados para lidar com os desafios sociais, interpessoais e profissionais da vida moderna. Nesse contexto, a aprendizagem socioemocional emerge como componente essencial da educação básica, buscando desenvolver habilidades como autoconsciência, autorregulação, empatia, colaboração, tomada de decisão responsável e resiliência. Freire (1996) enfatiza que a educação deve ser um processo de formação integral,

⁸ Graduação em Pedagogia pela Anchieta.....2008); Especialista em Educacao Especial com Enfase em Deficiencia Intelectual, pela Faculdade. Campos Eliseos.2024 Professor(a) de Educação Infantil e de Ensino Fundamental na EMEF Hercilia de Campos Costa.

capaz de preparar cidadãos críticos, conscientes e socialmente engajados, e a aprendizagem socioemocional é um instrumento poderoso para atingir esse objetivo.

A implementação de práticas pedagógicas que promovam competências socioemocionais exige planejamento, formação docente adequada e recursos educativos que estimulem a reflexão, o diálogo e a vivência prática das habilidades. Além disso, essas práticas contribuem para a construção de ambientes escolares mais inclusivos, colaborativos e democráticos, nos quais os estudantes aprendem a respeitar as diferenças, a lidar com conflitos e a desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo. Saviani (2013) destaca que a educação deve integrar dimensões cognitivas, emocionais e éticas, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

Este artigo tem como objetivo analisar a relevância da aprendizagem socioemocional na educação básica, abordando seus fundamentos, estratégias pedagógicas, recursos e desafios de implementação. Busca-se também evidenciar como a promoção de competências socioemocionais fortalece o engajamento, a autonomia e a formação cidadã, contribuindo para a construção de uma escola mais humanizada, inclusiva e preparada para os desafios do século XXI.

DESENVOLVIMENTO

A aprendizagem socioemocional constitui um componente essencial da educação contemporânea, uma vez que reconhece que o desenvolvimento integral do estudante não se limita ao domínio de conteúdos acadêmicos, mas envolve também a construção de competências emocionais, sociais e éticas. Essa perspectiva se baseia em uma abordagem holística da educação, na qual habilidades como autoconsciência, autorregulação, empatia, colaboração, tomada de decisão responsável e resiliência são tão importantes quanto o aprendizado cognitivo. Goleman (2005) argumenta que a inteligência emocional é determinante para o sucesso pessoal e profissional, sendo essencial que a escola contribua para o desenvolvimento dessas competências desde os primeiros anos da educação básica.

Freire (1996) reforça que a educação deve ser entendida como um processo de formação integral e libertador, no qual o estudante é reconhecido

como sujeito ativo de sua aprendizagem. A aprendizagem socioemocional, nesse contexto, promove não apenas a gestão das próprias emoções, mas também a capacidade de compreender e respeitar as emoções alheias, fomentando relações interpessoais saudáveis e colaborativas. Essa abordagem contribui para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, democrático e acolhedor, no qual a diversidade é valorizada e os conflitos são tratados como oportunidades de aprendizado.

Do ponto de vista pedagógico, a aprendizagem socioemocional integra-se às práticas educativas por meio de metodologias que incentivam a reflexão, o diálogo, a colaboração e a resolução de problemas em grupo. Atividades como rodas de conversa, projetos interdisciplinares, jogos cooperativos e exercícios de autoconhecimento permitem que os estudantes experimentem, reflitam e desenvolvam habilidades socioemocionais de maneira prática e significativa. Moran (2015) destaca que a integração dessas práticas com o currículo escolar favorece a aprendizagem contextualizada e aplicada, contribuindo para que o estudante compreenda a relevância das competências socioemocionais em situações reais de convivência e tomada de decisão.

A aprendizagem socioemocional também está associada à promoção da saúde mental e ao bem-estar dos estudantes. Ao desenvolver habilidades como resiliência, autorregulação e empatia, os alunos tornam-se mais preparados para lidar com o estresse, a pressão acadêmica e os desafios da vida cotidiana. Isso não apenas melhora o desempenho escolar, mas também fortalece a autoestima, a confiança e a capacidade de trabalhar de forma colaborativa. Além disso, o desenvolvimento socioemocional contribui para reduzir comportamentos agressivos, bullying e exclusão social, promovendo um ambiente escolar mais seguro, acolhedor e harmonioso.

Outro aspecto relevante é a necessidade de articulação entre aprendizagem socioemocional e formação docente. Professores capacitados em competências socioemocionais são capazes de criar ambientes de aprendizagem positivos, mediar conflitos de forma construtiva e incentivar o desenvolvimento emocional dos alunos. A formação docente deve contemplar conhecimentos teóricos sobre inteligência emocional, estratégias pedagógicas adaptativas e práticas de avaliação socioemocional, garantindo que os educadores estejam preparados para integrar essas habilidades ao currículo

de maneira consistente e significativa.

Em síntese, a aprendizagem socioemocional representa um componente essencial para a formação integral do estudante, articulando dimensões cognitivas, emocionais e sociais da educação. Ao desenvolver habilidades como autoconsciência, empatia, autorregulação e colaboração, a escola prepara cidadãos capazes de agir de forma ética, responsável e colaborativa, fortalecendo a convivência democrática, o bem-estar individual e o sucesso acadêmico. Assim, a aprendizagem socioemocional se apresenta como estratégia fundamental para construir uma educação que não apenas ensine conteúdos, mas forme indivíduos completos, preparados para enfrentar os desafios da vida em sociedade.

O desenvolvimento socioemocional dos estudantes é influenciado por múltiplos fatores, sendo a escola e a família os principais ambientes de socialização e aprendizagem. A escola, além de seu papel acadêmico, atua como espaço de convivência democrática, no qual valores como empatia, respeito, colaboração e responsabilidade são vivenciados e aprendidos. Freire (1996) enfatiza que a educação deve ser um processo transformador, no qual o estudante é reconhecido como sujeito ativo, capaz de interagir com o mundo de forma crítica e ética. Nesse sentido, a aprendizagem socioemocional não ocorre apenas dentro da sala de aula, mas é fortalecida por uma rede de apoio que envolve professores, colegas e familiares.

A atuação da escola na promoção de competências socioemocionais envolve a criação de um ambiente seguro, acolhedor e inclusivo. A liderança escolar desempenha papel crucial, definindo diretrizes pedagógicas que priorizem o

bem-estar emocional dos alunos, incentivando práticas de resolução de conflitos, mediação de relacionamentos e desenvolvimento de habilidades

sociais. Além disso, o corpo docente deve ser capacitado para identificar sinais de dificuldades emocionais, promover diálogos reflexivos e criar estratégias adaptativas que atendam às necessidades individuais e coletivas. Saviani (2013) destaca que a escola inclusiva e humanizada contribui para a formação integral do aluno, articulando conhecimento acadêmico e competências socioemocionais de forma equilibrada.

O engajamento da família é igualmente essencial. Pais e responsáveis

exercem influência direta sobre o comportamento, a autoestima e a capacidade de autorregulação dos estudantes. A comunicação constante entre escola e família possibilita o alinhamento de estratégias pedagógicas e

socioemocionais, fortalecendo o acompanhamento do desenvolvimento do aluno. Atividades conjuntas, reuniões periódicas, workshops e programas de orientação familiar contribuem para que a aprendizagem socioemocional seja vivenciada de forma integrada, consolidando habilidades como empatia, cooperação, responsabilidade e resiliência.

Além disso, a interação entre escola e família permite que os estudantes percebam a aprendizagem socioemocional como parte da vida cotidiana, não apenas como conteúdo escolar. A integração de valores éticos, normas sociais e práticas reflexivas fortalece a consciência emocional e social, promovendo comportamento ético, respeito às diferenças e capacidade de tomada de decisão responsável. Goleman (2005) argumenta que competências socioemocionais são fundamentais para a adaptação e sucesso dos indivíduos em ambientes complexos e dinâmicos, reforçando a importância de uma abordagem integrada que envolva escola, família e comunidade.

O papel da comunidade escolar também merece destaque. Atividades extracurriculares, projetos sociais, programas de mentoria e voluntariado permitem que os alunos vivenciem situações reais de cooperação, liderança e empatia, ampliando a aplicação prática das habilidades socioemocionais. A construção de uma cultura escolar que valorize a convivência, o diálogo e o respeito mútuo fortalece o aprendizado socioemocional, criando uma base sólida para o desenvolvimento de cidadãos éticos, críticos e socialmente responsáveis.

Em síntese, o desenvolvimento socioemocional dos estudantes é resultado da atuação articulada da escola, da família e da comunidade. A escola deve criar ambientes acolhedores e inclusivos, capacitar professores e promover práticas pedagógicas integradas, enquanto a família atua como parceira estratégica, reforçando valores, hábitos e habilidades essenciais. Quando essa integração ocorre de forma consistente, a aprendizagem socioemocional se torna efetiva, contribuindo para o bem-estar, o engajamento acadêmico e a formação integral do estudante, preparando-o para enfrentar os desafios da vida pessoal, social e profissional de maneira ética, consciente e

colaborativa.

A avaliação da aprendizagem socioemocional representa um componente essencial para garantir que as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento emocional e social dos estudantes sejam eficazes. Diferente das avaliações tradicionais, centradas apenas em conteúdo acadêmico, a avaliação socioemocional busca compreender o progresso do aluno em competências como autoconsciência, autorregulação, empatia, colaboração, tomada de decisão responsável e resiliência. Goleman (2005) destaca que o desenvolvimento dessas habilidades é fundamental para a formação de indivíduos capazes de interagir de forma ética, crítica e construtiva em sociedade, tornando a avaliação um instrumento indispensável para a aprendizagem significativa.

O monitoramento contínuo é a base da avaliação socioemocional. Professores e gestores devem observar comportamentos, registrar avanços e dificuldades, e identificar padrões que permitam intervenções pedagógicas direcionadas. Ferramentas como portfólios, diários reflexivos, registros de observação, autoavaliações e avaliações em grupo possibilitam acompanhar o desenvolvimento do aluno de forma abrangente, considerando não apenas suas conquistas acadêmicas, mas também seu crescimento emocional e social. Moran (2015) enfatiza que essas práticas formativas contribuem para ajustes pedagógicos contínuos e promovem uma compreensão mais profunda das necessidades individuais de cada estudante.

O feedback desempenha papel central no processo de avaliação socioemocional. Ele deve ser construtivo, claro e orientador, permitindo que os alunos reconheçam suas competências, identifiquem áreas a serem desenvolvidas e construam estratégias para melhorar continuamente. Diferentemente do feedback punitivo ou classificatório, o feedback socioemocional fortalece a autoestima, incentiva o engajamento e promove a autorreflexão, elementos essenciais para a aprendizagem integral e a formação de cidadãos conscientes e responsáveis.

Além disso, a avaliação socioemocional deve ser integrada às práticas pedagógicas, promovendo conexão entre teoria e prática. Projetos interdisciplinares, trabalhos em grupo, dinâmicas de resolução de conflitos e

atividades de autoconsciência são oportunidades de avaliação ao mesmo tempo em que desenvolvem competências socioemocionais. Essa abordagem contextualizada permite que os estudantes vivenciem situações reais de tomada de decisão, negociação e colaboração, tornando a aprendizagem mais significativa e aplicável à vida cotidiana.

A participação ativa dos estudantes no processo de avaliação também é fundamental. Incentivar a autoavaliação, a reflexão sobre atitudes, comportamentos e decisões, e a definição de metas pessoais fortalece a autonomia, a responsabilidade e o protagonismo na aprendizagem socioemocional. A integração de professores, alunos e familiares nesse processo cria uma rede de apoio que potencializa o desenvolvimento de competências socioemocionais de forma contínua e colaborativa.

Em síntese, a avaliação da aprendizagem socioemocional envolve monitoramento contínuo, feedback construtivo, integração pedagógica e participação ativa do aluno. Ela permite identificar avanços e necessidades individuais, promover ajustes pedagógicos e fortalecer a formação integral do estudante. Quando implementada de forma consistente, a avaliação socioemocional contribui para a construção de cidadãos éticos, conscientes, resilientes e socialmente competentes, capazes de enfrentar desafios pessoais, acadêmicos e sociais com responsabilidade, empatia e colaboração.

A implementação da aprendizagem socioemocional na educação básica enfrenta uma série de desafios complexos, que envolvem fatores pedagógicos, institucionais, culturais e sociais. Apesar do consenso sobre sua importância para a formação integral do estudante, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades para integrar de forma consistente e eficaz essas práticas ao currículo, devido à falta de recursos, formação docente insuficiente e resistência a mudanças culturais no ambiente escolar. Além disso, a pressão por resultados acadêmicos, avaliações padronizadas e cumprimento de metas curriculares muitas vezes limita o tempo e a atenção dedicados ao desenvolvimento socioemocional, criando um dilema entre desempenho acadêmico e habilidades emocionais.

Entre os desafios pedagógicos, destaca-se a necessidade de capacitação contínua dos professores, que devem dominar não apenas conteúdos acadêmicos, mas também estratégias para trabalhar emoções,

relações interpessoais e competências sociais. Saviani (2013) enfatiza que o professor precisa compreender a complexidade do desenvolvimento humano e adotar práticas pedagógicas adaptativas, reflexivas e contextualizadas, capazes de promover a aprendizagem integral. Isso inclui a habilidade de mediar conflitos, observar comportamentos, oferecer feedback construtivo e criar ambientes seguros, acolhedores e inclusivos, nos quais todos os estudantes possam se desenvolver plenamente.

Outro desafio relevante é a articulação entre escola e família. O desenvolvimento socioemocional é potencializado quando pais, responsáveis e comunidade escolar estão envolvidos de forma ativa e colaborativa. A comunicação constante entre escola e família permite alinhar expectativas, reforçar comportamentos positivos e integrar práticas educativas que valorizem o bem-estar emocional. Entretanto, diferenças culturais, sociais e econômicas podem dificultar essa integração, exigindo estratégias de mediação e programas de orientação que promovam compreensão, participação e engajamento de todos os envolvidos.

Apesar dos desafios, as perspectivas para a aprendizagem socioemocional são promissoras. Pesquisas indicam que estudantes que desenvolvem competências socioemocionais apresentam melhor desempenho acadêmico, maior engajamento, autoestima fortalecida, maior capacidade de resolução de problemas e habilidades sociais aprimoradas (GOLEMAN, 2005). Além disso, a aprendizagem socioemocional contribui para a redução de comportamentos agressivos, bullying e conflitos interpessoais, promovendo ambientes escolares mais seguros, inclusivos e colaborativos.

Os impactos da aprendizagem socioemocional vão além do ambiente escolar. Ao desenvolver habilidades como empatia, autoconsciência, resiliência e responsabilidade, os estudantes se tornam mais preparados para lidar com desafios da vida pessoal, social e profissional. Eles aprendem a tomar decisões éticas, a colaborar de maneira construtiva, a gerenciar conflitos e a se adaptar a situações adversas, competências essenciais para o século XXI. A aprendizagem socioemocional, portanto, não apenas fortalece o sucesso acadêmico, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes e socialmente engajados, capazes de atuar de forma positiva na sociedade.

Além disso, a integração da tecnologia e de recursos pedagógicos inovadores oferece novas possibilidades para fortalecer a aprendizagem socioemocional. Plataformas digitais, aplicativos educativos, jogos cooperativos e simulações permitem experiências interativas e reflexivas, que conectam teoria e prática e ampliam a participação de todos os alunos. Esses recursos contribuem para personalizar a aprendizagem, atender diferentes estilos cognitivos e criar oportunidades significativas de desenvolvimento emocional e social, inclusive para estudantes com necessidades educacionais especiais.

Em síntese, a aprendizagem socioemocional na educação básica apresenta desafios significativos, mas também enormes oportunidades de transformação. Sua implementação exige capacitação docente, articulação escola-família, recursos pedagógicos adequados e compromisso institucional com a formação integral do estudante. Quando bem estruturada, ela promove impactos positivos no desempenho acadêmico, nas relações interpessoais e no desenvolvimento de competências para a vida, consolidando-se como um componente essencial para a construção de escolas inclusivas, democráticas e humanizadas, preparadas para formar cidadãos plenos, críticos e conscientes de seu papel social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem socioemocional na educação básica representa um componente fundamental para a formação integral dos estudantes, articulando dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Ao longo deste artigo, foi possível identificar que o desenvolvimento de competências socioemocionais, como autoconsciência, autorregulação, empatia, colaboração, resiliência e tomada de decisão responsável, contribui significativamente para o engajamento acadêmico, o bem-estar individual e a construção de cidadãos críticos e socialmente conscientes.

A implementação dessas práticas exige estratégias pedagógicas diversificadas, articulação entre escola e família, formação docente contínua e utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos que favoreçam a

aprendizagem prática e reflexiva. Além disso, a avaliação socioemocional, realizada de forma contínua e formativa, possibilita monitorar o progresso dos alunos, oferecer feedbacks construtivos e orientar intervenções pedagógicas, garantindo que cada estudante tenha oportunidades equitativas de desenvolvimento integral.

Apesar dos desafios, como resistência cultural, falta de recursos e exigências curriculares tradicionais, os impactos positivos da aprendizagem socioemocional são amplos. Estudantes que desenvolvem essas competências apresentam maior autonomia, autoestima fortalecida, capacidade de resolução de conflitos, habilidades sociais aprimoradas e melhor desempenho acadêmico. A aprendizagem socioemocional, portanto, não apenas prepara o estudante para os desafios da vida, mas também fortalece o papel da escola como espaço democrático, inclusivo, humanizado e transformador.

Em síntese, promover a aprendizagem socioemocional é investir na formação de indivíduos completos, capazes de agir de forma ética, colaborativa e responsável, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, consciente e solidária. A integração consistente de estratégias pedagógicas, avaliação formativa e articulação escola-família garante que a educação cumpra seu papel de desenvolvimento integral, preparando cidadãos aptos a enfrentar os desafios contemporâneos de maneira equilibrada e consciente.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: A Teoria Revolucionária que Redefine o Que é Ser Inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

MORAN, José Manuel. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Socioemocional – Diretrizes e Programas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020.

GONÇALVES, Maria Helena; FIGUEIREDO, Carla. **Metodologias Ativas: Práticas Educacionais Inovadoras**. São Paulo: Moderna, 2018.

OS PILARES DA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA COM VISTAS À MELHORIA DOS PROCESSOS EDUCATIVOS

ELIANE SOUZA SILVA MONTEIRO LÚCIO

RESUMO

A grande contribuição que este estudo traz é demonstrar a possibilidade de se fazer uma escola diferente e que atenda todas as crianças e adolescentes em suas singularidades. Com certeza UM projeto educacional é singular e único e não pode ser transportado para outra realidade na sua totalidade, mas é a união da direção, professores, profissionais, alunos e comunidade para lutar contra a segregação e o fracasso dos seus educandos.

Palavras-chave: Educação – Inclusão – Diversidade - Qualidade

Este trabalho aborda a escola como unidade básica que está inserida num macro sistema e que possui micros instancia onde é organizado e acontece o fazer pedagógico. Para se refletir a construção de uma escola inclusiva, de qualidade social e cidadã ir-se-á definir aqui pilares que irão sustentar esta mudança da perspectiva educacional, considerando todas as partes que compõem a instituição escolar. Estes pilares serão expostos com o intuito de afirmar que a mudança é possível desde que se conheçam estratégias para alcançar-se a efetivação e a melhoria do processo de ensino aprendizagem de todos os alunos.

Políticas públicas inclusivas para a melhoria dos processos educativos.

As políticas que englobam a educação brasileira precisam ser vistas como o conjunto de ações de governo com objetivos específicos a alcançar procedimentos democráticos e de qualidade para a formação de todos os alunos afim de que exerça a cidadania crítica e participativa. No capítulo anterior foi possível ver a importância da pluralidade das políticas públicas na história da educação brasileira, principalmente quando se analisa as conquistas e impasses da escola pública e do ensino especial.

Rosita Edler de Carvalho (2010, p.41) descreve referencias para identificar e analisar prioridades para a formação de políticas publica que legitimam os interesses de uma educação inclusiva e de qualidade. Este exame deve partir:

- a) Dos movimentos nacionais e internacionais que se consolidam como políticas de educação e cuja finalidade é a conquista do direito de todos à educação de boa qualidade;
- b) Dos processos históricos de evolução de determinada política educacional.
- c) Das realidades educacionais brasileiras e das articulações entre a política educacional e as demais políticas públicas;
- d) Dos procedimentos a serem adotados na implementação do ideário da política de inclusão educacional.

Analisar as ações governamentais por estes pontos é possível formular uma espécie de panorama do seu contexto e promover discussões que envolvam a sociedade civil a partir dos ideais filosóficos, ideológicos, situacionais e pedagógicos vigentes, como afirma esta mesma autora.

A conquista de políticas educacionais segundo estes pontos não é suficiente para que sejam efetivamente colocadas em prática. É preciso garantir recursos de toda espécie para se assegurar a sua prática. A formulação de atributos políticos referentes ao ensino precisa imprimir o real compromisso do poder público em garantir os direitos de todos os cidadãos e sua efetivação nas ações políticas.

O sistema educacional brasileiro.

A reflexão central que irá conduzir estas discussões será a criação de contextos educacionais capazes de oferecer um ensino de qualidade a todos os alunos.

Para se organizar os sistemas de ensino na perspectiva da educação inclusiva devem se assegurar a intersectorialidade na implementação das políticas públicas, a promoção de formação em conhecimentos de gestão em perspectiva inclusiva, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

Para favorecer a construção de um sistema educacional inclusivo e de qualidade social é preciso reconhecer as diferenças nos processos de aprendizagem de cada aluno e atender suas necessidades educacionais através da organização das condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção do aprendizado.

A não separação dos alunos em especiais e normais permite uma prática pedagógica com iniciativas que eliminem as barreiras à aprendizagem e satisfaça as necessidades de qualquer aprendiz, independentemente de suas características diferenciadas. Édler (2009, p. 19) afirma:

Especiais devem ser consideradas as alternativas educativas que a escola precisa organizar, para que qualquer aluno tenha sucesso: especiais são os procedimentos de ensino; especiais são as estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras para a aprendizagem. Com esse enfoque temos procurado pensar no especial da educação, parecendo-nos mais recomendável do que atribuir esta característica ao alunado.

O sistema brasileiro de ensino que é dividido nas instancias federais, estaduais e municipais guia o seu trabalho pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN 9.394/96. Esta legislação divide a educação em

modalidades de alunos em normais e especiais. Isto favorece a separação dos aprendizes e não promovendo uma educação igual para todos.

O formalismo burocrático, que toma conta do sistema educacional atual, aliena o profissional da educação impossibilitando-o, muitas vezes, de refletir e construir suas próprias estratégias de ensino de acordo com a cultura e a realidade de seus alunos. Para a implantação de uma escola inclusiva e de qualidade social, torna-se necessária uma revisão das estruturas burocrático-administrativas do sistema para se favorecer a efetiva autonomia e participação dos agentes que integram a unidade escolar.

Quando se fala em educação inclusiva espera-se que haja uma valorização da pessoa em sua totalidade, onde sua integração pelo sistema educacional seja encarada com seriedade.

No âmbito macropolítico o sistema é responsável por criar contextos educacionais que ensinem a todos com qualidade através de um processo de ensino aprendizagem que respeite as diferenças dos alunos, como diz Edler (2009, p.56)

Todos somos diferentes e queremos ser reconhecido em nossas diferenças sem sermos igualados aos demais, negando-se nossas experiências, subjetividades e nossas identidades! Pleiteamos e lutamos pela igualdade de direitos, inclusive o de sermos diferentes.

Os alunos devem ser respeitados nas suas diferenças dentro da sua singularidade, pois não são “tabulas rasas” e suas experiências e subjetividades assim como sua identidade, fazem parte de um todo que os caracteriza como pessoa única.

Trabalhar na diversidade buscando uma educação inclusiva requer ações conjuntas. Para que a educação inclusiva aconteça é necessário que se inicie pelos órgãos gestores dos sistemas educacionais. É preciso que gestores trabalhem em equipe, e que estejam juntos na organização das discussões sobre a filosofia da educação e sobre as políticas educacionais a ser implantadas. Para que o trabalho na diversidade e a educação inclusiva não fiquem somente nos papéis, e que tenham resultados positivos.

As estatísticas mostram que o direito de acesso e ingresso a educação, ainda não é exercido para todos, deixando a margem da sociedade muitas

peessoas, sejam elas adultas ou crianças, brancas ou negras, com necessidades especiais ou não. Neste sentido cabe ao nível macropolítico da educação promover iniciativas para que o ensino chegue a todos os brasileiros.

Para o sistema educacional trabalhar na diversidade Édler (2010) afirma que é necessário, priorizar os aspectos que se mostrarem necessário a realidade local e favorecer as parcerias entre setores para que a integração das diferentes políticas públicas seja efetivada.

Outro aspecto que cabe aos responsáveis pelo sistema de ensino que esta autora prioriza é a valorização do professor, pois é o olhar sensível deste profissional que vai determinar que caminho seguir, para que as transformações aconteçam na sua prática pedagógica. O salário do professor precisa ser revisto para garantir qualidade de vida, pois hoje este profissional trabalha muito em más condições e em dois turnos. É necessário que diminua as turmas para uma maior qualidade nos processos de ensino aprendizagem. Valorizar a formação continuada é uma das formas de promover-lo

Os estudos da Psicologia cognitiva, da Psicanálise na educação e das neurociências da aprendizagem, são indispensáveis para a atualização de quem trabalha nos órgãos gestores da educação para se rever os conceitos do ensino aprendizagem realizadas nas escolas.

É importante que o calçamento das ruas do bairro seja adequado para garantir o transporte seguro do pedestre. Das escolas esperamos que fossem adaptadas com elevadores e rampas, permitindo o acesso daqueles que tem necessidades especiais nos ambientes escolares. Não se pode esquecer-se da adaptação do meio de transporte para garantir o acesso a escola àqueles que necessitam.

Outras características de responsabilidade dos órgãos gestores da educação brasileira são:

- garantir a participação de professores especialista seja efetivada, pois dão suporte aos professores regulares, alunos e famílias.
- programar salas de apoio pedagógico específico, este dará apoio aos familiares, desde que coordenado por profissionais qualificados.
- vincular as escolas com instituições que desenvolvam estudos e pesquisas de abordagem qualitativa para dar apoio aos agentes escolares através da colaboração mútua e garanta a melhoria no processo educativo.

- expandir uso dos recursos tecnológicos na educação a todos os alunos, alguns têm acesso à informática.

É indispensável o compromisso de todos da instituição escolar e dos responsáveis pela administração, para que haja adequações curriculares possibilitando mudanças que favoreça a todos. Estas medidas devem ser pensadas pelos órgãos gestores da educação, apresentando sugestões, a serem aplicadas na prática, aliadas com a teoria. Pois o que vemos é uma preocupação maior somente com a teoria.

Os sistemas educacionais devem rever a educação continuada dos alunos com necessidades especiais, criando mecanismos de estudos que possibilite a inserção no mercado de trabalho de forma participativa e contributiva.

Todos estes aspectos são necessários para uma educação qualitativa inclusiva, mas que dizem respeito aos órgãos gestores da educação, Federal, Estadual e Municipal, os quais são responsáveis por orientar diretamente as escolas, influenciando as práticas pedagógicas nas salas de aula.

A escola com perspectiva inclusiva.

Os conhecimentos adquiridos na escola devem possibilitar as pessoas ler e interpretar as informações constituídas através das relações sociais. Como nos afirma Dourado (2006, p. 26),

É ao relacionar-se entre si e com a natureza que os homens se constituem e, nessa relação, constroem saberes, objetos, conhecimentos e cultura. Os conhecimentos e os saberes construídos historicamente pelos homens, nas relações que estabelecem entre si, nas diferentes esferas da vida social, constituem o que se chama de educação, que compreendida na perspectiva ampliada, define-se como prática social que se dá nas relações sociais, por eles criados e modificados ao longo da história.

O conceito educação como é definido por este autor é o meio pelo qual os homens estabelecem contato com os saberes construídos ao longo dos tempos nas relações sociais e a sua ampliação acontece quando o educando é capaz de transformar os conhecimentos adquiridos em novas e transformadoras práticas sociais.

Por isso é necessário que a escola dos tempos atuais, desenvolva ações com vistas à melhoria dos processos educativos, que propicie condições políticas e culturais para sistematizar e socializar os saberes produzidos pelo homem ao longo da história. Isso significa que o projeto de uma unidade escolar que se preocupe com a efetivação da aprendizagem e do desenvolvimento de competências tenha como atitude e compromisso a construção permanente de um espaço de inserção de todos os indivíduos nas relações sociais.

A perspectiva inclusiva visa à construção de comunidades escolares seguras e receptivas, onde todos sejam valorizados e estimulados a examinar as crenças e valores que cultuam. Essa comunidade escolar leva as pessoas a gerar valores democráticos, reconhecer as diferenças e entender o significado do trabalho na diversidade. O Ministério da Educação pela sua Secretaria de Educação Especial publicou no ano de 2004 um documento intitulado como “Programa de Educação Inclusiva: Direito a Diversidade”. Nele está definido que a escola inclusiva deve abranger mudanças em todo o contexto escolar, como é possível verificar nas citações abaixo: Segundo MEC, (2004, p.9):

Constata-se, portanto, que a construção de uma escola inclusiva implica em transformações no contexto educacional: transformações de idéias, de atitudes, e da prática das relações sociais, tanto no âmbito político, no administrativo, como no didático-pedagógico.

e ainda, MEC, 2004, p. 7:

Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.

A escola da rede pública de ensino tem aceitado as matrículas dos alunos com deficiência, mas excluí-os do processo de ensino aprendizagem por não oferecerem reais condições de atendimento. A falta de recursos financeiros, materiais e profissionais capacitados, tornam a escola despreparada para trabalhar com a diversidade.

Como diz Mantoan (2003, p. 14), a exclusão social manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber.

As diferenças culturais, étnicas, sociais, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana vem sendo a mais conhecida e destacada e se tornando condição indispensável para entender e compreender a humanidade.

Na Declaração de Salamanca através do conceito de escola integradora explica as diretrizes para se educar com qualidade, todas as crianças, adolescentes e jovens e até aqueles com deficiência mais grave.

Todo este compromisso de educação precisa atingir a todos os alunos sem segregá-los conforme suas diferenças sejam estas físicas, culturais, econômicas ou sociais.

Segundo Mantoan a inclusão escolar, prevê a inserção de todos os alunos, na escola de forma completa e sistemática, sem exceção, todos devem freqüentar a sala de aula regular, pois a inclusão não deixa ninguém fora do ensino. Portanto a escola para ser inclusiva necessita de mudanças na perspectiva educacional, pois ela não atinge somente aqueles que têm deficiência ou os que apresentam dificuldade de aprender, mas a todos de modo geral. Segundo Mantoan (2003, p.20)

"a inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingido todos os alunos que fracassam em suas salas de aula".

Assim a inclusão só vai acontecer se houver transformações no processo escolar como um todo de forma que estas mudanças levem ao acolhimento sem distinção dos alunos, em seus diferentes níveis. Segundo Mantoan (2003, pag.44) "não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar – daí a necessidade de recriar o modelo educacional vigente".

Assim recriar esse modelo diz respeito à qualidade de ensino, onde a escola deve ser capaz de formar pessoas mais evoluídas e humanitárias, aproximando os alunos entre si, trabalhando as disciplinas de forma que reconheçam melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam, tendo como parceria a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto escolar.

A escola que mantém mecanismos que padronizam todas as ações pedagógicas numa só forma não leva em conta as diferenças individuais de cada aluno. Essa condição leva o aprendiz a ter baixa autoestima, o que resulta em diversas repetências, muitos são até expulsos, outros evadem, porque na verdade eles são completamente ignorados na sua singularidade pelas pessoas que estão envolvidas no processo educacional, levando-os a exclusão escolar e social.

A inclusão é uma forma de reverter à situação de muitas escolas, que atribuem aos alunos às deficiências, que na verdade é do ensino ministrado por elas, segundo Mantoan (2003, p.21) “sempre se avalia o que o aluno aprendeu o que ele não sabe, mas raramente se analisa o que e como a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão...”

É fácil ensinar os alunos que aprendem, pois facilita o trabalho pedagógico. Mais fácil ainda é repassar para os especialistas ou reforço escolar, os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem sejam eles deficientes ou não. Pois assim é retirada dos ombros dos professores a responsabilidade de ensiná-los. E agindo assim continuam a excluir. Devem-se encarar os problemas que envolvem a exclusão como um todo e bani-los da escola, enfrentando os desafios para se avançar, progredir e evoluir na construção de uma escola justa e igualitária.

Segundo Mantoan (2003) o poder da escola deve estar nas mãos de quem realmente faz a educação acontecer. A perspectiva inclusiva é uma grande oportunidade para que os alunos, pais e educadores possam demonstrar suas competências e responsabilidades educacionais combatendo a descrença e o pessimismo dos acomodados

A parceria da escola com os pais é muito importante para promover a reconstrução de uma nova escola, pois estes almejam o melhor para seus filhos.

A escola inclusiva e de qualidade social precisa ter em toda a sua estrutura elementos que promova o desenvolvimento de competências sociais como relações grupais e intergrupais, processos democráticos e eficazes de tomada de decisões, capacidades sociocomunicativas, de iniciativa, de liderança, de responsabilidade, de solução de problemas.

A formação ética é outro ponto a ser desenvolvido por este modelo de escola. Através desta formação o aluno será capaz de formar atitudes e valores que condizem com as normas e princípios de boa conduta com o outro e a sociedade. Isto é possível, quando lhe é oferecido desde a primeira educação oportunidades de participação nas decisões através do diálogo e da busca do consenso baseado na razão crítica. A autora Mirza Seabra Toschi dispõe de atitudes que podem ser compartilhadas na escola para se alcançar situações comunicativas ideais, (2008, p. 120)

- investimento na capacidade do indivíduo de situar-se em relação aos outros, de estabelecer relações entre objetos, pessoas e ideias;
- desenvolvimento da autonomia, isto é, indivíduos capazes de reconhecer nas regras e nas normas sociais o resultado do acordo mútuo, do respeito ao outro e da reciprocidade;
- formação de indivíduos capazes de serem interlocutores competentes, expressar suas ideias, desejos e vontades, de forma cognitiva e verbal, incluindo a perspectiva do outro (nível de informações, de intenções e outros);
- capacidade de dialogar.

A escola é o local que deve servir como exemplo para a prática da inclusão social. É fundamental que a comunidade escolar possa refletir sobre a inclusão treinando o olhar para o outro e considerando que suas individualidades são riquezas que complementam a sociedade.

Antigamente os alunos de inclusão eram segregados. Com a democratização do ensino hoje os alunos com necessidades especiais já podem ser inseridos nas escolas de ensino regular. Contudo não podemos fechar os olhos para as questões referentes à qualidade da educação oferecida para os alunos em geral.

Quando se fala em escola inclusiva, o objetivo é que ela assegure e garanta a aprendizagem e o direito de participação de todos os alunos.

Desenvolvendo e efetivando ações importantes, como por exemplo, o projeto político pedagógico, currículo, formação dos professores, sua prática pedagógica, critérios de avaliação entre outras. Dessa forma as escolas podem ser reestruturadas, proporcionando a todos os alunos oportunidades de aprender.

A escola só será inclusiva se permitir a acessibilidade física com autonomia, para alunos com deficiência, e se houver articulação entre as políticas públicas que garantam aos cidadãos o exercício de seu direito à educação como um bem.

Segundo o Índex⁹ da inclusão a autorrevisão da escola tem como objetivo três dimensões: criar cultura inclusiva, produzir políticas inclusivas e desenvolver práticas para que as escolas se tornem progressivamente mais inclusivas.

O processo de aprendizagem na escola inclusiva.

Na escola com perspectiva inclusiva requer um olhar focalizado na compreensão e na promoção dos processos de aprendizagem considerando a singularidade de cada aluno.

O Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI feita para a Unesco em 1999 pressupõe que a educação seja direcionada para os quatro tipos fundamentais de aprendizagem:

- aprender a ser;
- aprender a conhecer;
- aprender a fazer;
- aprender a viver juntos.

⁹ O Índex é um conjunto de materiais para apoio às escolas que estejam em processos de educação inclusiva. Ele se refere à construção de comunidades escolares apoiadoras, que objetivam altos padrões de educação para todos os alunos. O processo de uso do Índex foi, em si mesmo, delineado para contribuir para o desenvolvimento de escolas em direção à inclusão. Ele encoraja a equipe a compartilhar e construir crenças e valores inclusivos, com base nos conhecimentos que já possuem, e os auxilia num exame detalhado das possibilidades para aumentar a aprendizagem e a participação de todos os seus alunos.

Segundo Rosita Edler (2010) esses pilares voltam para o desenvolvimento integral do ser humano em suas capacidades de, raciocinar, imaginar, discernir e cooperar com senso de pertença e de responsabilidade.

Ampliando o campo de visão a educação compreende tudo o que contribui para o desenvolvimento global dos seres humanos e que não estão ligados somente na genética, mas também na aprendizagem. Segundo Édler, 2010, p.74:

Educação e aprendizagem mantêm vínculos estreitos, permitindo – nos afirmar que o conhecimento da educação como direito de todos estende-se ao dever de garantir a todos a aprendizagem de boa qualidade. Particularmente as que são estimuladas por instituições sociais e educativas, como a escola e a família.

As instituições escolares são conhecidas como um espaço de ensinar e de controlar. Valorizam a adaptação e a obediência do sujeito as suas regras. Ao invés de estimular a capacidade crítica e reflexiva do sujeito.

Para desenvolver nos alunos pensamentos críticos, criativos e autônomos é preciso que haja uma separação entre processo ensino aprendizagem e interesses econômicos.

A educação concebida como forma de mercadoria atende as necessidades econômicas do mercado de trabalho, onde a competitividade é lei dos mais fortes e os conhecimentos destes são méritos que interessam ao capital. Nesta concepção o êxito na aprendizagem é focada na produtividade do aluno, por seu bom desempenho escolar, o que não significa que a aprendizagem aconteceu de forma significativa e real.

Se compararmos a maior parte da população com a minoria privilegiada terá uma desigualdade muito grande, pois as oportunidades de acesso ao processamento das informações não são iguais a todos.

Isso acontece por causa das injustiças socioeconômicas que atingem bilhões de pessoas, que não tem acessos a tecnologia da informação, Segundo Édler (2010, p.75)

Muitos poucos vivem num mundo conectado, recebendo e trocando informações que gerem conhecimentos. A grande maioria da população do planeta não tem acesso a esses bens tecnológicos, sendo herdeiros e vítimas inocentes de práticas excludentes.

Na medida em que as informações parecem estar disponíveis, ao alcance das mãos, grande é o abismo que separa as pessoas da informação.

As nossas escolas insistem em manter seu papel de instituição de ensino, voltado à transmissão de informações, prevalecendo à memorização pelos alunos. Quando na verdade deveria priorizar a cultura do pensar, valorizar as manifestações de curiosidade, criatividade e inventividade, estimulando-os a aprender a aprender. Para Édler, 2010, p.76:

aprender a aprender é adquirir estratégias e habilidades de pensamento que permitam relacionar conhecimento;

- descobrir, criar e manter meios que nos permitam transformar potencial latente em real;

- adquirir ferramentas, intelectuais, afetivas e relacionais que permitam aprender conceitos e a solucionar problemas;

- encontrar maneira de entender e analisar os fatos e fenômenos do mundo, pelos meios individuais que sejam os mais adequados e prazerosos a cada pessoa;

- ter consciência de como se dá a própria aprendizagem, ou seja, como selecionamos, organizamos e utilizamos as informações

Esses aspectos nos levam a compreender que existem diferentes modalidades de aprendizagens e que permitem desenvolver habilidades e competências que facilitam seu uso para tornar a vida mais fácil e feliz, pela compreensão do que se aprendeu.

A autora Carvalho (2009, p. 73) nos fala que a aprendizagem é um processo observável sob diferentes aspectos, e que impõe infinitas variáveis inseparavelmente ligadas a uma pessoa e outras não pertencentes a essa essência.

Para compreender as dificuldades de aprendizagem de um aluno os aspectos orgânicos, psicológicos e sociais precisam ser levados em conta considerando a importância de cada um, tratando com respeito suas intrincadas inter-relações. Examinar na verdade o dinamismo entre todos estes fatores que envolvem o aprender pelo sucesso ou fracasso escolar do aluno.

Projeto político pedagógico e currículo

O Projeto Político Pedagógico é um importante documento que traduz os valores da comunidade escolar na perspectiva educacional, pautada na formação do cidadão, no trabalho comunitário e nos princípios das solidariedades sociais e de inclusão.

Este documento deve englobar os aspectos pedagógicos e administrativos da escola para se transformar a educação num exercício político, num espaço de discussão, de elaboração e, sobretudo a construção da escola almejada pelo conjunto da comunidade.

Segundo José Carlos Libaneo, (2008, pag.178) “o Projeto Político Pedagógico é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola buscando maior participação dos agentes escolares”. Assim o PPP pode ser uma forma na qual a equipe escolar se torne corresponsável pelo sucesso do aluno e por sua inserção numa sociedade crítica, formando cidadãos capazes de refletir sobre a sociedade que influenciam e são influenciados.

A sua avaliação constante é fundamental, durante as etapas do processo, a fim de garantir o caráter dinâmico da vida escolar em todas as suas dimensões.

O Projeto Político Pedagógico é o principal instrumento para o início da mudança nas escolas. O Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade define o projeto político pedagógico da escola como, no documento do MEC, 2004, p.09:

O projeto político-pedagógico de uma escola é o instrumento teórico metodológico, definidor das relações da escola com a comunidade a quem vai atender, explicita o que se vai fazer, porque se vai fazer, para que se vai fazer para quem se vai fazer e como se vai fazer.

E ainda,

Seu desenvolvimento requer reflexão, organização de ações e a participação de todos - professores, funcionários, pais e alunos, num processo coletivo de construção. Sua sistematização nunca é definitiva, o que exige um planejamento participativo, que se aperfeiçoa constantemente durante a caminhada.

Através da reflexão, definição e elaboração do Projeto Político - Pedagógico por todos será definido com maior precisão os objetivos educacionais da instituição. Com isso, a comunidade escolar saberá o melhor caminho a ser percorrido para que sejam alcançados.

O PPP na visão inclusiva tem como finalidade que a escola seja para todos, de direito e que os alunos aprendam cada um de seu jeito, no seu tempo e de forma diferente.

É neste documento que se estabelece a ponte entre a política educacional do município e a população e defini seus princípios, objetivos educacionais, seu método de ação e as práticas que serão adotadas para favorecer o processo de desenvolvimento da aprendizagem.

Para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas é preciso organizar atividades extracurriculares, encorajando a participação de todos os alunos, a partir de suas vivências e conhecimentos prévios.

Acreditamos que o envolvimento da comunidade e sua participação ativa é fundamental para que a aprendizagem seja efetiva e o conhecimento seja construído sem privilégios ou discriminação.

A proposta inclusiva diz respeito a uma escola de qualidade para todos, que não segregue, não rotule e não expulse alunos com problemas, que enfrente a grave questão do fracasso escolar e que atenda a diversidade de seu alunado. “Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades” (MEC, 2004, p.7).

Portanto a escola só será inclusiva se for organizada de forma a instruir o aluno independente da sua etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer que seja sua necessidade com um ensino significativo, que garanta o conhecimento.

A partir da elaboração do projeto adotado na escola é que se define o currículo, o qual se reflete o meio sociocultural do alunado.

O aluno poderá ser beneficiado por conteúdos curriculares de caráter mais funcional e prático, na busca de promover-lhe o domínio de conhecimento que lhe permita o exercício de sua cidadania no nível máximo de suas possibilidades.

O Currículo contém aspectos ideológicos, pedagógicos e culturais que, em conjunto apontam para a orientação geral do sistema educativo. Segundo Cezar Coll (COLL apud ÉDLER, 2009, p. 80) afirma, “currículo é um “elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é preciso e o que realmente sucede nas salas de aula.”

Ao formular o currículo, deve se responder a algumas indagações como: por que ensinar? O que e quando ensinar? Como ensinar?

Segunda Rosita Edle (2009), por que ensinar, diz respeito às intenções educativas e elementos do processo ensino aprendizagem, O qual se traduz por finalidade, por objetivos gerais e específicos, aqueles mais voltados à formação do cidadão e estes mais ligados à apropriação e à construção de conhecimentos. O que e quando ensinar, diz respeito à melhor organização e sequência dos conteúdos curriculares, o conjunto de conhecimento compreendido pelo aluno do qual se apropria e constrói ou reconstrói. Estes conteúdos devem ser significativos, fazer parte do dia a dia do aluno para que este se sinta motivado pela a aprendizagem.

A escolha do conteúdo curricular deve englobar não somente a transmissão de informações, mas também atividades ligadas à iniciativa do aluno como: pesquisa, experiências, formação de esquemas conceituais a partir de materiais informais, elaboração de projetos e outros.

O professor e a Sala de aula

O professor deve servir como exemplo de respeito a todos os alunos da sala, sabendo distinguir as capacidades individuais, procurando encontrar formas adequadas para mediar o conhecimento e avaliar o aproveitamento de cada aluno dentro de suas possibilidades. (MEC, 2004, p. 8)

Sabemos que as escolas públicas geralmente fazem parte de uma rede, o que, historicamente, as manteve em situação de dependência administrativa, funcional e mesmo pedagógica, limitado na autonomia e controlado sob mandatos. No que se refere ao professor, sua liberdade de ação se restringiu, durante muito tempo, às ações internas das salas de aula.

O professor deixa de ser um mero empregado da instituição escolar e passa a ser o principal agente de mudança. É ele que com sua participação vai mostrando qual o melhor caminho para se alcançar um ensino de qualidade. Por isso, que a formação de um professor para uma perspectiva inclusiva e de qualidade social deve ser pautada na cooperação, na autonomia intelectual e social e na aprendizagem ativa do “saber fazer”.

Neste sentido é fundamental o trabalho coletivo dos educadores, visando à formação de grupos de estudos para a discussão e compreensão do fazer pedagógico baseado no conhecimento científico.

Na sala de aula, o professor com uma perspectiva inclusiva e cidadã, constrói com seus alunos o processo de ensino-aprendizagem, percebendo as diferenças, experiências, desejos e significados construídos durante a aula.

Este profissional usa a diversidade de opiniões como ferramenta para enriquecer as experiências educativas, garantindo a liberdade de expressão de cada aluno. Isto significa que a diferenciação do ensino deve ser feita pelo aprendiz segundo suas particularidades de como percorre o caminho do aprendizado e não uma diferenciação do ensino feita pelo próprio professor.

Cabe ao professor elaborar um plano de aula, que envolve todos os alunos, com atividades organizadas de forma prazerosa e lúdica, sem distinção.

Seu plano de aula deve ser flexível de forma que possibilite mudanças, no decorrer do trabalho com os alunos, pois suas reações é o que vai apontar as escolhas de ajustes que devem ser realizados para atingir os objetivos.

O professor é uma pessoa muito importante dentro da inclusão, pois se ele não for sensível a necessidade de seus alunos corre o risco de excluí-los do processo. Segundo Mantoan (2003, p.52)

o professor que ensina, partilha com seus alunos a construção e autoria de conhecimentos produzidos em aula. Ele banuiu o ensino expositivo de sua aula, onde todos interagem e constroem ativamente conceitos, valores e atitudes. Esse professor explora os espaços educacionais com seus alunos, buscando perceber o que cada um deles consegue aprender do que está sendo estudado e como procedem ao avançar.

Interagindo com os alunos o professor consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação. É preciso entender que não existe receita para se ensinar.

A proposta da formação continuada é o principal instrumento para o professor ressignificar o seu papel, pelo qual é enfatizada a sua importância na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão. Mantoan(2003) afirma que “o exercício constante e sistemático de compartilhamento de idéias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é um ponto-chave do aprimoramento em serviço”.

Assim a matéria-prima que o professor precisa para que as mudanças pretendidas em sua formação aconteçam são as que fazem parte do seu dia-a-dia em sala de aula, suas as experiências concretas, os problemas reais que desequilibram a sala de aula. Não se pode ater-se somente no que aprendeu em cursos, oficinas e palestras. É importante aliar a teoria com a prática que é vivenciada diariamente. A proposta é incentivar os professores a interagir com seus colegas e que possam estudar juntos, e colaborar com seus pares na busca dos caminhos pedagógicos da inclusão.

O Professor deve tornar a aprendizagem interessante e útil, pois é uma das formas de remover obstáculos. Este profissional precisa conhecer melhor os interesses de seus alunos, estimulando-os, e ter um tempo para “ouvir” os alunos, em suas falas, conhecendo bem a “bagagem” que trazem para a escola.

Infinitas são as possibilidades de ações pedagógicas que favorecem a construção do conhecimento. A prática pedagógica centrada na aprendizagem tem caráter próprio para prevenir contra possíveis fracassos educacionais.

Para a construção de uma escola inclusiva e cidadã, propõe-se mudanças na organização pedagógica e na prática dentro da sala de aula, que propicie a valorização e reconhecimento das diferenças, eliminando toda a ação em que se discrimine e segregue os alunos.

O autor Philippe Perrenoud (2001) um sociólogo suíço escreve sobre como a instituição escolar pode promover as desigualdades socioculturais dos alunos em desigualdades escolares através do seu modo de funcionamento.

Para combater esta deficiência educacional o autor propõe uma mudança nos modos de atuação da escola para promover a diferenciação do ensino. Não se trata de um diferente método de ensinar, mas um acompanhamento individualizado dos processos e percursos de aprendizagem. Isto pressupõe um empreendimento coletivo de longo prazo, que exigirá uma investigação sobre atividades e situações de aprendizagem que sejam significativas e mobilizadoras e que englobam as diferenças pessoais e culturais dos alunos.

Durante muito tempo tentou-se explicar o fracasso escolar como um problema do aluno ou da família. Na década de 1970, os sociólogos da linha crítico-reprodutivista contestaram esta teoria e afirmaram que o insucesso escolar teria sua origem no modo de organizar o trabalho pedagógico e de estruturar as relações e práticas pedagógicas.

Nesta linha de pensamento, o fracasso escolar nada tem haver com as aptidões inatas do educando ou com o seu meio cultural, mas com os aspectos ligados à organização e ao funcionamento das práticas escolares. Diante disto, Perrenoud (PERRENOUD apud ANDRÉ, 1999, p. 19) afirma “diferenciar o ensino é organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas.

Este mesmo autor defende que as interações de sala de aula trazem mecanismos que possibilitam o tratamento diferenciado com possibilidade de favorecer os desfavorecidos ou os favorecidos. Segundo ele, essas ações podem reforçar a indiferença às diferenças.

Para que o professor combata os mecanismos reforçadores das desigualdades dentro da sala de aula, precisa estar convicto de que a aprendizagem acontece através de um envolvimento prático do aluno na construção de conhecimentos, na interação com o ambiente e com o outro. Deve-se enfatizar o ensino voltado para as competências e o trabalho com projetos, pesquisas e situações-problema.

A diferenciação do ensino requer um trabalho de tomada de consciência e respeito às diferenças, o direito de ouvir e ser ouvido e o reconhecimento pelo grupo-classe de cada indivíduo, quaisquer que seja sua competência escolar ou seu nível cultural. Este processo vai exigir uma grande investigação sobre atividades e situações de aprendizagem que sejam significativas, e mobilizadoras e que levem em conta as diferenças pessoais e culturais. Como diz Marli André (1999, p. 22):

Diferenciar é, sobretudo, aceitar o desafio de que não existem receitas prontas, nem soluções únicas; é aceitar as incertezas, a flexibilidade, a abertura das pedagogias ativas que em grande parte são construídas na ação cotidiana, em um processo que envolve negociação, revisão constante e iniciativa de seus atores.

Perrenoud afirma que a pedagogia das diferenças requer uma avaliação que seja formativa, que leve o aluno a identificar seus erros, acertos e lacunas e aos mestres destacar os ganhos e dificuldades de cada educando para ajudá-los a progredir mais. Na concepção deste autor, este processo não exige necessariamente provas formais, mas uma observação de cada aluno, descobrindo seu interesse, dificuldades e motivações para se refletir melhores formas de ação.

A sala de aula é um dos lugares onde a construção do conhecimento acontece, portanto este deve ser um espaço de respeito e amizade.

Para que o ensino se concretize é necessário que haja aprendizagem efetiva através de atividades que sejam significativas que partam das vivências do alunato.

Não vai ser simplesmente pela transmissão, pela copia que os alunos irão aprender. Os alunos precisam ser ativos e estar em controle com o objeto do conhecimento. Mantoan, (2003, p. 47) afirma,

Experiências de trabalhos coletivos, em grupos pequenos e diversificados mudam esse cenário educativo, uma vez que exercitam a capacidade de decisão dos alunos diante das escolhas de tarefas; a divisão e o compartilhamento das responsabilidades com seus pares; o desenvolvimento da cooperação; o sentido e a riqueza da produção em grupo; e o reconhecimento da diversidade dos talentos humanos, bem como a valorização do trabalho de cada pessoa para a consecução de metas que lhes são comuns.

O trabalho deve ser em grupos e, se for através de projetos melhor ainda, pois proporcionara a integração de todos envolvidos, onde os alunos poderão expor suas idéias, mostrar seu potencial e se sentir incluídos, pertencentes aquele grupo no qual pode cooperar e ser solidário, diferente de quando estão sentados uns atrás dos outros individualmente. Trabalhar em grupo fará com que as dificuldades sejam reconhecidas e respeitadas de forma que cada um irá trabalhar dentro das suas possibilidades, enaltecendo suas habilidades e extraíndo o que cada um tem de melhor. Como diz Édler, (2010, p. 67)

Essas modalidades de ensino aprendizagem além de prazerosa e lúdica facilita os processos interativos, sem discriminação ou trabalhos diferenciados segundo as características individuais. É diferente das que muitas vezes presenciamos quando alguns copiam, lêem ou recortam e colam alusivas...

Durante os estágios obrigatórios do curso de pedagogia foi possível observar salas de aulas que havia alunos de inclusão, mas que não estavam incluídos nas atividades proposta pela professora. Eram excluídos dentro da

inclusão, pois estes realizavam atividades diferentes como, por exemplo, brincar com letras móveis ou folhear livros infantis, enquanto a sala trabalhava produção de texto.

A proposta do ensino inclusivo é de que todos aprendam, e para ensinar na diversidade, é preciso que as atividades sejam abertas e variadas que possam ser compreendidas por diferentes níveis de desempenho dos alunos.

É importante que estas atividades não privilegiem nenhum grupo, e acolha a todos, sem exaltar quem sabe mais, e sem diminuir quem sabe menos, promovendo a interação entre alunos, currículo, escola, família, projeto e comunidade.

No trabalho em grupo a atividade proposta será desenvolvida com mais desempenho, pois as pessoas têm diversos potenciais que quando explorados podem trazer benefícios a todos, esses potenciais devem ser estimulados, independentemente de sua classe social, pois as pessoas aprendem com a experiência dos outros, na interação social melhorando a própria aprendizagem. Aprende-se com o outro e jamais pelo outro.

Para se trabalhar na diversidade em sala de aula é preciso conhecer as diferenças, e assim desenvolver novas práticas pedagógicas, e estas devem estar de acordo com os interesses e necessidades dos alunos.

Muitas das barreiras em sala de aula podem ser enfrentadas e superadas graças à criatividade do professor somadas a sua certeza de que a aprendizagem é possível para todos os alunos e que ninguém tem meios de estabelecer os limites do outro. O professor deve garantir a liberdade e a diversidade de opiniões dos alunos. É ele que media os conhecimentos e se preocupa com a pessoa do seu aluno

Na sala de aula devem conter debates, pesquisas, registros falados e escritos, observação, esquemas, situações-problemas, etc. Tudo que faça dos conteúdos curriculares meios para esclarecer os assuntos em estudo. Os temas devem ser escolhidos conforme o interesse da classe para que o aprendizado seja significativo e motivador. Segundo Édler (2009, p.63)

Para remover barreiras para a aprendizagem e para a participação (garantindo a todos essa acessibilidade) é preciso pensar em todos os alunos enquanto

seres em processo de crescimento e desenvolvimento e que vivenciam o ensino-aprendizagem segundo suas diferenças individuais. Qualquer educando experimentará a aprendizagem escolar como desagradável, como uma verdadeira barreira, se estiver desmotivado, se não encontrar sentido e significado para o que lhe ensinam na escola.

A avaliação

A avaliação é uma prática utilizada para melhorar o processo de ensino aprendizagem no sistema escolar e em qualquer de suas modalidades ou especialidades. Ela aponta de que maneira deverão ser realizadas as atividades pedagógicas. No entanto suas realizações vêm condicionadas aos aspectos sociais e institucionais envolvidos na escolarização como, a transmissão do conhecimento, a relação entre professores e alunos, as interações no grupo, métodos que se praticam disciplina, valorização do indivíduo na sociedade.

Na linguagem diária se refere ao verbo avaliar o significado de calcular, taxar, valorizar, apontar o valor, conceder o valor a alguma coisa. A operação de avaliar alguém ou algo se resume em estimar seu valor material.

Uma leitura do papel de se avaliar o processo de aquisição do conhecimento no atendimento às diferenças as autoras Marli André e Marta Maria Pontin Darsi (1999) propõe o uso do diário reflexivo como instrumento de avaliação e de investigação didática para uma tomada de consciência do processo de aprendizagem do aluno e promoção da reflexão.

Estas autoras sugerem a utilização dos diários pelos alunos e professores como instrumento de registro de suas aprendizagens após cada aula.

Para o educador, a leitura dos diários com os registros das impressões da aula realizadas pelas crianças se torna um espelho daquele dia de trabalho e instrumento de investigação se a aprendizagem está ocorrendo de forma significativa. Estes escritos também se tornam um importante instrumento na relação pedagógica os alunos registram seus sentimentos, opiniões e julgamentos sobre as atividades de sala de aula e sobre o comportamento positivo e negativo do próprio professor.

Para os alunos, o diário é uma oportunidade de tomar consciência da própria aprendizagem, detectar as dificuldades, os pontos fracos e procurar caminhos para superá-los.

A conquista de uma nova cultura avaliativa que tenha como objetivo a formação e que considere a diversidade individual e cultural presente no grupo-classe necessita uma utilização construtiva do erro do aluno. Isto significa adotar o erro não como uma falta cometida pelo aluno por sua incapacidade ou insuficiência de conhecimentos, mas como um elemento normal e possível de se interpretar para identificação dos obstáculos dos alunos no processo da aprendizagem escolar.

A autora Neuza Bertoni Pinto (ANDRÉ org., 1999) descreve a adoção da visão do erro no processo de ensino-aprendizagem como um indicador que personaliza o percurso escolar do aluno e como uma via real para o reconhecimento da diversidade do grupo classe. Para isto, é necessária uma atitude observadora e reflexiva do professor diante do erro e do indivíduo que erra.

Isto fará do erro não o produto final do ensino, mas o mediador que irá fornecer ao professor pistas para a escolha de procedimentos didáticos mais eficazes para o sucesso do educando. Trabalhar com situações-problema ajustadas aos níveis e às possibilidades dos alunos, a criação de espaços de comunicação e debates em torno do conhecimento em construção e o desenvolvimento de um clima de cooperação humanizará a prática pedagógica tornando mais fecunda a passagem dos alunos pelos bancos escolares. A autora Neuza Bertoni Pinto (ANDRÉ org., 1999, p. 45)

Um trabalho dessa natureza mobiliza sentimentos. Não apenas oferece novos saberes ao professor, mas, por tornar mais transparente as aquisições do aluno, dá ao professor o sentimento de que esse aluno está melhorando no domínio dos conteúdos escolares. Como gestor desse progresso, o professor se beneficia em termos de auto-estima. Porém, o aspecto mais educativo – e didático – nessa estratégia é a escola ajudar o cidadão a superar o sentimento negativo sobre o erro. O que significa dar ao aluno a liberdade de aprender, sem culpa e sem medo, coisas que humanizem sua existência.

O ensinar na diversidade requer não apenas estas estratégias acima citadas, mas uma busca constante por práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento de uma educação que supere a orientação mecanicista e considere o ser humano capaz de transformar-se num sujeito social e reflexivo para escolher e decidir.

O processo de avaliação é um instrumento de acompanhamento e replanejamento das ações no atendimento pedagógico escolar. Não avalia somente o aluno, mas tudo o que se passa numa sala de aula, no funcionamento escolar e no sistema educativo.

Atendimento educacional especializado.

O atendimento educacional especializado tem como objetivo, identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que retirem as barreiras que impedem o acontecimento do processo de ensino aprendizagem. As atividades realizadas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não possibilitando a substituição à escolarização. Esse atendimento deve ser disposto para complementar e/ou suplementar a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O atendimento educacional especializado deve oferecer e orientar os recursos e serviços quanto à utilização deles para efetivar a aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. Este serviço constitui oferta obrigatória dos sistemas de ensino e devem acontecer no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize este serviço educacional.

Este atendimento requer a atuação de profissionais que tenham conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braílle, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas que promovem enriquecimento curricular, da

adaptação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistia e outros.

Gestão da escola inclusiva, conselho escolar e família

Libâneo (2004) define a escola como uma unidade social composta por indivíduos e seus grupos inter-relacionados, que opera por meio de estruturas e processos de organizativos próprios, com finalidade de promover o processo de ensino aprendizagem e a formação humana. Para que as organizações educacionais funcionem e realizem seus objetos é requerido à tomada e o controle de decisões, que acontecem através da gestão, segundo este mesmo autor (LIBÂNEO, 2004, p. 100):

- a) Prover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula;
- b) Promover o envolvimento das pessoas no trabalho por meio da participação e fazer o acompanhamento e a avaliação dessa participação, tendo como referência os objetivos de aprendizagem;
- c) Garantir a realização da aprendizagem de todos os alunos.

Nesta citação é destacada a gestão escolar como o processo sistemático e intencional de se chegar numa decisão coletiva e fazê-la funcionar, tudo visando à melhor aprendizagem de todos os alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 no seu título II dos princípios e fins da Educação Nacional, no artigo 3 e parágrafo VII afirma que um dos princípios que o ensino será ministrado nos estabelecimentos de ensino público é da gestão democrática na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino.

Libâneo (2004) defende uma concepção de direção educacional democrática-participativa, a mesma percepção defendida pelas autoras Mantoan e Edler para a construção de uma escola inclusiva.

A concepção de gestão democrática-participativa tem como princípios a participação no processo de tomada de decisões de toda a comunidade escolar e a autonomia que implica a livre escolha de objetivos e dos processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho. Este tipo de organização requer uma distribuição de responsabilidades, cooperação, diálogo, compartilhamento de atitudes e modos de agir. Isto favorecerá a convivência e possibilitará mudanças necessárias para produzir mais bem resultados de aprendizagem dos alunos.

Libâneo nomeia postos para que o trabalho da equipe escolar seja eficaz, (2004, p.104):

- definição conjunta de objetivos e metas comuns, compreendidos e desejados por todos;
- existência de sólida estrutura de organização e gestão, em que haja um forte comprometimento da direção e da equipe técnica, definição clara de responsabilidades e capacidade de liderança para motivar e mobilizar as pessoas em torno de objetivos e metas comuns;
- estabelecimento de canais de comunicação, em que sejam passadas informações, realizadas consultas, envolvendo troca de ideias entre a direção, equipe técnica e professores.
- desenvolvimento de habilidades necessárias para a participação eficaz nas atividades da escola e no trabalho em equipe.
- estabilidade do corpo técnico e docente e, preferentemente, com tempo integral numa escola;
- utilização ao máximo das capacidades criadoras de cada um dos membros da equipe.

Conforme o texto citado a gestão democrática participativa é um processo organizacional liderada pelo diretor e coordenador pedagógico da escola, visando a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem que, mediante práticas pedagógico-didáticas e curriculares, propiciaram melhores resultados da aprendizagem.

Segundo Libâneo e Militão, (2004 e 1998) a escola é um espaço de transformação e de emancipação dos indivíduos. Isto acontece por meio da

participação e da autonomia, pelo desenvolvimento de competências relacionadas à capacidade dos indivíduos de seguirem. Portanto, deve se visar à participação de todos os atores envolvidos no processo educacional, pois o que da vida ao trabalho é a relação dos indivíduos com a instituição. A equipe gestora deve conceber os sujeitos como motores propulsores da história (MEC, 2004, p.13).

A direção de uma escola precisa ser dinâmica, comprometida e motivadora para a participação de todos os atores sociais. Ela necessita saber delegar poderes e estimular a autonomia, valorizando a atuação e a produção de cada um. Ela precisa ser uma figura presente, ponto de referência da personalidade e missão da escola. Precisa, também, ser respeitosa nas relações interpessoais, inclusive nas ocasiões em que tem que promover ajustes no percurso de cada agente

Cabe também a equipe gestora trabalhar na elaboração de atividades culturais e artísticas, como demonstrações, exposições, apresentações para a comunidade, são práticas valiosas para ressaltar o caráter e a função primordial da escola: que é estimular o desejo humano de aperfeiçoar-se e de melhorar. Sentimentos que se perderam ao longo do tempo, numa sociedade que prioriza o ter do que o ser, o individualismo e não o coletivo.

A escola deve ser um lugar de expressão dos sonhos e desejos de toda a comunidade escolar, um espaço de aprimoramento dos alunos e de desenvolvimento profissional para os professores, funcionários e equipe gestora.

A participação é o principal meio de assegurar a Gestão Democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola na tomada de decisão e no funcionamento da organização escolar. Essa participação proporciona um conhecimento melhor dos objetivos e das metas da escola, da sua organização, da sua dinâmica, da sua relação com a comunidade, e tudo isso propicia um clima de trabalho favorável e uma maior aproximação entre professores, alunos e pais.

A participação da comunidade possibilita à população o conhecimento e a avaliação dos serviços oferecidos e a intervenção organizada na vida escolar.

Segundo(Moacir Gadotti e José Estáquio Romão apud Libâneo, 1997, p.16)

Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalha, intensificar seu envolvimento com ela e assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida.

Assim a Gestão democrática e participativa é um meio de melhor alcançar os objetivos escolares. Através deste tipo de direcionamento que a escola constrói a sua identidade e envolve os professores, alunos, pais e funcionários na melhoria da qualidade da educação. A Gestão Democrática e Participativa é um caminho para a reumanização da escola.

A direção da escola vai além da mobilização das pessoas para a realização eficaz das atividades, pois implica intencionalidade, definição de um rumo educativo, tomada de posição ante objetivos escolares sociais e políticos. Ao cumprir sua função social de mediação, a escola influi significativamente na formação da personalidade humana; por isso os objetivos políticos e pedagógicos são fundamentais neste processo.

Na Gestão democrática-participativa o diálogo, a discussão coletiva e a autonomia são praticas indispensáveis. Uma comunidade autônoma tem o poder de decisão sobre seus objetivos e sua organização, assim as escolas podem traçar o seu próprio caminho fazendo com que todos agentes escolares sejam co-responsáveis pelo êxito da instituição.

Cabe ao Gestor ter uma visão de conjunto e uma atuação que envolva aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais da escola. De modo que a Gestão participativa deve ser um instrumento de cerceamento de possíveis vícios e excessos por parte dos grupos gestores, eliminando o arcaísmo do passado, funcionando como orquestradores para o surgimento da identidade, dos anseios e das necessidades da comunidade escolar, tendo como palavras de ordem a descentralização, participação e transparência. Isto é

promovido por meio de atuação efetiva dos conselhos dos colegiados e das assembleias de pais e alunos.

Por fim, é importante saber que, numa gestão democrática, é preciso lidar com conflitos e opiniões diferentes. O conflito faz parte da vida. Mas precisamos sempre dialogar com os que pensam diferente de nós e, juntos, negociar.

O Conselho Escolar é um colegiado, de natureza deliberativa e consultiva, constituído por representantes de pais, professores, alunos e funcionários. Sua função é atuar articuladamente com o núcleo de direção no processo de Gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola.

Segundo a LDB, 9394/96. Art. 14, inciso II.

- Natureza do Conselho Escolar – deve ser deliberativa, consultiva, normativa e fiscalizadora.
- Atribuições Fundamentais - São atribuições do CE: elaborar seu regimento interno; elaborar, aprovar, acompanhar e avaliar o Projeto Político Pedagógico; criar e garantir mecanismos de participação afetiva e democrática da comunidade escolar; definir e aprovar o plano de aplicação financeiros da escola; participar de outras instancias democráticas, como conselho regional, municipal e estadual da estrutura educacional, para definir, acompanhar e fiscalizar políticas educacionais.
- Normas de Funcionamento – O Conselho deverá se reunir periodicamente, conforme a necessidade da escola, para encaminhar e dar continuidade aos trabalhos aos quais se propôs; a função do membro do Conselho Escolar não será remunerada; serão validas as deliberações tomadas por metade mais um dos votos dos presentes na reunião.
- composição – Todos os segmentos existentes na comunidade escolar deverão estar representados no Conselho Escolar, assegurada a paridade (numero igual de representantes por segmento); o diretor é membro nato do conselho.
- Processo de escolha dos Membros – A eleição dos membros e suplentes deverá ser feita na unidade escolar, por votação direta, secreta e facultativa.
- Presidência do Conselho Escolar – Qualquer membro efetivo do conselho poderá ser eleito seu presidente, desde que esteja em pleno gozo de sua capacidade civil.
- Critérios de Participação – Participam do conselho com direito a voto e voz todos os membros eleitos por seus pares; os representantes dos estudantes a partir da 4ª série ou com mais de 10 anos terão sempre o mesmo direito, salvo

nos assuntos que, por fôca legal, sejam restritos aos que estiverem no gozo da sua capacidade civil; poderão participar das reuniões do Conselho, com direito a voz e não voto, os profissionais de outras secretarias que atendem as escolas, representantes de entidades conveniadas, grêmio estudantil, membros da comunidade, movimentos populares organizados e entidades sindicais.

- Mandato – Tem duração de um ano, com direito à recondução.

O Conselho da escola é uma instancia fundamental para a garantia da gestão democrática escolar, e os princípios que norteadores são:

- descentralização da administração, as decisões e as ações devem ser elaboradas de forma não hierarquizada.

- participações de todos os envolvidos no cotidiano escolar devem participar da gestão, professores, estudantes, funcionários, pais ou responsáveis, pessoas que integram projetos e toda a comunidade ao redor da escola.

- transparência qualquer decisão ou ação tem que ser conhecimento de todos.

A participação da família na vida escolar de seus filhos promove a relação de pertencer ao grupo social, desenvolvendo o senso de responsabilidade com o processo educacional, bem como o senso de responsabilidade.

Quando a família dispõe de meios efetivos de participação ativa e regular na vida da escola, gradativamente constrói a consciência de que a escola é um bem público que também é seu.

Assim, geralmente desenvolve afetividade com relação à escola, assume maior responsabilidade com relação ao processo educacional de seus filhos e por conseqüência, passa a cuidar bem da escola. Além disso, a possibilidade de participar de programas educativos faz dos familiares, membros efetivos da comunidade escolar. Segundo MEC (2007, p.21)

Acompanhar o processo de escolarização de seu filho; colaborar com o processo de aprendizagem de seu filho, sob a orientação do professor e demais profissionais; manter a equipe escolar informada sobre particularidades que lhe seja importante conhecer, como por exemplo,

horário de medicação, dosagem, sinais de comunicação, etc. participar da vida da escola, mantendo-se próxima do cotidiano dos alunos e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada escola tem a responsabilidade de elaborar projetos que visem alcançar e atender necessidades das famílias de seus alunos, possibilitando essa aproximação e favorecendo seu envolvimento. Esses projetos devem ter como objetivos atender necessidades mais frequentes nas famílias de seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Editora Moderna, 1989.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda Aranha. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (orgs). 2ª Ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Educação Inclusiva. 8ª edição. Porto Alegre. Editora Mediação, 2009.

COTRIM, Gilberto. **História e Consciência do Mundo**. 6ª edição. São Paulo: Saraiva 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da Educação Escolar**. Ministério da Educação. Brasília. 2006.

GIL, Marta e GARCEZ, Liliane. Artigo: **Educação Especial no Brasil**: Fatos, desafios e realizações <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/imagens/artigos/diario/Artigo-revisao-Marta-e%20Liliane.pdf> (Acesso 25.08.2011)

SILVA, Jair Militão da. **A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola**. São Paulo: Papirus, 1998.

LAGO, Samuel Ramos. **Conversa com quem gosta de aprender**. 1ª edição. Campina Grande do Sul, Paraná: Editora Lago, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**. Teoria e Prática. 5ª edição. Goiânia: Alternativa, 2004

LIBANEIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 6ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e o ensino na obra de Marx e Engels**. Tese de livre docência. São Paulo, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL.

GISELE ROSALEN DOS SANTOS

RESUMO

A intensificação das crises ambientais contemporâneas evidencia a necessidade de repensar o papel da educação na formação de sujeitos críticos e comprometidos com a sustentabilidade. A Educação Ambiental configura-se como um campo fundamental para a construção de uma consciência ambiental que articule dimensões ecológicas, sociais, econômicas, culturais e políticas. Este artigo tem como objetivo analisar a Educação Ambiental no contexto educacional, discutindo seus fundamentos teóricos, marcos legais, práticas pedagógicas sustentáveis e o papel do professor na promoção da sustentabilidade. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica de autores clássicos e contemporâneos, além da análise de documentos legais brasileiros. Os resultados indicam que a Educação Ambiental, quando desenvolvida de forma crítica, interdisciplinar e integrada ao projeto pedagógico das instituições de ensino, contribui para a ressignificação da relação entre sociedade e natureza, promovendo práticas educativas voltadas à transformação social e à construção de uma sociedade sustentável.

Palavras-chave: Educação ambiental; Sustentabilidade; Práticas pedagógicas. Consciência ambiental.

ABSTRACT

The intensification of contemporary environmental crises highlights the need to rethink the role of education in the formation of critical subjects committed to sustainability. Environmental Education emerges as a fundamental field for building environmental awareness that integrates ecological, social, economic, cultural, and political dimensions. This article aims to analyze Environmental Education in the educational context, discussing its theoretical foundations, legal frameworks, sustainable pedagogical practices, and the role of teachers in promoting sustainability. This qualitative study is based on a bibliographic review of classical and contemporary authors, as well as the analysis of Brazilian legal documents. The results indicate that Environmental Education, when developed in a critical, interdisciplinary manner and integrated into the pedagogical projects of educational institutions, contributes to redefining the relationship between society and nature, fostering educational practices aimed at social transformation and the construction of a sustainable society.

Keywords: Environmental education; Sustainability; Pedagogical practices; Environmental awareness.

DESENVOLVIMENTO

SUSTENTABILIDADE: PRÁTICAS E DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL

A Educação Ambiental tem como finalidade ampliar a compreensão crítica sobre o ambiente em que os sujeitos estão inseridos, promovendo a interação consciente entre sociedade e natureza e incentivando práticas sustentáveis. Desde as primeiras experiências de socialização, os indivíduos constroem percepções sobre o espaço que ocupam e sobre as relações que estabelecem com o meio. Entretanto, ao longo do tempo, essas percepções tendem a ser influenciadas por uma lógica social marcada pelo consumo excessivo, pela valorização do ter em detrimento do ser e pela naturalização das transformações ambientais, especialmente nos contextos urbanos (MEYER, 1991).

Nesse cenário, a sustentabilidade surge como um conceito que ultrapassa a dimensão ambiental, incorporando aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos. Conforme Sorrentino (1991), o desenvolvimento científico e tecnológico, embora responsável por avanços significativos, também tem contribuído para a intensificação da degradação ambiental e das desigualdades sociais. Tal contradição evidencia a necessidade de uma reflexão crítica sobre os modelos de desenvolvimento adotados e sobre os impactos das ações humanas no equilíbrio dos ecossistemas.

A tecnologia de grande escala, ao desconsiderar os limites naturais, frequentemente entra em conflito com os princípios de equilíbrio que regem os sistemas naturais. Enquanto a natureza opera por meio de ciclos e limites, muitas práticas produtivas ignoram essas dinâmicas, dificultando a construção de um desenvolvimento verdadeiramente sustentável (KRÜGER, 2001). Essa tensão reforça a importância da educação como espaço de

problematização e transformação das relações entre sociedade, tecnologia e meio ambiente.

No contexto brasileiro, a Educação Ambiental consolidou-se progressivamente a partir de marcos legais importantes. A Política Nacional do Meio Ambiente, instituída pela Lei nº 6.938/1981, representou um avanço ao reconhecer a necessidade de ações educativas voltadas à preservação ambiental. Contudo, inicialmente, tais ações apresentavam um caráter fragmentado e reducionista, centrado sobretudo na proteção de recursos naturais, sem considerar de forma aprofundada as dimensões sociais, econômicas e culturais associadas à problemática ambiental (DIAS, 1991).

Posteriormente, a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 225, reafirmou o direito de todos a um meio ambiente ecologicamente equilibrado, atribuindo ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo. Esse entendimento foi fortalecido com a promulgação da Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, estabelecendo a educação ambiental como um componente essencial e permanente do processo educativo, a ser desenvolvido de forma integrada, contínua e transversal em todos os níveis e modalidades de ensino.

Lipai, Layrargues e Pedro (2007) destacam que a consolidação da Educação Ambiental no Brasil resulta de um processo histórico marcado por debates, conferências e mobilizações sociais. Entre os avanços, destacam-se a obrigatoriedade da formação continuada de educadores, o incentivo à produção de materiais didáticos, o desenvolvimento de pesquisas e o fortalecimento da articulação entre educação formal e não formal, conforme orientações do Ministério do Meio Ambiente e de organismos internacionais (MMA/ONU, 2008).

Entretanto, apesar dos avanços legais, a efetivação da Educação Ambiental no cotidiano das instituições de ensino ainda enfrenta desafios significativos. Muitas práticas permanecem restritas a projetos pontuais ou a datas comemorativas, o que limita o potencial transformador da educação ambiental (MORAIS, 2017). Para superar essa fragmentação, torna-se fundamental que a sustentabilidade seja compreendida como eixo estruturante do projeto pedagógico, articulando teoria e prática de forma contínua.

A Educação Ambiental, sob uma perspectiva crítica, pressupõe a articulação entre os processos ecológicos e sociais, reconhecendo que as questões ambientais estão profundamente relacionadas às formas de organização da sociedade. Loureiro (2007) defende uma abordagem que problematize as relações de poder, os modelos econômicos e as desigualdades sociais, promovendo a participação ativa dos sujeitos no processo educativo e na transformação da realidade.

Meyer (1991) reforça que a abordagem interdisciplinar é indispensável para a compreensão da complexidade ambiental. A integração de diferentes áreas do conhecimento possibilita uma leitura mais ampla e contextualizada da realidade, superando visões fragmentadas e naturalizadas do ambiente. Nesse sentido, a Educação Ambiental deve extrapolar os limites da sala de aula, envolvendo a comunidade, as famílias e o poder público na construção de ações coletivas e sustentáveis.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SUSTENTÁVEIS

A implementação de práticas pedagógicas sustentáveis requer metodologias que promovam a participação ativa dos estudantes e a construção de aprendizagens significativas. O aprendizado por meio da experiência direta configura-se como uma estratégia eficaz, pois possibilita a vivência concreta dos princípios da sustentabilidade. Atividades como hortas escolares, ações de reciclagem, compostagem e uso consciente de recursos naturais favorecem a compreensão dos ciclos da natureza e estimulam o desenvolvimento de atitudes responsáveis.

Projetos interdisciplinares também se destacam como importantes instrumentos pedagógicos, ao permitir a integração de diferentes áreas do conhecimento na abordagem de temas ambientais. Ao relacionar aspectos científicos, sociais, culturais e artísticos, esses projetos contribuem para a compreensão da complexidade dos problemas ambientais e para o desenvolvimento do pensamento crítico.

O uso de recursos lúdicos e expressivos, como jogos, produções artísticas, música e teatro, potencializa o engajamento e favorece a construção de vínculos afetivos com a temática ambiental. Essas estratégias ampliam as possibilidades de aprendizagem, tornando o processo educativo mais dinâmico, significativo e contextualizado.

O PAPEL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DA SUSTENTABILIDADE

O professor exerce papel central na consolidação da Educação Ambiental, atuando como mediador, orientador e referência ética no processo educativo. Sua atuação exige formação continuada, reflexão crítica sobre a prática pedagógica e compromisso com os princípios da sustentabilidade. Ao adotar atitudes coerentes com o discurso ambiental, o docente contribui para a construção de um ambiente educativo que valoriza o cuidado com o meio ambiente e a responsabilidade coletiva.

A busca constante por atualização, por meio de cursos, leituras especializadas, pesquisas e trocas de experiências, fortalece a atuação docente e amplia o repertório pedagógico. Além disso, a participação em projetos interdisciplinares e em parcerias com a comunidade favorece a contextualização dos conteúdos e a aplicação prática dos conhecimentos.

Ao integrar a Educação Ambiental ao cotidiano escolar, o professor não apenas transmite informações, mas contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender a complexidade das questões ambientais e de atuar de forma ética e responsável na sociedade.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A Educação Ambiental, ao ser incorporada de forma transversal e contínua ao projeto pedagógico das instituições de ensino, fortalece a

construção de valores como solidariedade, cooperação, respeito às diferenças e cuidado com a vida. Tiriba (2007) destaca que educar para a sustentabilidade implica promover uma formação que articule razão, emoção, corpo e cultura, reconhecendo os sujeitos como participantes ativos do processo educativo.

Loureiro (2007) enfatiza que a educação ambiental não deve se limitar à normatização de comportamentos considerados ambientalmente corretos, mas sim promover uma reflexão crítica sobre as práticas sociais e os modelos de desenvolvimento. Ao aproximar a temática ambiental da realidade cotidiana, a educação contribui para a construção de uma nova forma de relação entre sociedade e natureza.

Para que a Educação Ambiental seja efetiva, é fundamental que esteja integrada ao Projeto Político-Pedagógico, orientando ações coletivas e contínuas que envolvam toda a comunidade educativa. Dessa forma, a escola reafirma seu papel social, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão apresentada ao longo deste artigo evidencia que a Educação Ambiental constitui um elemento essencial para a promoção da sustentabilidade no contexto educacional. Diante das múltiplas crises socioambientais que caracterizam a contemporaneidade, torna-se imprescindível que a educação ultrapasse abordagens pontuais ou meramente informativas, assumindo um compromisso ético e político com a formação de sujeitos críticos e socialmente responsáveis.

Os marcos legais brasileiros representam avanços significativos ao reconhecer a Educação Ambiental como um direito e um dever coletivo. No entanto, a efetivação desses princípios ainda enfrenta desafios, especialmente no que se refere à superação de práticas fragmentadas e à incorporação da

sustentabilidade como eixo estruturante dos projetos pedagógicos. A análise das práticas pedagógicas sustentáveis demonstra que metodologias ativas, interdisciplinares e experienciadas favorecem a construção de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de valores voltados ao cuidado com o meio ambiente.

Destaca-se, nesse processo, o papel do professor como mediador e agente de transformação social. A formação continuada, aliada à reflexão crítica sobre a prática pedagógica, mostra-se fundamental para a consolidação de uma Educação Ambiental comprometida com a sustentabilidade. Ao integrar teoria e prática, escola e comunidade, a educação reafirma seu papel social, contribuindo para a construção de uma consciência ambiental crítica e para a formação de cidadãos capazes de atuar de maneira ética e responsável na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1981.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1999.

DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 1991.

KRÜGER, E. **Tecnologia, meio ambiente e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIPAI, E. M.; LAYRARGUES, P. P.; PEDRO, V. V. **Educação ambiental na escola: reflexões e práticas**. São Paulo: Cortez, 2007.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental crítica: contribuições e desafios**. São Paulo: Cortez, 2007.

MEYER, M. A. **Educação ambiental: uma proposta pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 1991.

MMA; ONU. **Educação ambiental: por um Brasil sustentável**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2008.

MORAIS, J. L. **Educação ambiental e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2017.

SORRENTINO, M. **Educação ambiental e cidadania**. São Paulo: Cortez, 1991.

TIRIBA, L. **Educação ambiental e cultura da infância**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE E DO RESPEITO NO AMBIENTE ESCOLAR

CLAUDINEI DE SOUZA SANTOS

RESUMO

A educação étnico-racial possui um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa. A escola é um espaço importante para o desenvolvimento de valores relacionados ao respeito às diferenças, à valorização da cultura afro-brasileira, indígena e de outros grupos que fazem parte da formação do povo brasileiro. Este artigo apresenta reflexões sobre a importância da educação étnico-racial no ambiente escolar, destacando os desafios encontrados pelas instituições de ensino, o papel do professor e a necessidade de práticas pedagógicas que promovam inclusão, respeito e combate ao preconceito. Também são discutidas as contribuições da legislação brasileira para o fortalecimento desse tema na educação e a importância da formação cidadã dos estudantes.

Palavras-chave: Educação étnico-racial. Diversidade. Inclusão. Escola. Respeito.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira é formada por diferentes povos, culturas, crenças, tradições e costumes. Essa diversidade faz parte da história do Brasil e está presente em todos os espaços sociais, principalmente na escola. A convivência entre diferentes culturas deve ser valorizada, pois contribui para a construção de uma sociedade mais democrática, humana e respeitosa.

Durante muitos anos, questões relacionadas ao preconceito racial e à discriminação foram pouco discutidas dentro das escolas. Em muitos casos, estudantes negros, indígenas e pertencentes a outros grupos sociais sofreram exclusão, preconceito e invisibilidade. A ausência de debates sobre

diversidade e igualdade racial contribuiu para a manutenção de estereótipos e práticas discriminatórias.

A educação étnico-racial surge como uma importante ferramenta para combater o racismo, promover o respeito às diferenças e valorizar a contribuição dos diferentes povos na formação da sociedade brasileira. A escola possui grande responsabilidade nesse processo, pois é um espaço de formação humana, social e cultural.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a valorização da diversidade contribui para que os estudantes aprendam a conviver com as diferenças de maneira respeitosa. Além disso, fortalece a identidade cultural dos alunos e ajuda na construção da autoestima, principalmente daqueles que historicamente sofreram discriminação.

Este artigo busca apresentar reflexões sobre a importância da educação étnico-racial no ambiente escolar, destacando seus objetivos, desafios e contribuições para a formação cidadã.

2 O CONCEITO DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

A educação étnico-racial pode ser entendida como um conjunto de práticas educativas voltadas para o reconhecimento, valorização e respeito às diferentes culturas e etnias presentes na sociedade. Seu principal objetivo é combater o preconceito racial, promover igualdade e incentivar o respeito às diferenças.

Essa proposta educacional busca mostrar que todos os povos possuem importância histórica, cultural e social. No Brasil, isso significa reconhecer especialmente as contribuições dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas para a construção da identidade nacional.

A educação étnico-racial não deve acontecer apenas em datas comemorativas ou em atividades isoladas. Ela precisa estar presente no cotidiano escolar, nas aulas, nos projetos, nos materiais pedagógicos e nas relações entre alunos, professores e comunidade.

Quando a escola trabalha a diversidade de forma positiva, os estudantes

passam a compreender melhor a importância do respeito, da empatia e da convivência harmoniosa. Isso contribui para a redução de práticas de bullying, preconceito e discriminação.

Outro ponto importante é que a educação étnico-racial fortalece a identidade cultural dos alunos. Crianças e jovens precisam se sentir representados no ambiente escolar, percebendo que sua história e cultura possuem valor e reconhecimento.

Além disso, esse tipo de educação ajuda os estudantes a desenvolverem senso crítico, compreensão histórica e consciência social. Eles passam a entender melhor as desigualdades existentes na sociedade e a importância de lutar por direitos, igualdade e justiça.

3 A HISTÓRIA DA QUESTÃO RACIAL NO BRASIL

Para compreender a importância da educação étnico-racial, é necessário conhecer um pouco da história do Brasil. Durante muitos séculos, o país viveu um período marcado pela escravidão de povos africanos. Milhões de homens, mulheres e crianças foram retirados de seus países de origem e trazidos para o Brasil de maneira forçada.

Os povos africanos contribuíram fortemente para a formação da cultura brasileira, influenciando a música, a dança, a culinária, a religião, a linguagem e muitos outros aspectos da sociedade. Mesmo assim, após a abolição da escravidão, a população negra continuou enfrentando dificuldades, desigualdades e preconceitos.

Da mesma forma, os povos indígenas também sofreram processos de exclusão, violência e perda de direitos ao longo da história. Muitas vezes, suas culturas foram desvalorizadas e invisibilizadas.

Essas desigualdades históricas ainda refletem na sociedade atual. Muitas pessoas negras e indígenas enfrentam dificuldades relacionadas ao acesso à educação, emprego, saúde e oportunidades sociais.

Por esse motivo, a educação possui um papel fundamental na construção de

uma sociedade mais igualitária. A escola deve contribuir para desconstruir preconceitos e valorizar a história e a cultura dos diferentes povos.

Ao trabalhar temas relacionados à diversidade cultural e racial, os professores ajudam os alunos a compreenderem melhor a história do país e a importância da igualdade de direitos.

4 A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

A escola é um dos principais espaços de convivência social. Nela, crianças e jovens aprendem conteúdos acadêmicos, mas também desenvolvem valores, atitudes e comportamentos.

Quando a escola promove ações voltadas para a educação étnico-racial, ela contribui diretamente para a formação de cidadãos mais conscientes, respeitosos e preparados para viver em sociedade.

O ambiente escolar deve ser acolhedor e inclusivo para todos os estudantes. Isso significa combater qualquer forma de preconceito, discriminação ou exclusão.

Os professores possuem papel essencial nesse processo. Por meio das aulas, projetos e atividades, eles podem incentivar reflexões sobre respeito, diversidade e igualdade.

É importante que os conteúdos escolares apresentem diferentes culturas de maneira positiva, valorizando a contribuição dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas para a sociedade.

A representação também é importante. Os alunos precisam encontrar nos livros, imagens, histórias e materiais pedagógicos referências positivas relacionadas à diversidade étnico-racial.

Além disso, a escola deve incentivar o diálogo entre estudantes, famílias e comunidade, promovendo debates e atividades que fortaleçam o respeito às diferenças.

Projetos culturais, rodas de conversa, apresentações artísticas, pesquisas e atividades interdisciplinares são exemplos de práticas que podem fortalecer a educação étnico-racial.

Quando a escola trabalha esses temas de maneira contínua, contribui para a construção de um ambiente mais saudável, acolhedor e democrático.

5 A LEGISLAÇÃO E A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

No Brasil, existem leis que garantem a importância da educação étnico-racial nas escolas. Uma das principais é a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições de ensino.

Essa lei representa um importante avanço na luta contra o racismo e na valorização da cultura negra. Ela busca garantir que os estudantes conheçam a verdadeira contribuição dos povos africanos para a formação do Brasil.

Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa obrigatoriedade, incluindo também o ensino da história e cultura indígena.

Essas legislações reforçam que a educação deve promover respeito à diversidade cultural e combater qualquer forma de discriminação.

Além das leis, documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também destacam a importância da valorização da diversidade, do respeito aos direitos humanos e da formação cidadã.

Mesmo com avanços legais, ainda existem desafios para a efetivação da educação étnico-racial nas escolas. Muitas instituições enfrentam dificuldades relacionadas à formação de professores, falta de materiais pedagógicos e resistência de parte da sociedade.

Por isso, é importante que gestores, educadores e comunidade escolar trabalhem juntos para garantir que essas leis sejam colocadas em prática no cotidiano escolar.

6 O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

O professor possui papel fundamental na construção de uma educação mais inclusiva e respeitosa. Ele é responsável por mediar conhecimentos, promover reflexões e incentivar atitudes positivas entre os estudantes.

Para trabalhar a educação étnico-racial de maneira eficiente, o educador precisa buscar formação continuada e ampliar seus conhecimentos sobre diversidade cultural, história afro-brasileira, cultura indígena e combate ao racismo.

É importante que o professor desenvolva atividades que valorizem diferentes culturas e incentivem o respeito às diferenças. Isso pode acontecer por meio de textos, músicas, filmes, brincadeiras, pesquisas, debates e projetos interdisciplinares.

O diálogo é uma ferramenta importante dentro da sala de aula. Muitas vezes, os alunos reproduzem preconceitos aprendidos em outros espaços sociais. O professor deve atuar de maneira educativa, ajudando os estudantes a compreenderem a importância do respeito e da convivência harmoniosa.

Outro aspecto importante é observar possíveis situações de preconceito ou discriminação no ambiente escolar. Casos de racismo não devem ser ignorados. A escola precisa agir de maneira firme, educativa e acolhedora.

Além disso, o professor deve incentivar a participação de todos os alunos, valorizando suas histórias, experiências e identidades culturais.

Quando o educador trabalha a diversidade de maneira positiva, contribui para o fortalecimento da autoestima dos estudantes e para a construção de relações mais humanas e respeitosas.

7 DESAFIOS ENFRENTADOS PELA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Apesar dos avanços conquistados, a educação étnico-racial ainda enfrenta diversos desafios no ambiente escolar.

Um dos principais problemas é a permanência do racismo estrutural na sociedade. Muitas atitudes preconceituosas ainda são naturalizadas, dificultando o desenvolvimento de práticas educativas mais inclusivas.

Outro desafio é a falta de formação específica para muitos professores. Nem todos os educadores tiveram oportunidade de estudar profundamente questões relacionadas à diversidade cultural e racial durante sua formação acadêmica.

A ausência de materiais pedagógicos adequados também pode dificultar o trabalho escolar. Em alguns casos, livros e conteúdos ainda apresentam visões estereotipadas ou limitadas sobre os povos africanos e indígenas.

Além disso, algumas escolas realizam atividades relacionadas à diversidade apenas em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra. Embora essas ações sejam importantes, o tema precisa estar presente durante todo o ano letivo.

Outro ponto importante é o envolvimento da família e da comunidade. O combate ao preconceito não deve acontecer apenas na escola, mas também em outros espaços sociais.

Mesmo diante das dificuldades, é possível avançar por meio de projetos educativos, formação continuada, diálogo e compromisso com a construção de uma sociedade mais justa.

A educação é uma das ferramentas mais importantes para transformar realidades e combater desigualdades.

8 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA VALORIZAR A DIVERSIDADE

Existem diversas práticas pedagógicas que podem fortalecer a educação étnico-racial dentro da escola.

Uma delas é a utilização de livros, histórias e materiais que apresentem personagens negros e indígenas de maneira positiva e representativa.

As rodas de conversa também são importantes, pois permitem que os

estudantes expressem opiniões, compartilhem experiências e desenvolvam empatia.

Projetos culturais envolvendo música, dança, culinária, artesanato e manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas ajudam os alunos a conhecerem e valorizarem diferentes tradições.

Filmes, documentários e atividades audiovisuais podem tornar as aulas mais dinâmicas e contribuir para reflexões sobre preconceito, igualdade e respeito.

Outra possibilidade é desenvolver trabalhos interdisciplinares, envolvendo diferentes disciplinas em projetos relacionados à diversidade cultural.

As brincadeiras e jogos tradicionais de diferentes culturas também podem ser explorados, principalmente na Educação Física e nos anos iniciais.

Datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra e o Dia dos Povos Indígenas, podem ser trabalhadas de maneira crítica e educativa, indo além de apresentações superficiais.

É importante que os estudantes participem ativamente das atividades, desenvolvendo senso crítico e compreensão sobre a importância do respeito às diferenças.

Quando a escola valoriza a diversidade cultural, contribui para a construção de relações mais saudáveis e para o fortalecimento da cidadania.

9 A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E A FORMAÇÃO CIDADÃ

A educação não deve se limitar apenas à transmissão de conteúdos escolares. Ela também possui a função de formar cidadãos conscientes, críticos e participativos.

A educação étnico-racial contribui diretamente para esse processo, pois ensina valores relacionados ao respeito, à igualdade e aos direitos humanos.

Quando os estudantes aprendem a respeitar as diferenças, tornam-se mais preparados para conviver em sociedade de maneira harmoniosa.

Além disso, a valorização da diversidade fortalece a autoestima e a identidade cultural dos alunos, principalmente daqueles que historicamente sofreram exclusão social.

O combate ao preconceito começa com a informação e com a educação. Crianças e jovens precisam compreender que todas as pessoas merecem respeito, independentemente da cor da pele, origem, religião ou cultura.

A formação cidadã também envolve a capacidade de reconhecer injustiças e lutar por igualdade de direitos.

Nesse sentido, a escola possui um papel transformador, contribuindo para a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

Promover a educação étnico-racial significa defender valores humanos fundamentais, como dignidade, respeito, solidariedade e justiça social.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação étnico-racial é essencial para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e respeitosa. A escola possui grande responsabilidade nesse processo, pois é um espaço de formação humana, cultural e social.

Valorizar a diversidade significa reconhecer a importância histórica e cultural dos diferentes povos que formam a sociedade brasileira. Também significa combater preconceitos, discriminações e desigualdades que ainda estão presentes no cotidiano.

A atuação dos professores, gestores e comunidade escolar é fundamental para fortalecer práticas pedagógicas inclusivas e promover o respeito às diferenças.

As leis brasileiras representam avanços importantes, mas ainda existem desafios relacionados à formação de professores, materiais pedagógicos e conscientização social.

Mesmo diante das dificuldades, é possível construir uma educação mais

inclusiva por meio do diálogo, da valorização cultural e do compromisso com os direitos humanos.

A educação étnico-racial não beneficia apenas grupos específicos, mas toda a sociedade. Quando aprendemos a respeitar as diferenças, desenvolvemos relações mais humanas, solidárias e democráticas.

Portanto, investir em uma educação voltada para a diversidade é investir na formação de cidadãos mais conscientes, preparados para construir um futuro com mais igualdade, respeito e justiça social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.

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

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. Brasília: MEC, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.

EM BUSCA DA EFETIVA INCLUSÃO DOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS

ESTELITA MARIA DA CUNHA VOLPONI

RESUMO

Este trabalho aborda a inclusão da pessoa portadora de deficiência no âmbito escolar. Tem como objetivo identificar o posicionamento de vários autores, bem como suas divergências. São relatadas as experiências de um grupo de alunas estagiárias do Curso de Pedagogia 2005, cujo objetivo foi recolher dados que contribuíssem de forma significativa a formar profissional reflexivo e pesquisador, capaz de efetuar a relação entre teoria e a prática no educar e cuidar de crianças pequenas. Foram adotadas como instrumentos de pesquisa a observação, a entrevista semi-estruturada e a análise documental. Elaborou-se um artigo com o tema "Em busca da efetiva inclusão das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais". Posteriormente, uma oficina de formação de professores com o tema "Sentindo na pele e na mente". Todos esses trabalhos tiveram como produto final o TCC para a apresentação e defesa em banca. Assim sendo, este estudo possibilitou que se concluísse que é importante acreditar que o ser humano é capaz de mudar as coisas, que é vítima e réu ao mesmo tempo, sendo fundamental equiparar as oportunidades para que todas as pessoas, incluindo as portadoras de deficiência, possam ter acesso a todos os serviços, bens, ambientes construídos e ambientes naturais, em busca da realização de seus sonhos e objetivos.

Palavras-chave: Inclusão, Necessidades Educacionais Especiais, Entrevista, Observação.

1 Introdução

A partir do projeto de estágio 2005 realizado no curso de Habilitação em Educação Infantil que visa formar um aluno conhecedor de estudos e pesquisas na área da infância, e da formação de educadores de crianças pequenas e políticas públicas dirigidas a esse segmento etário, fazendo parte desse processo a ida a campo para coleta de subsídios práticos que nos oferecessem suporte para análise é que este artigo foi elaborado.

Assim, diante da proposta a ser trabalhada, o estágio foi realizado por duas alunas do curso de Pedagogia 2005, em uma escola pública localizada no Bairro

Jardim das Maravilhas, denominada EMEIF Jardim das Maravilhas, no município de Santo André.

Durante a realização do estágio, utilizamos as técnicas de observação, registro em diário de campo, entrevista semi-estruturada e coleta de dados que revelam concepções de ensino professor/aluno.

Esse material nos ofereceu condições para compreender as culturas e práticas ali presentes.

O material coletado e as técnicas utilizadas juntamente com a leitura e análise dos diários de campo nos possibilitou a construção de grupos temáticos.

O tema gerador desse grupo foi a questão da gestão democrática escolar que tem como pano de fundo o trabalho realizado por mães voluntárias na escola e o suporte que as mesmas dão aos alunos Portadores de Necessidades Especiais na Instituição de Educação Infantil estagiada.

Este trabalho aponta a existência de uma carência no processo educacional de Portadores de Necessidades Especiais, mas ressalta a contribuição que a família e o trabalho das voluntárias juntamente com o grupo de educadores na busca da interação e inclusão desses Portadores de Necessidades Especiais, rompendo barreiras construídas pela sociedade de maneira, muitas vezes inconscientes, de excluir o Portador de Necessidades Especiais.

2 Gestão Democrática

No que se refere à escola, a gestão diz respeito ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional para um desempenho daquilo que a escola tem como objetivo maior que é a aprendizagem dos alunos.

Para alcançar esse objetivo, a escola precisa ter uma organização e gestão que priorizem a construção de um trabalho coletivo, em que todas as partes envolvidas – pais, comunidade, professores, direção e alunos – possam participar de forma ampla na tomada de decisões, no que diz respeito às práticas escolares e à transformação das relações sociais presentes.

A participação é o principal caminho para se assegurar uma gestão democrática; essa busca possibilita o envolvimento de todos os integrantes da escola.

Na gestão democrática o professor é um ser ativo no processo de tomada de decisões, mas para que isso aconteça, precisa conhecer bem a estrutura, as políticas educacionais e as normas vigentes no contexto educacional.

O material coletado durante o estágio, em especial o Plano Escolar, aponta para esse processo de construção da Gestão Democrática.

Na Instituição de Educação Infantil estagiada a equipe conseguiu criar um sistema de decisões coletivas por meio dos diferentes colegiados (Colegiado de professores, pais, assistentes pedagógicos e grêmio dos alunos). Proporcionou a comunicação eficiente, realizando um diálogo com os voluntários, que participam das discussões também, seja questionando ou votando nas propostas no contexto educacional.

Ao ter que implementar o atendimento na Instituição de Educação Infantil regular de crianças Portadoras de Necessidades Educativas Especiais, sem alterar a infra-estrutura física e material e as condições de trabalho e de formação dos professores, a Instituição de Educação Infantil se fragiliza na concretização desse direito. Um grupo de mães, ao observar tal fragilidade e lacuna do serviço público, se dispôs a colaborar na inclusão destas crianças.

O trabalho desenvolvido pelas mães voluntárias na prática ultrapassa os limites da Gestão Democrática local, pois em certos casos elas se reportam diretamente às autoridades municipais.

Nesse processo de Gestão Democrática, as decisões são tomadas e decididas de maneira coletiva, mas cabe à direção estabelecer e realizar a ligação entre Instituição Escolar e Poder Público, até porque a direção escolar tem formação e legitimidade para realizar essa ligação. Não queremos dizer que os pais ou voluntários não possam expressar suas ideias e necessidades, mas que saibam e busquem participar do processo que é a Gestão Democrática.

3 Educação Especial

Para falar de Inclusão, se faz necessário o percurso histórico para se ter uma visão dos documentos que se referem ao atendimento de crianças Portadoras de Necessidades Especiais.

No contexto internacional várias discussões ocorreram nesse sentido, tendo maior destaque a Declaração de Salamanca (1994). Outras Declarações antecederam a já citada, como por exemplo a Declaração de Cuenca (1981), realizada no Equador, que aponta a necessidade de evitar que as incapacidades se transformem em impedimentos socialmente impostos por inadequada atenção ou negligência.

Diz ainda que os portadores de deficiência devem participar dos processos e tomadas de decisões que lhes dizem respeito.

Já a Declaração de Sunderberg (1981) realizada na Espanha, deixa de forma clara que providências urgentes no âmbito da prevenção da educação, na vida profissional, no mercado de trabalho e na sociedade, superando assim as dificuldades enfrentadas diariamente.

No início da década de 90, aconteceu em Washington a XXIII Conferência Sanitária Panamericana que fez uma análise da situação de atendimento em reabilitação de pessoas com incapacidades em 22 países latinos.

A referida Conferência questiona a natureza das propostas educativas da escola para casos de alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais e a reação dos educadores às dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentam.

Destacamos nesse histórico a Declaração de Salamanca na Espanha, onde aconteceu a Conferência Mundial sobre Portadores de Necessidades Educativas Especiais, sob o patrocínio da UNESCO, quando foram reafirmados os direitos à educação de cada indivíduo conforme Declaração Universal dos Direitos Humanos, tendo sido resgatadas as Declarações já citadas anteriormente. Nessa Conferência foi proposta a adoção de linhas de ação em Educação Especial, em que o princípio orientador é o de que todas as escolas deveriam tentar obter meios para ensinar todas as crianças sem distinção de credo, etnia, dificuldades físicas ou mentais, pois, no contexto destas linhas de ação, o termo "Necessidades Educacionais Especiais" refere-se a todos aqueles cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. A Declaração de Salamanca é também um reflexo das ideias de

que a escola deve levar à emancipação do ser humano. Desta forma, temos um novo conceito de escola e de educação especial, buscando atender à diversidade de sujeitos Portadores de Necessidades Especiais.

No Brasil, o direito à educação está garantido aos Portadores de Necessidades Educativas Especiais, na Lei 4024/61, que para contribuir com sua integração na comunidade no seu processo educativo deve enquadrar-se no sistema geral de educação. A essa diretriz segue-se outra que condiciona o direito acima citado à integração, "no que for possível". Após várias discussões, no âmbito nacional, nos mais diferentes setores da sociedade e junto aos nossos representantes nas esferas legislativas, em 1996 é aprovada a LDB nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que representa um avanço para a Educação brasileira. Antes da sua aprovação foram apresentados alguns substitutivos que se referem à Educação Especial, apresentada nos artigos 85, 86 e 87 (cap. XIV).

Art. 85 - Entende-se por educação especial, para os efeitos dessa Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

No Inciso 1º, diz que haverá quando for necessário o apoio especializado, na escola regular, para atender a clientela de educação especial. Já no § 3º deixa claro o dever do Estado no que diz respeito à oferta de educação especial, tendo início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Já o aluno que tiver condições de "integrar-se" no ensino regular tem assegurada a matrícula no ensino público básico.

Aponta ainda que o acesso deve ser a todos de fato e a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive dando-lhes condições para os que não revelam capacidade de inserção no mercado de trabalho.

Esse substitutivo se assemelha à versão definitiva.

Vejamos o que assegura a referida LDB, no Capítulo V, nos artigos 58, 59 e 60.

CAPÍTULO V - DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58 - Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º - A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59 - Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no mercado de trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60 - Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Vale a pena também ressaltarmos que a Constituição Federal de 1988 dispõe sobre a habilitação e reabilitação de pessoas portadoras de deficiência e sobre a sua integração à vida em comunidade.

Está, pois, seguro o direito de todo deficiente brasileiro à educação, com ênfase na integração, embora sua efetivação não tenha sido concluída.

As leis já citadas e a Constituição Federal de 1988 falam a todo instante da questão da Inclusão do deficiente, ou melhor, do Portador de Necessidades Educativas Especiais.

4 Inclusão e Integração

Muitas polêmicas têm surgido em assuntos cujos temas envolvem inclusão e integração, principalmente quando as pessoas são portadoras de necessidades especiais, isso não só com as famílias, mas com educadores do ensino regular e principalmente aqueles que trabalham na Educação Especial. A integração é um processo dinâmico que envolve participação de pessoas e suas relações nas quais determinam suas interações em vários grupos sociais, implica também reciprocidade. Na questão escolar é um processo dinâmico que, de acordo com as necessidades e habilidades que cada aluno tem, é feito de formas diferenciadas.

Ao falarmos de inclusão e integração é preciso saber do que estamos falando. Segundo M. Teresa Egler Mantoan: "[...] a noção de integrar, buscando o sentido etimológico, vem do latim **integrare**, significa formar, coordenar ou combinar num todo unificado (unido), e integração significa o ato ou processo de integrar" (1997, p. 67). Integrar diz respeito à individualidade e integração diz respeito ao processo de formação dessa individualidade.

Ao se tratar de inclusão escolar – o que mais nos interessa como educadores – é o processo de educar/ensinar crianças a conviverem com as diferenças, ou seja, junto com crianças Portadoras de Necessidades Educativas Especiais

durante uma parte ou toda permanência escolar. Afinal, alguns educadores sempre lutaram para que no ambiente escolar pessoas portadoras de necessidades especiais, excluídas e isoladas, encontrassem espaço de convivência. Não se pode negar que muito se tem avançado a respeito e muitas foram as conquistas, mas ainda vivemos num processo de construção e adaptação com inovações políticas, econômicas e sociais.

A inclusão envolve todos os alunos, portadores ou não de necessidades educativas especiais. A providência sobre integração na escola não pode ser iniciativa só de educadores especializados e sim da comunidade escolar; envolve postura de cada indivíduo como ser integrante na sociedade, exige mudança de pensamento, mas também uma atitude quanto à diferença, ou seja, a de não-rejeição dos alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais, pois assim corre-se o risco de somente inseri-los no convívio com outras crianças, mas sem que se efetivem trocas entre eles, com a aceitação do limite de cada um, inclusive suas necessidades, o que é fundamental para valorização do indivíduo e construção de sua auto-estima.

Para que haja integração e não exclusão nas escolas é preciso esforço de todos para que o preconceito contra os Portadores de Necessidades Educativas Especiais seja dizimado.

Ao professor cabe um enorme desafio, principalmente por aqueles que são interessados em levá-los à apropriação do saber e do saber fazer, fundamentos esses indispensáveis para o exercício da cidadania.

Aceitar o ideal de inclusão não faz com que se torne tão fácil mudar o que já existe de um dia para o outro. A escola inclusiva é a escola para todos que está inserida num mundo formado por desigualdades em todos os níveis.

A inclusão não só beneficia o Portador de Necessidades Educativas Especiais, mas a todos que aprendem a ter sentimento de respeito à diferença, cooperação e solidariedade. A inclusão na formação do indivíduo ajuda seu crescimento moral, pois é preciso estar sempre atento às injustiças pessoais e sociais e ao modelo político econômico que produz e reproduz diferenças.

Estamos falando não só para Portadores de Necessidades Educativas Especiais, na verdade ao conjunto de pessoas que vivem à margem do processo político social, pessoas que não têm acesso e não ingressam nas escolas ou que foram afastadas sem sua própria vontade. Às vezes somos levados a desânimos por tantas dificuldades, porém, se levarmos em conta o passado, tivemos bastantes conquistas e superação de muitos obstáculos, e podemos

avançar muito mais e daqui alguns anos a nova geração vai se impressionar quando e como discutimos inclusão e integração.

Sabe-se que quanto maior for a diversidade na escola, melhor a criança aprende a lidar com as diferenças.

Construímos com a leitura dos teóricos e com a observação de campo uma tradução da ideia de inclusão escolar, sendo esta parte de um sistema educacional em que todas as crianças devem estar matriculadas em escolas regulares, frequentando classes comuns, formando assim um conjunto de alunos mais heterogêneo e complexo. Transportando essa imagem para classes de ensino regular, a ideia é que a presença de alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais torna mais rico o ambiente e o aprendizado de todas as crianças.

Aí reside o problema para a maioria dos professores que não são preparados, nem motivados para dar aula para um grupo tão diversificado.

Cabe aqui uma reflexão para a melhora de alguns pontos que enriqueçam e auxiliem o trabalho do professor:

- as condições para o processo ensino/aprendizagem (baixos salários, recursos para cursos, compra de livros, etc.);
- o tamanho das turmas (de 35 a 45 alunos);
- o projeto político pedagógico;
- respostas para o processo de Globalização Econômica.

5 O papel da Educação Infantil na Inclusão Social do Deficiente Mental

A inclusão social das pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Especiais se constitui numa questão pertinente que se impõe ao conjunto da sociedade, promovendo a criação de condições que favoreçam ao máximo a autonomia das pessoas na comunidade.

Em uma sociedade marcada por enormes desigualdades sócio-econômicas e culturais como a nossa, a escola desempenha um papel fundamental na promoção dessas condições. A sua importância consiste na formação dessas pessoas através da apropriação do saber, na criação de um espaço real de ação e inclusão que favoreça o fortalecimento e o enriquecimento da identidade socioculturais, sendo construída ao longo da sua vida, nos diferentes grupos em que se relaciona, como a família, a vizinhança e a escola.

"A cultura escolar exclui e desvaloriza a cultura viva da qual participa a criança em seu processo de socialização, transformando o que seria um diálogo entre diferentes culturas, num monólogo em que a voz da criança não é ouvida" (MANTOAN, 2000, p.117).

Dessa forma, a escola poderia se constituir em espaço privilegiado que permitisse à criança revelar e afirmar, através de trocas efetivas e significativas, tanto a sua identidade individual quanto aquela do grupo ao qual pertence. Deste modo estaria contribuindo, através da criação de um espaço real de ação e interação, com a inclusão social da criança.

A inclusão social implica na conquista do espaço social mediante as interações que se estabelecem no interior dos grupos sociais através de uma participação real das pessoas como membros ativos e produtivos da sociedade, o que significa participação real na escola, no lazer e no trabalho. Esta é uma condição almejada não somente pelas pessoas Portadoras de Necessidades Especiais, mas por todos aqueles que são excluídos no processo produtivo da sociedade e, conseqüentemente, do direito à educação, saúde, moradia e lazer.

O Portador de Necessidades Educativas Especiais está sujeito à exclusão social tanto por fatores sociais decorrentes de sua condição de classe, quanto por fatores individuais decorrentes da presença da deficiência. Logo, a luta pela inclusão social.

A eliminação das desigualdades traz como consequência o acesso à educação de qualidade para todos os cidadãos. O direito do deficiente e de todos os cidadãos à educação é um direito constitucional; questionar esse direito seria retroceder ao tempo que antecede as conquistas sociais, mesmo que o acesso à escola não seja ainda na prática garantido a todos os portadores de deficiência. Faz-se urgente incorporar na luta pela democratização da escola a luta por uma educação de qualidade, educação esta que devemos objetivar para todos.

Uma educação de qualidade para todos engloba vários fatores, dentre eles, pode-se destacar a valorização das diferenças através de prévia investigação

dos valores culturais de cada indivíduo ou grupo, respeitando o tempo, o ritmo e o aprendizado de cada um. Ou seja, de uma escola com funcionários e educadores que se preparam para enfrentar o desafio de oferecer uma educação inclusiva e de qualidade para todos os seus alunos.

6 O papel da família na escola

Sabemos que muito tem se falado sobre direitos dos portadores de necessidades especiais, e em muitos momentos ao longo da história, antes pela existência do indivíduo no meio da sociedade, que quando descobertos eram separados em reformatórios, asilos, etc., por ignorância da sociedade sobre a participação social desses indivíduos.

Depois, pelos avanços de pesquisas médicas, muitas descobertas foram feitas a respeito do que esses indivíduos podem fazer, suas limitações, progressos, etc. Em seguida, houve um momento em que esses indivíduos Portadores de Necessidades Educativas Especiais fossem vistos de forma assistencialista e caritativa para os que os testes apontavam como incapazes da participação social e para aqueles que de alguma forma fossem considerados como podendo ter alguma participação na vida em sociedade.

Com a descoberta de técnicas de estimulação precoce, avanços em pesquisas genéticas e desenvolvimento de novas tecnologias, invenção de equipamentos que permitam a compensação de vários aspectos dos Portadores de Necessidades Educativas Especiais, a participação por parte dos profissionais da área de Portadores de Necessidades Educativas Especiais.

Assim esse momento passa a ser uma marca: o reconhecimento da família como co-agente no processo de cuidados e reabilitação.

Segundo Mônica Pereira dos Santos, "o papel da família tem sido cada vez mais ressaltado como parceria vital no processo de inclusão e integração (social e escolar) do Portador de necessidades educativas especiais" (1999, p.73). O Brasil reconhece a família como agente de informação e conhecimento, sendo chamada pelos profissionais para conversas e consultas, dando ênfase nos diagnósticos e contando como co-auxiliares nas estratégias de ação decididas para o tratamento do indivíduo, juntamente com a escola. No geral, entendem que a família não tem conhecimento técnico, mas conhece a história de vida e o que se passa com eles e seus entes queridos.

Mesmo assim, muitos avanços foram conquistados ao longo da história. A Declaração de Salamanca, documento-mor, inspiradora de muitas das políticas educacionais da maioria dos países, é bem clara no que se refere à família e ao movimento pela inclusão. Ela possui quatro artigos já vistos anteriormente especificamente relativos à integração com os pais e vários outros que indiretamente implicam uma parceria com a instituição família no processo de integração e inclusão dos portadores de necessidades especiais. Vale a pena citarmos o artigo 60 que diz:

"Os pais são os principais associantes no tocante às necessidades educativas especiais de seus filhos e a eles deveria competir na medida do possível à escola o tipo de educação que desejam ser dada a seus filhos" (Art. 60, p. 43).

Portanto, não há dúvida de que mais do que nunca a família deve ser vista e tratada como parceira no processo de inclusão e integração dos Portadores de Necessidades Educativas Especiais e com o seu reconhecimento devido. Assim, não só para luta de direitos, mas também como motivadores e incentivadores para com as crianças, fazendo também trabalhos em instituições, hospitais e até escolas como voluntárias – mães que têm filhos ditos "normais" e sem salários e nenhum outro benefício, ajudam diariamente no processo de aprendizagem no meio escolar, mães essas que não têm escolarização mas têm uma bagagem de vida, respeito ao outro e que fazem a diferença nas escolas.

Na Instituição de Educação Infantil estagiada foram observadas e entrevistadas mães voluntárias e percebemos o quanto esse trabalho tem feito a diferença na escola para os professores, coordenadores e direção, e é claro que em toda relação há conflitos, mas na maioria as pessoas envolvidas e a direção estão abertas ao diálogo com os voluntários, sendo esses respeitados e ouvidos. Os voluntários ajudam motivando, interagindo e incluindo em todas as atividades na escola os vinte e seis deficientes, que tiveram grandes evoluções e que, segundo as mães, fizeram-nas refletir e ver o mundo com outros olhos, ensinando e aprendendo uns com os outros todos os dias.

7 Voluntariado

Foi possível notar que os pais participam de forma intensa na rotina da escola, solucionando problemas, se envolvendo para melhorias e preservação do prédio, das reuniões pedagógicas, eventos festivos e políticos.

Voluntário é o cidadão que doa parte do seu tempo e talento para um trabalho sem remuneração financeira ou troca de algo. É essa a bandeira que os

voluntários da instituição estagiada defendem: que não se pode ter outro interesse além de ser doador(a) para que o trabalho dê certo.

Dessa forma existe o trabalho que a direção organiza durante todo o ano que é a parceria com voluntários de várias áreas, mães que ajudam na estrutura da escola fazendo parte de Conselhos por meio de eleição pelos alunos e funcionários.

Os voluntários são mães de alunos que se revezam no período da manhã e tarde, que não só no trabalho de adaptação dos alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais, mas auxiliam o professor nas atividades extraclasse, tais como: acompanhar os alunos no horário do lanche, na ida ao banheiro e parque, sempre facilitando o relacionamento entre os alunos e professores, assim também com todas as pessoas e funcionários da instituição, seja brincando, ajudando na locomoção ou com as necessidades das crianças.

Disponibilizam também parte do seu tempo na organização dos materiais a serem utilizados pelas professoras nas atividades desenvolvidas em classe.

A escola, em contrapartida, possibilita a essas mães voluntárias a oportunidade de estarem participando de cursos e palestras, sendo também convidadas em alguns casos a darem palestras em outras escolas da rede municipal, fazendo um relato das experiências por elas vividas nesse trabalho como voluntárias.

Outra parceria é com profissionais de áreas específicas como psicólogos e psicopedagogos que realizam palestras sobre educação e relacionamentos, aproximando os pais para irem à escola uma vez por semana; essa palestra se chama "Escola de Pais".

Além de a escola ficar aberta também nos finais de semana para a comunidade em geral, ela oferece cursos profissionalizantes, como pintura, informática, artesanato, atividades esportivas e outros. O laboratório de informática fica aberto para uso da comunidade, com auxílio de um profissional. Os alunos também são incentivados a serem ativos e participativos na escola, pois existe um Conselho de Alunos que são eleitos através de chapas, fazendo assim um preparo a caminho da cidadania.

A escola busca atender a todos, e não se intimida ao atender qualquer criança com qualquer deficiência, pois acredita que o meio favorece o estímulo, aprendizado e motivação na vida da criança, incluindo-a na sociedade; o apoio

que esses profissionais têm para tal é feito através de cursos no CADE (Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional), o qual também semanalmente acompanha essas crianças nas escolas.

De acordo com o problema que a criança apresenta, é solicitado um profissional da área para treinar e orientar os educadores e funcionários. Só que na realidade os professores têm pouco tempo para trabalhar com essas crianças; quem na verdade faz a diferença na escola observada são os voluntários que se envolvem com as crianças, interagem com as outras e inspecionam o tempo todo seu aprendizado.

Através de dados e resultados obtidos nas entrevistas, podemos observar que o trabalho das voluntárias é mesmo de atitude.

8 Considerações Finais

A realização deste trabalho de estágio aponta para o importante trabalho da direção, coordenação, professores e voluntários na busca da Inclusão dos Portadores de Necessidades Educativas Especiais.

Os teóricos que nos deram suporte para análise das experiências por nós observadas salientam que a construção de um espaço democrático que conta com pais, alunos, professores e equipe administrativa só favorece a concretização da integração e inclusão do Portador de Necessidades Educativas Especiais, facilitando também a aquisição do saber.

Gostaríamos de enfatizar não só o brilhante trabalho das mães voluntárias que, ao perceberem a fragilidade e a lacuna existente no atendimento oferecido a essas crianças, dispuseram do seu tempo para auxiliar e buscar de forma efetiva concretizar a inclusão dos Portadores de Necessidades Educativas Especiais, seja com carinho, atenção, dedicação a essas crianças, mas também a forma como é gerida a escola, proporcionando uma participação das pessoas envolvidas no processo de efetivação de inclusão dos Portadores de Necessidades Educativas Especiais.

Percebemos que a formação e o embasamento teórico são necessários para compreender a realidade e auxiliar o trabalho com as diferenças; prova disso são os cursos oferecidos junto ao Centro de Formação de Professores do Município de Santo André e a parceria com o CADE, cursos esses que auxiliam tanto aos professores quanto às mães voluntárias.

Ficou claro que ao se trabalhar com as diferenças, na inclusão dos Portadores de Necessidades Educativas Especiais, todos ganham: os pais, os professores principalmente as crianças que percebem e aceitam as limitações de seus colegas, sejam elas físicas ou de desenvolvimento no processo de aprendizagem.

Temos certeza que através da aceitação das diferenças é que se constrói uma sociedade mais justa e de fato inclusiva.

Gostaríamos de salientar que tudo que falamos é de extrema relevância, mas que se faz necessário o investimento na capacitação e formação dos profissionais da área da educação, no que se refere ao trabalho com Portadores de Necessidades Educativas Especiais. A formação de salas de aula com um número pequeno de alunos, material de apoio adequado e um auxiliar de professor por sala.

Para nós ficou a pergunta: se estamos de fato preparadas para enfrentar a realidade do trabalho com esses Portadores de Necessidades Educativas Especiais e até que ponto o nosso curso nos dá suporte para efetivarmos a "inclusão" no contexto educacional.

9 Referências

BRASIL - Constituição Federal de 1988.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA - Declaração de Salamanca e Linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, CORD, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1998.

CARACTERÍSTICAS DA POESIA CONCRETA EM TEXTOS DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO

FERNANDA DE CÁSSIA DA SILVA

RESUMO

A Poesia Concreta tem como objetivo interessante o Projeto Verbo vocovisual, onde verbal, sonoro e visual se igualam. O poema não é apenas linguagem verbal, mas também linguagens não verbais, o que aproximou muito os poetas do concretismo das artes plásticas e da música. A Poesia Concreta influenciou artistas como Caetano Veloso em fase Tropicália, Arnaldo Antunes entre outros artistas. Décio, Haroldo e Augusto indicaram como precursores da Poesia Concreta Stéphane Mallarmé, Ezra Pound, James Joyce, e no Brasil João Cabral de Melo Neto e Oswald de Andrade.

Palavras-chave: Literatura Brasileira (séc. XX); Poesia Concreta; Concretismo (Ideologia).

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo mostrar um estudo teórico sobre a Poesia Concreta no Brasil, suas origens, seus principais autores e, principalmente, suas características formais e estruturais.

Análise de alguns poemas de João Cabral de Melo Neto e de algumas músicas e poemas de Caetano Veloso, com o objetivo de compará-los, mostrando suas diferenças e semelhanças.

Ambos fizeram parte do grupo de autores que usaram recursos da Poesia Concreta e aqui, tentarei explicar como cada um trabalhou e quais recursos usaram, além da influência que tiveram um sobre o outro.

Neste primeiro momento, apresentarei um breve estudo da poesia concreta, uma espécie de resumo do que vamos encontrar pela frente.

Não há como falar de poesia concreta sem falar em Décio Pignatari, Haroldo e Augusto de Campos, os poetas e teóricos da Poesia Concreta.

Um dos objetivos interessantes da Poesia Concreta é o Projeto Verbo vocovisual, onde verbal, sonoro e visual se igualam. O poema não é apenas linguagem verbal, mas também linguagens não verbais, o que aproximou muito os poetas do concretismo das artes plásticas e da música.

A Poesia Concreta nasceu nos anos 50 com o Grupo Noigandres formado por Décio Pignatari e os irmãos Campos, Augusto e Haroldo. Foi lançada oficialmente em 1956 na Exposição Nacional de Arte Concreta. Alguns poetas aderiram ao movimento, como José Lino Grünewald, Ronaldo Azeredo e Ferreira Gullar. A Poesia Concreta influenciou artistas como Lenora de Barros, Caetano Veloso em fase Tropicália, Arnaldo Antunes entre outros artistas. Influenciou também publicidade e artes plásticas.

Décio, Haroldo e Augusto indicaram como precursores da Poesia Concreta Sthéphane Mallármé, Ezra Pound, James Joyce, e no Brasil João Cabral de Melo Neto e Oswald de Andrade.

A poesia concreta é produto de uma evolução crítica de formas dando por encerrado o ciclo histórico do verso, ela começa por tomar conhecimento do espaço gráfico como agente-estrutura daí a importância da ideia de ideograma.

Ideograma é o apelo à comunicação não verbal. O poema concreto comunica a sua própria estrutura: estrutura-conteúdo. Ele é um objeto, não um intérprete de objetos exteriores ou sensações subjetivas. O poema concreto, usando o sistema fonético e uma sintaxe analógica, cria uma área linguística específica – “verbivocovisual” – que participa das vantagens da comunicação não verbal, sem se desfazer das virtualidades da palavra. Com o poema concreto ocorre o fenômeno da metacomunicação; coincidência e simultaneidade da comunicação verbal e não-verbal, ou seja, trata-se de uma comunicação de formas, de uma estrutura-conteúdo, não da usual comunicação de mensagens.

A poesia concreta tem tendência à substantivação e à verificação. Ela é uma responsabilidade integral perante a linguagem, um realismo total contra a poesia de expressão e subjetiva. Ela tenta criar problemas exatos e resolvê-los

em termos de linguagem sensível.

O poeta concreto não volta a face às palavras, não lhes lança olhares oblíquos: vai direto ao seu centro, para viver e vivificar sua facticidade. O poeta concreto vê a palavra em si mesma – campo magnético de possibilidades – como um objeto dinâmico, uma célula viva, um organismo completo, com propriedades psico-físico-químicas, tacto antenas circulação coração: viva. (...) A poesia concreta opõe um novo sentido de estrutura, capaz de, no momento histórico, captar, sem desgaste ou regressão, o cerne da experiência humana poetizável. (Augusto de Campos).

POESIA CONCRETA

Neste capítulo, apresentarei um breve estudo do Concretismo e suas afinidades com a música popular brasileira, relatando fatos e relações importantes. Exploraremos aqui nosso embasamento teórico, expondo o mesmo no decorrer do capítulo.

Concretismo: Breves Considerações: Há 50 anos, ocorreu a 1ª Exposição Nacional de Arte Concreta em São Paulo, da qual participaram artistas plásticos de vanguarda e poetas. De acordo com a Revista Discutindo Literatura da Editora Escala Educacional, edição 10, em 1951, a 1ª Bienal Internacional de São Paulo recebeu alguns construtivistas suíços. Sob influência dos mesmos, artistas plásticos brasileiros formaram o Grupo Ruptura em São Paulo. Ainda de acordo com a mesma Revista, eles começaram a praticar uma arte desvinculada do “velho”, que combatia “todas as variedades e hibridações do naturalismo”, levantando a bandeira de “todas as experiências que tendem à renovação dos valores essenciais da arte visual (espaço-tempo, movimento e matéria)”.

De acordo com uma citação de Iumma Maria Simon e Vinícius Dantas, em Poesia Concreta, retirado do livro Tempos da Literatura Brasileira, de Benjamin Abdala Junior e Samira Youssef Campdelli, 2ª edição, 1986, páginas 254, podemos entender que “a poesia concreta sempre esteve próxima das artes plásticas e visuais e dialogou intensamente com os pintores concretos nos

anos 50. O poema-coisa explorava as potencialidades gráficas da palavra e mergulhava num nível de significação que a poesia tradicional não considerava. Portanto, nada mais natural que, um dia, a viagem visual prosseguisse para a não verbal e a poesia concreta passasse a incorporar a fotografia, a colagem, o desenho e os grafismos de toda ordem”.

Voltando à Revista Discutindo Literatura da Editora Escala Educacional, edição 10, o grupo paulista tinha entre seus membros Waldemar Cordeiro, Geraldo de Barros, Anatol Wladyslaw, Lothar Charoux, Kazmer Féjer, Luiz Sacilotto, e Leopoldo Haar. Diziam-se integrantes do “movimento concreto”, fazendo uso da composição geométrica, da sobriedade das formas, da repetição de estruturas modulares, opondo-se à abstração livre e gestual. Algo parecido era cultivado no Rio de Janeiro por Alfredo Volpi, Milton Dacosta, Almir Mavignier, Abraam Palatnik e Ivan Serpa.

A ideia da 1ª Exposição Nacional de Arte Concreta de São Paulo foi do pintor Waldemar Cordeiro (1925-1973). O Museu de Arte Moderna havia convidado os artistas plásticos do Ruptura para expor em setembro, e os do Frente no mês seguinte. Cordeiro, porém, achava que, se os dois grupos fizessem um evento conjunto, o acontecimento seria mais expressivo; além disso, o artista convidou autores que revolucionariam a concepção de poesia. De São Paulo, Décio Pignatari e os irmãos Haroldo e Augusto de Campos; do Rio de Janeiro, Ferreira Gullar, Ronaldo Azeredo e Wladimir Dias-Pino, de acordo com a Revista Discutindo Literatura da Editora Escala Educacional, edição 10.

Segundo Gilberto Mendonça Teles, em *Vanguarda Europeia e Modernismo Brasileiro*, 6ª edição, 1982, página 399, a Exposição Nacional de Arte Concreta foi também uma síntese das vanguardas pessoais do modernismo, apenas exagerando ou exacerband o ritmo evolutivo. A poesia concreta foi o gatilho do escândalo provocado pela exposição de 1956, que no ano seguinte seguiria para o Rio de Janeiro. Os críticos dessa época não se decidiam se os concretistas eram ineptos ou excessivamente eruditos.

Retomando a reportagem da Revista Discutindo Leitura, da Editora Escala Educacional, edição 10, em 1959, ocorreu a cisão entre os grupos de São Paulo e Rio. Em março do mesmo ano, o Jornal do Brasil publicou o Manifesto

Neoconcreto, assinado por Amílcar de Castro, Ferreira Gullar, Franz Weissmaner, Lygia Clark, Lygia Pape, Reinaldo Jardim e Theon Spamidis. Nele, esses artistas tomavam posição “particularmente em face da arte concreta levada a uma perigosa exacerbação racionalista”, segundo a mesma revista.

De acordo com o Manifesto Neoconcreto, encontrado no livro Vanguarda Européia e Modernismo Brasileiro, de Gilberto Mendonça Teles, 6ª edição, 1982, páginas 406 até 411, a expressão *neoconcreto* marca uma tomada de posição em face da arte não figurativa e particularmente em face da arte concreta levada a uma perigosa exacerbação racionalista. O *neoconcreto* nascido de uma necessidade de exprimir, dentro da linguagem estrutural da nova plástica, a complexa realidade do homem moderno, nega a validade das atitudes científicas e positivistas em arte e repõe o problema da expressão, incorporando as novas dimensões verbais criadas pela arte não-figurativa construtiva.

Ao contrário do concretismo racionalista, que toma a palavra como objeto e a transforma em mero sinal ótico, a poesia neoconcreta devolve-se à sua condição de verbo, isto é, de modo humano de representação do real. Na poesia neoconcreta, a linguagem não escorre dura.

Além disso, os participantes desta 1ª Exposição Neoconcreta não constituem um grupo, ligados por princípios dogmáticos, mas sim por afinidades em pesquisas. Novamente, segundo a Revista Discutindo Leitura, da Editora Escala Educacional, edição 10, o ano de 1949 foi essencial para a Literatura brasileira com os irmãos Haroldo e Augusto de Campos e Décio Pignatari. A eles foi apresentado um dos principais articuladores da Semana de 22: Oswald de Andrade.

Ainda neste ano, o trio começou a colaborar com a Revista Brasileira de Poesia e, mais tarde, criaram o Clube de Poesia. Décio Pignatari e os irmãos Campos tinham, respectivamente, 22, 20 e 18 anos e uma cultura muito rica. Haroldo estreou com O Auto do Possesso, Décio, no ano seguinte, com O Carrossel e Augusto em 1951, com O Rei Menos o Reino.

Em função do conservadorismo do Clube, Pignatari e os irmãos Campos logo romperam com ele e lançaram, em 1952, a revista Noigandres. A palavra-título da publicação foi tirada da 20ª parte dos Cantos, de Ezra Pound, e durante algum tempo o sentido do termo foi obscuro. Mais tarde,

Augusto de Campos conta em nota do livro *Verso Reverso Controverso*, que o crítico alemão Hugh Kenner descobriu o sentido da palavra: seria algo como “antídoto do tédio”, segundo a Revista *Discutindo Leitura*, da Revista Escala Educacional, edição 10.

De acordo com Benjamin Abdala Junior e Samira Youssef Campdelli, em *Tempos da Literatura Brasileira*, 2ª edição, 1986, páginas 252 e 253, o Concretismo apareceu nas antologias Noigandres. Consistindo num antologismo total em relação aos recursos poéticos tradicionais, e questionando o que seja a própria poesia, o Concretismo rompe qualquer tipo de discurso e desintegra a palavra.

Os poetas concretos, tal qual já fazia João Cabral de Melo Neto, pregavam o fim da poesia intimista, o desaparecimento do eu lírico, e propunham uma concepção poética baseada na geometrização e visualização da linguagem. Retomando a Revista *Discutindo Leitura*, da Revista Escala Educacional, edição 10, os concretistas tomaram emprestado o termo “Verbivocovisual” cunhado pelo irlandês James Joyce para incorporá-lo a sua cadência poética. Foi assim que a poesia concreta não apenas transformou a cena literária brasileira, mas também conseguiu aquilo que Oswald de Andrade ambicionara: tornou-se um “produto de exportação”, encontrando adeptos até na Alemanha do pós-guerra, segundo a Revista *Discutindo Literatura*, da Editora Escala Educacional, edição 10.

Antidiscursiva, a poesia concreta acabou com o verso e a estrofe. A disposição das letras e palavras passou a explodir em liberdade no espaço em branco do papel, que se torna parte integrante de sua composição. Ela rompe com a tradição de se visualizar e ler o texto da esquerda para direita, de cima para baixo. Dessa forma, o poema ganha uma pluralidade de possibilidades interpretativas, não apenas no significado dos vocábulos (“verbi”), mas também em seus aspectos materiais: sonoridade (“voco”) e arranjos gráficos (“visual”), que incluem cores, tamanho e tipo de fontes, construções visuais, de modo a fazer comungar Literatura, Música e Artes Plásticas. Trata-se de uma poesia sinestésica, isto é, que funde várias impressões sensoriais. O Plano Piloto para a Poesia Concreta, assinado pelos três em 1958 e publicado no número 4 da Noigandres, ganhou um post-scriptum três anos depois, em resposta àqueles que acusavam os concretos de falta de engajamento e de espírito revolucionário. Pode-se exemplificar com uma citação do poeta russo Vladimir Maiakóvski (1892-1930), retirada da Revista *Discutindo Literatura*, Editora Escala

Educacional, edição 10: “Sem forma revolucionária não há arte revolucionária”.

O seguinte manifesto foi retirado do livro *Vanguarda Europeia e Modernismo Brasileiro*, de Gilberto Mendonça Teles, 6º edição, 1982, páginas 403 até 405:

O MANIFESTO CONCRETISTA

PLANO-PILOTO PARA POESIA CONCRETA

poesia concreta: produto de uma evolução crítica de formas. dando por encerrado o ciclo histórico do verso (unidade rítmico-formal), a poesia concreta começa por tomar conhecimento do espaço gráfico como agente estrutural. espaço qualificado: estrutura espaço-temporal, em vez de desenvolvimento meramente temporístico-temporal, em vez de desenvolvimento meramente temporístico-linear.

Ainda no Plano Piloto, os poetas indicam como precursores da poesia concreta autores pontuais. Do Brasil, duas são as referências feitas por Décio, Haroldo e Augusto: Oswald de Andrade, “em seus comprimidos minutos de poesia”; e João Cabral de Melo Neto, por sua “linguagem direta, economia e arquitetura funcional do verso”, de acordo com a *Revista Discutindo Literatura*, da Editora Escala Educacional, edição 10. No livro *Ideias Fixas* de João Cabral de Melo Neto, de Félix de Athayde, 2ª impressão, 1998, página 21, encontramos uma citação de João Cabral de Melo Neto, dada em entrevista a José Correia Tavares, *Letras e Artes*, Lisboa, 8 de junho de 1966, na qual João Cabral diz “não sou um concretista. O Concretismo surgiu a partir de minha poesia.

“O Concretismo deu ao Brasil uma extraordinária consciência de crítica”. Ainda segundo Félix de Athayde, página 22, João Cabral comenta que “duas coisas são essenciais no Concretismo: em primeiro lugar, os concretistas não foram improvisadores, foram pessoas que chegaram com uma cultura extraordinária; em segunda lugar, a atitude concretista não é uma atitude romântica, de inspiração, de lirismo”.

Em 1965, Décio e os irmãos Campos lançaram o livro *Teoria da Poesia Concreta*, reunindo poemas e textos teóricos já publicados sobre o movimento.

Nela, Haroldo de Campos, em sua “Introdução à 1ª Edição”, com um

distanciamento histórico de dez anos, fez o seguinte balanço:

O movimento de poesia concreta alterou profundamente o contexto da poesia brasileira. Pôs ideias e autores em circulação. Procedeu às revisões do nosso passado literário. Colocou problemas e propôs opções. (Haroldo de Campos – Teoria da Poesia Concreta, 1965 – trecho retirado da Revista Discutindo Literatura, Escala Educacional, edição 10).

ANÁLISE DE ACRILÍRICO

Após a aventura coletiva na fase "pós-tropicalista", Caetano Veloso continua a se interessar pela potencialidade estética do jogo verbal baseado em efeitos fônico-semânticos e combinatórios, segundo a Revista USP nº4. No poema falado "Acrilírico", Haroldo de Campos percebe a presença do exímio experimentador lingüístico James Joyce, de quem Caetano conhecera trechos de *Finnegan's wake* na tradução dos irmãos Campos.

ACRILÍRICO (texto de Caetano Veloso) disco Philips R765 086L, 1969 Olhar colírico Lírios plásticos do campo e do contracampo Telástico cinemascope Teu sorriso tudo isso Tudo ido e lido e lindo e vindo do Vivido na minha adolescência Idade de pedra e paz Teu sorriso quieto no meu canto ainda canto o ido o tido o dito o dado o consumido o consumado Ato do amor morto motor da saudade diluído na grandiciedade idade de pedra Ainda canto quieto o que conheço Quero o que não mereço: o começo quero canto de vinda divindade do duro totem futuro total tal qual quero canto Por enquanto apenas mino o campo verde Acre e lírico sorvete Acrílico Santo Amar(g)o da PURIFICAÇÃO.

(texto segundo disposição da equipe de trabalho do artigo "Estudo fonoestilístico do poema 'Acrilírico'" SIGNUM 3/1977, Universidade Regional do Nordeste)

Este poema falado aproxima-se mais da idéia de verso tradicional, por não apresentar palavras soltas, nem formas geométricas. Seus laços sintáticos, juntamente com seus substantivos e verbos formam frases maiores, que não se fragmentam como antes tínhamos visto. A linguagem aqui não é mais sintética e não visa uma comunicação mais rápida, pois o poema deixou de ser um objeto

visual, que usa o espaço gráfico como agente estrutural. Tais afirmações nos fazem perguntar: "Então, por que *Acrílico* se trata de um poema concreto?".

Isto pode ser facilmente respondido ao se observar atentamente sua produção de sons sem sentido e sua linguagem não discursiva amontoada.

Telástico cinemascopo (...). Tudo ido e lido e lindo e vindo do (...)
ainda canto o ido o tido o dito.

Nos versos acima, notei a presença de diversas palavras que produzem sons sem sentido, que não formam uma idéia explícita, apenas provocam sonoridade ao poema. Aí encontramos a musicalidade presente em todos os poemas e canções analisados.

(...) Lírios plásticos do campo e do contracampo Telástico
cinemascopo (...) Vivido na minha adolescida de Idade de pedra
e paz (...) Ato do amor morto motor da saudade diluído na
grandicidade idade de pedra (...) divindade do duro totem futuro
total (...) Acre e lírico sorvete

Já nestes versos, encontramos palavras que são praticamente "jogadas" no poema, como "plásticos, morto, motor, totem, sorvete". Notamos, então, uma linguagem diferente de *Batmacumba* e *Júlia/Moreno*. É uma linguagem que, apesar de conter laços sintáticos, não possui uma ideia semântica explícita. As frases são maiores do que as que antes tínhamos visto, porém não são inteiramente completas quanto ao seu contexto.

O poema ainda faz uso de algumas palavras pouco conhecidas, como, por exemplo, "totem", que se refere a qualquer objeto cultuado como um deus; ou "cinemascopo" que foi um formato de filme usado de 1953 à 1967.

Há também, palavras inventadas, o que nos lembra o neologismo usado em *Batmacumba*. São elas: "contracampo, telástico, adolescidade e grandicidade", as quais demonstram bem um eficaz procedimento de fusão vocabular e semântica. Encontramos o mesmo fator presente no título. A junção de acre,

lírico e acrílico formou uma palavra nova "acrílico".

Com este contexto, também podemos lembrar-nos da formação de palavras a partir de prefixos e sufixos. É o caso de "contracampo".

O poema entende-se por si mesmo, apresentando carga semântica forte sobre o período da adolescência. Entendemos desta forma, que os três poemas/canções que analisamos usam material semelhante, com algumas diferenças quanto à forma. Porém todas criam uma área da linguística específica, que é a *verbovocovisual*. Trata-se da junção da palavra, do som e da forma.

ANÁLISE DE POESIAS DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO

ANÁLISE DE FÁBULA DE UM ARQUITETO

Esta obra de João Cabral de Melo Neto é uma das maiores criações da cultura brasileira do século 20. Trata-se de uma poesia cerebral e não emotiva. O poeta recorre a uma construção elaborada da linguagem para criar uma atmosfera poética.

1. A arquitetura como construir portas de abrir; ou como construir o aberto; construir, não como ilhar e prender, nem construir como fechar secretos; construir portas abertas, em portas; casas exclusivamente portas e teto. O arquiteto: o que abre para o homem (tudo se sanearia desde casas abertas) portas por-onde, jamais portas-contra; por onde, livres: ar luz razão certa.

2.

Até que, tantos livres o amedrontando, renegou dar a viver no claro e aberto. Onde vãos de abrir, ele foi amurando opacos de fechar; onde vidro, concreto; até refechar o homem: na capela útero, com confortos de matriz, outra vez feto.

(Melo Neto, J. C. 1994. Obra completa: volume único. RJ, Nova Aguilar. Poema originalmente publicado em 1966)

Esta poesia é um ótimo exemplo da "arquitetura funcional" presente nos versos de João Cabral.

Concordante com a sociedade industrial, a poesia apresenta uma explicação da função de um arquiteto, dando exemplos de como construir portas.

O autor usa palavras inventadas e compostas, como "portas por onde" e "portas contra", o que nos faz lembrar dos neologismos presentes na Poesia Concreta.

A repetição de algumas partículas também ocorre neste caso e causa certa sonoridade à poesia, como em:

Opacos de **fechar**; onde vidro, **concreto**;
até **refechar** o homem: na capela **útero**,
com confortos de matriz, outra vez **feto**.

Além disso, encontramos algumas palavras soltas nos versos da poesia: "por onde, livres: ar luz razão certa".

Existe aí a quebra de alguns elementos sintáticos, que apesar de escritos em versos tradicionais, dão início a uma nova forma de escrita, valorizando a arquitetura funcional sem abdicar a virtualidade da palavra.

Fábula de um Arquiteto entende-se por si mesma e representa um realismo total do conceito de arquitetura, relacionando-o com o fazer poético, já que para o autor, fazer poesia era como construir uma porta por onde se passe alguma coisa.

Desta forma, a poesia de João Cabral de Melo Neto era vista com muito espanto pela geração conservadora de 1945, já que ele fazia arte através do difícil trabalho com a palavra, chegando a ser visto como a ovelha negra do movimento.

A poesia concreta surgiu então como uma reação contra a lírica discursiva e frequentemente retórica da geração de 45 bem como à degradação populista da esquerda.

Com o Concretismo, os aspectos formais da Poesia de João Cabral seriam retomados com mais rigor estruturalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os poetas de 1945 eram conservadores e faziam uso disto em suas criações, porém João Cabral, apesar de pertencer a esta época, era visto como a ovelha negra do movimento.

Este se diferenciava dos outros por diversos aspectos, já que sua poesia ia além dos ideais conservadores da geração. Porém o principal fator que o diferenciava dos demais era sua maneira de escrever sobre o próprio fazer poético.

João Cabral usava elementos da realidade para explicar como se fazer uma poesia. Sua arte era comparada com elementos da arquitetura, como a construções de portas.

Sua poesia era vista com uma "porta por onde" e não uma "porta contra", já que por esta deveria se passar uma mensagem.

Para construir essa explicação de poesia, João Cabral muitas vezes usava palavras inventadas a partir de outras palavras da Língua Portuguesa, um aspecto inovador para a época conservadora em seus aspectos formais.

A repetição de morfemas, partículas ou palavras em suas poesias causava certa sonoridade a seu modo de escrever e o uso de palavras soltas causava a quebra de elementos sintáticos no verso.

Apesar disto, grande era a virtualidade de cada palavra em sua poesia, fazendo com que ela fosse entendida por si só.

O realismo total visto em suas comparações produzia um melhor entendimento de como se fazer poesia, de modo a usar elementos até mesmo imaginários para se explicar a arte da escrita.

Assim, ao perceberem estes aspectos da poesia de João Cabral, os jovens poetas concretos veem o poeta como sendo diferente da geração conservadora.

Como são contra a poesia subjetiva, identificam-se muito com a forma de escrever de João Cabral, a qual se tornou uma inspiração para a criação da Poesia Concreta.

O próprio Décio Pignatari e os irmãos Haroldo e Augusto de Campos fazem referência a “linguagem direta, economia e arquitetura funcional do verso de João Cabral de Melo Neto”.

Assim, o poeta estudado é visto como precursor do movimento e seus elementos formais são retomados mais tarde, com mais rigor.

A Poesia Concreta usa elementos que não só se assimilam aos do poeta, como também alguns que se inspiram neles, como o neologismo, a repetição de morfemas, o uso de palavras soltas, a eliminação de laços sintáticos e a sonoridade.

Porém a grande inovação deste momento está na forma estrutural. Após o surgimento do Movimento Tropicalista, novos nomes envolvidos são de destaque, como o de Caetano Veloso. Este, por sua vez, cria diversas canções e textos inspirados nas inovações da época, e por consequência, nas poesias de João Cabral.

Ambos tinham, em comum, a criação de poesias através do uso de repetições de palavras, musicalidade ou sonoridade, virtualidade da palavra, realismo total, quebra de laços sintáticos e linguagem direta e econômica.

Porém, Caetano, por viver em uma época mais avançada, usou novos recursos como a estrutura formal concreta. Desta forma, os dois autores fizeram uso dos elementos da Poesia Concreta em diferentes situações, porém com a mesma intensidade artística do Concretismo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **EDUCAÇÃO LÚDICA: técnicas e jogos pedagógicos** São Paulo Loyola, 1995.

ANTUNES, Celso. **O Jogo e a Educação Infantil**. 2º Ed. Petrópolis-RJ: Coleção de sala de aula, vol 15, vozes. 2004.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. 1990. Educação e Pesquisa, São Paulo. (ORG). **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: autêntica, 1999.

CAMPOS, Augusto de; CAMPOS, de Haroldo; **PIGNATARI, Décio. Mallarmé**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

CAMPOS, Haroldo de. **Comunicação na poesia de vanguarda**. In: _____. A arte no horizonte do provável. São Paulo: Perspectiva, 1977.

NETO, João Cabral de. Morte e vida severina e outros poemas. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2007. _____. **A educação pela pedra e outros poemas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2008. _____. Os melhores poemas. Sel. de Antonio Carlos Secchin. São Paulo: Global, 1985.

VELOSO, Caetano. O Índio. In: VELOSO, Caetano. Bicho. [S.l.]: Polygram, 1977. 1 **Cd Rom, faixa 5 (02:54 min)**. Remasterizado do original, Universal Music, 2002.

TEATRO NO ENSINO FUNDAMENTAL A ARTE E A CULTURA EM PROL DA AUTONOMIA E DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

CLAUDIA CORDEIRO GONÇALVES¹⁰

RESUMO: O teatro no Ensino Fundamental é uma das abordagens de estimular o conhecimento, porque oferece possibilidade do ser humano em se integrar, vivenciar, expressar e criar situações, condições para novas aprendizagens éticas, sociais, culturais, históricas. Este artigo tem como intencionalidade oportunizar uma pesquisa sobre a introdução do Teatro na escola e as suas possibilidades na formação do estudante da educação básica. A metodologia utilizada foi à revisão de literatura do tipo exploratória e qualitativa, pois procurou conhecer, analisar, explicar e discutir o tema com base em referências teóricas publicadas em livros, revistas, periódicos e outros. Convém explicitar que o Teatro como esfera de ação na educação fundamenta o ingresso na escola e na sala de aula e, a partir do trabalho teatral, estimula o aluno, instigando-o a sair de sua comodidade para conduzi-lo a ação, reflexão, criação e expressão corporal, ofertando-lhe o lúdico e o jogo. Concluiu-se que a inserção do teatro no ensino fundamental é um meio de se expressar, divertir e desenvolver, pois facilita a ampliação do vocabulário e a aperfeiçoar a pronúncia, entonação e vocalização, como também evidenciar a cooperação, o trabalho em equipe e a concepção de pertencimento a um grupo.

Palavras-chave: Arte. Educação. Teatro. Linguagens.

1 INTRODUÇÃO

A Arte, ultimamente está adquirindo seu espaço na contemporaneidade. Assim, convém levar em consideração uma diversidade de fatores culturais, sociais, políticos, econômicos, entre outros, para promover a Arte e, neste interregno, o Teatro na escola.

O teatro em si, promove oportunidades para que crianças, adolescentes e adultos conheçam, observem e confrontem diferentes culturas em diferentes momentos históricos, operando com um modo coletivo de produção de arte, ou seja, tendo uma função social e política. Durante os ensaios, as pessoas

¹⁰ Graduação em Pedagogia pela Faculdade Pontifícia Universidade Católica - SP 2008 ; Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Professor Francisco da Silveira Bueno.

coletivamente buscam soluções criativas e imaginativas na construção de cenas, aperfeiçoam a percepção a respeito de si própria e de situações do cotidiano.

O ensino do teatro no currículo escolar, igualmente, não visa especificamente à formação de atores, mas o desenvolvimento e apreensão da linguagem teatral tão importante para trabalhar os processos afetivos, cognitivos e psicomotores citados por Japiassu (2001). Ainda, pode-se levar em consideração a contribuição do autor nas questões da interação e da convivência em sociedade, porque geralmente, as atividades propostas pelo professor de teatro, em sua maioria, são muito voltadas para o trabalho em grupo e para temáticas relacionadas com a realidade de vida dos alunos.

Este artigo tem como objetivo realizar um estudo sobre a inserção do Teatro na escola e as suas possibilidades na formação do aluno da educação básica. O estudante está no centro da ação educativa nos seus aspectos: cognitivo, afetivo, relacional, corporal, estético, ético, espiritual e religioso. E o teatro pode ser uma ferramenta importante, para que ele adquira autonomia em sua aprendizagem, liberdade para criar e se desenvolver de maneira global. Desta forma, o presente estudo deverá responder ao seguinte questionamento: O teatro, como didática e prática pedagógica para a Educação Infantil, pode auxiliar o desenvolvimento da criança?

Assim, é de grande importância buscar trabalhar em prol de uma aprendizagem que valorize as experiências adquiridas pelos alunos, seja elas originadas fora ou dentro do ambiente escolar dando relevância a essas mesmas experiências de modo que as coloque como ponte principal entre o conteúdo estudado e o objetivo de atingir a absorção por completa do estudante. Para isso, é necessário buscar diferentes linguagens que auxilie os docentes em sua tarefa educativa na educação pública, desta forma este trabalho se justifica.

Essa perspectiva sugere pensar a importância da introdução do universo das artes na escola que, para tanto, necessita ser compreendida, abordada e elaborada em seu sentido mais amplo, qual seja: praticando, assistindo, conhecendo e refletindo. Trabalhar com o teatro não é apenas fazer os alunos assistirem as peças, mas também representá-las, fazer com que reflitam, estudem, leiam, escrevam e experimentem o corpo como forma de linguagem e expressão.

DESENVOLVIMENTO

A manifestação artística pode se realizar em diversas formas, como música, desenhos, dança e poesia. Essas formas são elementos da cultura de uma sociedade, e devem estar sempre presentes na vida das pessoas. Por isso, a escola deve utilizar a arte como meio de aprendizagem desde o ensino fundamental, pois é a partir da infância que esses conhecimentos devem ser adquiridos e com elementos que despertam e expressam sentimentos, imaginação e criação.

Na educação, a arte contribui para o desenvolvimento cognitivo, favorecendo o aprendizado através do lúdico-pedagógico, onde são trabalhados valores morais, éticos e estéticos, que visam despertar e expandir a criatividade do educando, focando a formação cidadã. Ressalta-se que a criatividade é uma capacidade essencial do ser humano, que se expressa por meio da Arte, é através da criatividade que as pessoas geram ideias, comunicam e as coloca em prática

Segundo Vygotsky (2009, p. 300), “a arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma exigência que talvez nunca venha concretizar-se, mas que nos leva a esperar acima da nossa vida o que está por traz dela”. Dessa forma, entendemos que seriam exigências que podem não se concretizar, mas chegar próximo dela, por meio da forma do ensino do professor e como os estudantes se apropriam de seus conhecimentos.

É inegável que nas disciplinas artes o desenvolvimento da socialização, da expressividade, da sensibilidade e do respeito ao próximo acontece com fluidez diferente de outras disciplinas. Por essa especificidade é possível que a arte sensibilize os sujeitos discentes mais que em outras disciplinas não porque trabalha fundamentalmente com a integração, com a solidariedade, com valores. A arte desenvolve muito mais essas potencialidades criadoras, genuinamente humanas, por ser a criatividade seu princípio.

De acordo com os estudos de Ortolane (2010), a Arte tem uma função muito importante na vida das pessoas e na sociedade desde o princípio da civilização e se manifesta através da criatividade dos seres humanos para se interagirem e conhecerem o mundo em que vivem. Tanto os seres da natureza

quanto os objetos culturais produzidos por mãos humanas despertam várias emoções em seus espectadores.

Neste sentido, o ser humano sente a necessidade de se expressar, desde o homem primitivo quando imitava os animais e simulava caças, até nos dias atuais com outras formas de representação. Apesar de sofrer diversas modificações de estilos e estéticas, o Teatro sempre esteve presente na vida do ser humano. Segundo Berthold (2004) o teatro é tão antigo como a vida humana, desde tempo primitivo havia manifestações teatrais.

Assim, o teatro também consiste na apropriação intelectual que o ser humano faz de conceitos, coisas e ideias pela apreensão dos sentidos, para que possa elucidar e entender a realidade ajuda a compreender e intervir na realidade. Assim, o que os alunos experienciam com o teatro, suspende o automatismo do seu ser/estar no mundo, cultiva a atenção e a percepção de suas ações; tanto no momento da experiência na ação teatral, como na compreensão de situações cotidianas. Logo, ampliam a consciência crítica e se desenvolvem de forma emancipada, já que passam a atuar como sujeitos da construção de sua racionalidade com mais propriedade.

A princípio a comunicação era feita por meios de gestos e expressões. A pantomima de caça dos povos primitivos, passando para quem estava assistindo, uma mensagem por meio de gestos e expressão corporal. Ele nasceu e se desenvolveu de formas diferentes pelo mundo. São poucos os registros, e mais escasso ainda os que chegam até nós, estes possuindo, em sua maioria, uma visão eurocêntrica, datando o nascimento do Teatro, no formato como o conhecemos hoje em dia, na Europa, mais precisamente na Grécia Antiga.

No espaço da Idade Média, a Igreja Católica fez uso do potencial educativo do teatro com a intencionalidade de aproximar o povo, analfabeto, das histórias e ensinamentos eclesiásticos. Em encenações de caráter litúrgico, como os Mistérios e as Moralidades, “personagens bíblicas ganhavam vida e saltavam aos olhos do espectador, fazendo-o compreender de forma mais profunda os mistérios divinos” (Santos, 2009). Em uma época em que o acesso a obras literárias era restrito a membros da Igreja, essas encenações tinham um papel educacional de grande relevância.

No Renascimento há um grande avanço da civilização. A arte, a ciência e a tecnologia ganha visibilidade onde o teocentrismo da Idade Média dá lugar ao

humanismo em que o homem passa a ser o centro do universo. É nesse período que acontecem as grandes navegações e por conseqüência, a descoberta de novos continentes (BERTHOLD, 2004). Se na idade média, a influência maior no teatro era o cristianismo, no renascimento, passa a ser o humanismo. A arte no Renascimento ganha força. “Houve um florescimento extraordinário da arquitetura, da pintura, da escultura e também do teatro”. (CORTES, 2008, p. 38).

Mas foi por volta de 1500, na época da colonização, que o teatro chegou ao Brasil, através dos jesuítas e padres da época, que vinham com o objetivo de catequizar os índios, tentando mostrar para eles a sua crença, de modo que os índios abandonassem seu modo de vida e cultura, além de representar os deuses dos índios de forma maligna e perversa perante a crença portuguesa, com isso, o teatro veio ao Brasil como forma pedagógica, com os objetivos citados acima. (ARAUJO, 2019)

Para o autor, este constitui o registro histórico defendido pelos historiadores, como o verdadeiro marco da história do teatro no Brasil e também na educação brasileira, mas não se pode deixar de pensar na importância das manifestações dos povos indígenas; estes, por meio de ritos e encenações míticas que exerciam suas funções culturais, no âmbito da tradição, transmitiam (e ainda transmitem) conhecimentos e comportamentos aos membros mais jovens das tribos, caracterizando, assim, um comportamento dotado de função educativa.

No século XIX há uma considerável mudança no teatro e essas mudanças são marcadas pelo surgimento da utilização do realismo e do naturalismo. O realismo vem para contrapor o romantismo e surge através das transformações sociais da revolução industrial que impõe refletir sobre as condições e as formas de exploração de trabalho que desenvolveu a luta de classes. Dessa forma, o realismo no teatro surge na França e consiste na dramatização do que se vê do mundo transpondo a realidade nos palcos procurando revelar a vida cotidiana.

Assim como nas demais áreas de transmissão do conhecimento, o teatro como metodologia do ensino necessita proporcionar o conhecimento da estrutura teórica e prática dos procedimentos que levam à aprendizagem, inserindo a incorporação da influência da mídia quanto também da cultura própria do indivíduo. Desta forma, o que se convencionou designar de

metodologia do ensino contrai certo valor relativo que se configura enquanto procedimento de enlace entre professor e alunos, em meio às condições objetivas. (GUSMÃO, 2003).

Fazer teatro dentro do espaço escolar é bem mais complexo do que imaginamos. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 2018, p. 196). “O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção.”

O teatro tem a finalidade de incluir, coletivizar ideias e, sobretudo, criar seu conhecimento de uma forma lúdica. Melhora também a parte indutiva e lógica através da ação de suas sensações, leva ao saber de si mesmo e do mundo que o cerca. Como afirma Regatieri (2008), a história teatral tem a função de divertir e entreter, no entanto, Abramovich (2005), além dessas funções, considera a história teatral importante para a formação da criança, sendo o início da aprendizagem para ser um leitor, e um caminho de descoberta e compreensão do mundo.

O conceito de espaço, dependendo do contexto no qual é utilizado, permite a produção de diferentes abstrações a seu respeito. O espaço é um elemento de grande importância no ensino do teatro, porque a expressividade é desenvolvida a partir de sua inscrição no espaço e também porque, o espaço, ao ser habitado, abarca toda a relação e identidade do indivíduo com o mundo, tornando-se espaço de criação por meio do encontro, da troca e das descobertas. Segundo Ryngaert (2009), o espaço é fundador do jogo teatral. Aqui, a escola será apresentada como o espaço no qual o teatro é trabalhado enquanto processo educativo, buscando-se perceber como essa linguagem artística, mesmo dentro de um espaço disciplinar.

Dessa forma Granero (2011) diz que podemos considerar a sala de aula como um espaço verdadeiro na expressão humana, sendo considerado como um espaço cênico no qual se encontra uma boa organização e expressão oral, no qual podemos observar os cartazes na sala de aula que retratam as histórias trabalhadas em diversas disciplinas, complementando a importância dos cartazes em sala de aula pelo motivo de ser considerado como um dos recursos cênicos para o teatro, considerando um teatro didático

Para o Teatro na escola, o jogo enquanto estratégia é a maneira mais rica e produtiva de trabalhar a linguagem de forma lúdica, utilizando seus códigos, numa perspectiva estética. Nesse sentido, a retomada do jogo é um procedimento comum e necessário para a ampliação dessa perspectiva estética. O jogo, portanto, se apresenta como uma forma de possibilitar aos sujeitos formas de ação sobre o ambiente. Para Kishimoto (2005), embora a definição de jogo seja uma tarefa difícil, existem características que podemos observar. A pesquisadora afirma que jogo é resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, isto é, o jogo é um fato social que assume a imagem e o sentido que cada sociedade lhe atribui, envolvendo valores, modo de vida. É também um sistema de regras: as regras específicas permitem identificar a modalidade do jogo.

De acordo com Silveira e Barone (2003), os jogos educacionais podem explorar diversos aspectos, tais como, explorar a ludicidade com jogos de exercícios simbólicos e de construção; favorecer a aquisição de condutas cognitivas a partir de jogos que apelam para o raciocínio prático, a discriminação e a associação de idéias; ajudar no desenvolvimento de habilidades funcionais com a utilização de jogos que exploram a aplicação de regras, a localização, a destreza, a rapidez, a força e a concentração; propiciar atividades sociais onde a realização das atividades pode ser desde as individuais até as de participação coletiva em busca da socialização; auxiliar na aquisição de condutas afetivas através de jogos que ajudam a desenvolver a confiança, a autonomia e a iniciativa.

O jogo dramático é um dos elos entre a criança e o mundo que ela vive, uma atividade sem diferenciação de real e ficcional tornando-se sua melhor brincadeira, que é inerente a sua fase infantil na qual a fantasia chega à representação, para ela, não há diferença entre quem vê ou faz a ação dramática. “O jogo dramático infantil é uma forma de arte por direito próprio; não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos”. (SLADE, 2019, p. 17).

Em se tratando de jogo dramático Spolin define da seguinte maneira:

Atuar e/ou viver através de velhas situações de vida (ou de outra pessoa) para descobrir como se adequar a elas; jogo comum entre crianças de maternal quando procuram tornar-se aquilo que temem, ou admiram ou não entendem; o jogo dramático, quando continuado na

vida adulta, resulta em devaneios, identificação com personagens de filmes, teatro e literatura; elaborar material velho em oposição a uma experiência nova; viver o personagem; pode ser usado como uma forma simplificada do psicodrama; não é útil para o palco. (SPOLIN, 2010a, p. 342)

Uma das funções básicas do jogo teatral está em desenvolver a qualidade do olhar do aluno para perceber e reconhecer as características estéticas do jogo, como também para realizar o aprimoramento de sua forma artística. Os conteúdos teatrais devem ser organizados a partir de um planejamento detalhado, sem esquecer o objetivo principal, o desenvolvimento do pensamento teatral do aluno.

A contribuição dos jogos teatrais para os processos de ensino e aprendizagem: eles proporcionam uma ação conjunta, uma integração entre todos os participantes e o coordenador. A sala de aula, além de tornar-se espaço de criação, improvisação, ludicidade, também permite interações entre os sujeitos ali presentes, conduzindo a uma “construção coletiva” de conhecimento. O espaço de problematização proposto pelo jogo teatral supera uma mera transmissão de conhecimentos, já que os jogadores é que buscam por soluções e constroem aprendizagens coletivamente. (SPOLIN, 2010)

O teatro em si, promove oportunidades para que crianças, adolescentes e adultos conheçam, observem e confrontem diferentes culturas em diferentes momentos históricos, operando com um modo coletivo de produção de arte, ou seja, tendo uma função social e política. Durante os ensaios, as pessoas coletivamente buscam soluções criativas e imaginativas na construção de cenas, aperfeiçoam a percepção a respeito de si própria e de situações do cotidiano (OLIVEIRA, 2010). Então, o teatro não tem função somente integradora, mas possibilita a apropriação crítica dos conteúdos presentes na sociedade e na cultura em que a criança está inserida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não existe apenas uma maneira de se ensinar e não se deve ficar atrelado às metodologias e técnicas existentes. Temos de nos servir das inovadoras teorias desenvolvidas a fim de se promover uma aula prazerosa e com conteúdo.

O professor, além de desempenhar o papel de educador, também desempenha a função de pesquisador, pois através do que ele vivencia em seu ambiente de trabalho, deve ser levado em conta na elaboração de aulas que possam auxiliar os alunos na superação de dificuldades.

Por meio do jogo a criança se conhece melhor, socializa, aprende a lidar com situações não familiares, cria personagens e inventa histórias. O jogo teatral é utilizado tanto na educação, como na formação de atores, como uma forma de introdução ao teatro. Perceber o próprio corpo, um corpo de gestos e sons, um corpo que fala, são algumas das possibilidades do teatro, e através dos jogos existe a experimentação voltada a esta descoberta e tantas outras, como o potencial criativo de cada um, a possibilidade de vivenciar a emoção do outro.

As impressões sobre o drama como método de ensino evidencia que aplicá-lo estimula os alunos ao autoconhecimento e potencializa a criatividade individual, porém devido ao imprevisível caminho que a narrativa cênica possa vir a percorrer é preciso estar atento aos fenômenos ocasionados por esta profundidade emocional, fenômeno que o aluno alcança através dos jogos dramáticos, sendo esta uma questão que o professor precisa estar preparado tecnicamente e emocionalmente para saber conduzir.

Os jogos teatrais possibilitam aos alunos/jogadores experienciar os elementos, os gêneros, a atuação e a observação de cenas sem que eles se preocupem em estarem fazendo o certo ou errado, possibilitando o valioso mecanismo de presença do aqui e agora do jogo. Assim, o aluno/jogador realiza as instruções fornecidas pelo professor/facilitador em uma aparente brincadeira que possibilita imergir pelo processo de criação, trabalhando em equipe e refletindo sobre suas ações e ampliando seu repertório corporal, sensível e individual.

Confirma-se que cada elemento da linguagem teatral é trabalhado pela vivência e preparação dentro da experiência que este procedimento lúdico proporciona, por exemplo, dentro da área de voz e estímulo a comunicação, para se trabalhar a desinibição de falar em público, para o desenvolvimento de habilidades no contato com a plateia, transmitindo a fala em um tom adequado a escuta e compreensão; Dentro da área do ritmo pela interação ativa, verdadeira e espontânea dos estudantes na conexão entre si e na intensidade do desenvolvimento das propostas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione; 2005.

ARAÚJO, Hilton Carlos de. **Educação através do teatro**. Rio de Janeiro: Editex, 2019.

BERTHOLD. M. **História mundial do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CORTES, Maria Oliveira. **Teatro na Educação Infantil**. Viçosa-MG, CPT, 2008.

FERREIRA, T.; FALKEMBACH, M. F. **Teatro e dança nos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

GRANERO, Vic Vieira. **Como usar o teatro na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2011.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas/SP: Papirus, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. In: Kishimoto, T. M. (org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. SP, Cortez, 2005.

OLIVEIRA, M. E; STOLTZ, T. **Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky**. *Educar em revista*, n. 36, p. 77-93, 2010.

REGATIERI Lazara da Piedade Rodrigues. **Didatismo na contação de histórias**. *Extensão*, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 30-40, 2008. Disponível em: [HTTPS://seer.ufu.br/index.php/revextensao](https://seer.ufu.br/index.php/revextensao) . Acesso em: 05 04. 2023.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, Representar**. São Paulo: Cosac Nayf, 2009.

SANTOS, L. (2002). **A investigação e os seus implícitos: contributos para uma discussão**. In VI Simposio de La SEIEM, Logroño: Departamento de Educação Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.

SILVEIRA, Sidnei R.; BARONE, Dante A. C. **Jogos educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos**. Curso

de pós graduação em Ciências da Computação- UFRGS. 2003. Disponível em: <http://www.c5.cl/ieinvestiga//actas/ribie98/151.html>. Acesso em 13.04.23.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. Volume 2 .São Paulo: Summus, 2019.

SPOLIN, V. **O Jogo teatral no livro do diretor**. 2. ed. Tradução Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A Imaginação e a Arte na Infância**. Madri: Akal, 2009



WWW.SLEDITORA.COM

WHATSAPP (11)978414455

SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM