

WWW.SLEDITORA.COM



SL EDUCACIONAL

MARÇO DE 2025 V.7 N.3

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/03/2025



CIMESB

Formação de Professores

Revista SL Educacional

N° 3

Março 2025

Publicação

Mensal (março)

SL Editora

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

São Paulo – SP – Brasil

www.sleditora.com

Editor Chefe

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico e capa

Luiz Cesar Limonge

Diagramação e Revisão

Luiz Cesar Limonge

Responsável Intelectual pela Publicação:

Centro Institucional Multidisciplinar de Ensino Superior Brasileiro
(CIMESB)

Revista SL Educacional – Vol.7, n. 3 (2025) - São Paulo: SL
Editora, 2025 – Mensal

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

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/03/2025

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

O ENSINO DE HISTÓRIA PARA CRIANÇAS ANGÉLICA ANNUNCIÇÃO DA SILVA	4
IMPACTO DO AMBIENTE FAMILIAR NA ALFABETIZAÇÃO INFANTIL DORALINA FERREIRA NUNES ALMEIDA	13
DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE ATRAVÉS DE ATIVIDADES LÚDICAS ELAINE CRISTINA DOS SANTOS.....	29
ALFABETIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES ELISEANE DE CASSIA POLLO LIMA.....	41
A HISTÓRIA SOCIAL E O CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO EREDILAINÉ ARROIO RODRIGUES.....	54
EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA LUCAS DE OLIVEIRA	64
A DISPERSÃO DO POVO DA ÁFRICA MÉRCIA ADRIANA DA SILVA	72
TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA NEUROPSICOPEDAGOGIA PRISCILA ALVES DA COSTA.....	83
A IMPORTÂNCIA DO IMAGINÁRIO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA ROSEMARY FERNANDES DE ALMEIDA COSTA..	96
A INCLUSÃO ESCOLAR PARA INDIVÍDUOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL MEDIANTE PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA THIENE AGUIAR KAGER	110
HISTÓRIA DA ARTE E DO TEATRO E DA EDUCAÇÃO VERONEIDE REZENDE DA SILVA	127
O PAPEL DA METACOGNIÇÃO NA APRENDIZAGEM DELMA MOTA TRINDADE.....	168
O USO DE MODELOS DIDÁTICOS E ANALOGIAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA CAROLINA ALVES CARDOSO SIQUEIRA.....	181
O PAPEL DA PSICOPEDAGOGIA NO ENSINO DE HABILIDADES MATEMÁTICAS GLAUCIA THIEGHE MARTINS.....	189
NEURODESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM ADERLANDIA MARIA AMARO DOS SANTOS.....	201
REFLEXÕES SOBRE LÍNGUA E ESCRITA NA ATUALIDADE LUCAS BISSOLATI COSTA	213
ALFABETIZAÇÃO SEM BARREIRAS RITA DE CASSIA SÃO JOSÉ	225

O ENSINO DE HISTÓRIA PARA CRIANÇAS

ANGÉLICA ANNUNCIÇÃO DA SILVA

RESUMO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sabemos que a aprendizagem significativa só se dá quando existe a relação ou aproximação do que o aluno já conhece com o objeto de conhecimento (AUSUBEL, 1968). Também conhecido como “*conhecimento prévio*”, é ele que vai dar condições para que o aluno estabeleça novas relações e, conseqüentemente, adquira novos conhecimentos. Assim, o autor nos diz o seguinte:

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

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

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

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

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

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, em seu Artigo 29, diz que “A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus

aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” É justamente nessa etapa que a criança começa a construir-se enquanto sujeito. Ela constrói diferentes linguagens e estabelece relações com os objetos de conhecimento que são: Movimento, Música, Artes Visuais, Natureza e Sociedade, Linguagem Oral e Escrita e Matemática (RCNEI, 1998).

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

Temáticas históricas na Educação Infantil, podem

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

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

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

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

O ensino de História permite uma melhor compreensão do mundo e faz parte do processo de formação do cidadão “ajudando-o a perceber, à luz do passado, os elementos em jogo atualmente, atinentes à política, à economia, à demografia

ou à cultura, podendo assim ter uma opinião formada” (PERRENOUD, 2011, p. 110). Porém, esta concepção do ensino de História está longe de ser a dominante nas instituições de ensino, nem todos os professores aderem a ela, mesmo quando constam do currículo formal. Alguns acreditam até que, se o foco fosse a educação para a cidadania, ela (a História) perderia toda sua confiabilidade científica.

CULTURA ESCOLAR E TRADIÇÃO INVENTADA

O que é Cultura escolar?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fica claro então que a especificidade na vida da escola nos leva a considerar a existência de uma cultura escolar. Entretanto, o uso dessa expressão não significa que ela está desvinculada ou contrária a cultura da sociedade que a produziu e por ela foi produzida (DANIEL; MENEGAZZO; PESSANHA, 2004). Porém, o fato é que, nesse espaço, foram sendo constituídas normas e práticas que por sua vez definiam valores e comportamentos impostos além dos conhecimentos que deveriam ser ensinados, isso é a cultura escolar. Assim, para escolas que constroem seu currículo em torno de Datas Comemorativas, é fundamental que tomem cuidado para não caírem na armadilha de transmitir símbolos e valores da sociedade em detrimento da cultura que as crianças trazem consigo.

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

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

Tradição Inventada

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

Segundo Maia (2017), tradições são acontecimentos que pertencem ao passado, porém não foram esquecidos, já que são recordados, alimentados e vividos o tempo todo por um grupo dominante que assim determinou. Entretanto,

por não estarem mais presentes na cultura e identidade das pessoas, estes fatos, ideias e histórias acabam sendo esquecidas. E, de acordo com Hobsbawm (2012, p. 9) compreende-se por tradição inventada um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado.

Ainda na mesma direção, Hobsbawm (2012, p. 10) reconhece que “são reações a situações novas que ou assumem a forma de referência a situações anteriores, ou estabelecem seu próprio passado através da repetição quase que obrigatória”. A consequência disso, em sala de aula, são atividades frequentemente sem significado para as crianças, porque, de acordo com Maia (2011), na maioria das vezes, não existe a preocupação por parte da escola em promover reflexões ou debates a fim de identificar ou não a necessidade de determinadas datas fazerem parte do currículo escolar.

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

Referências Bibliográficas

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

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

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

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

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

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

IMPACTO DO AMBIENTE FAMILIAR NA ALFABETIZAÇÃO INFANTIL

DORALINA FERREIRA NUNES ALMEIDA

Resumo

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

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

Introdução

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Papel dos pais na alfabetização

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Efeitos do ambiente familiar no aprendizado

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sugestões de práticas para famílias

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

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

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

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

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

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

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

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

espera delas e desenvolvem um senso de previsibilidade e controle sobre o próprio dia a dia.

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

Considerações finais

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

A compreensão das teorias de Vygotsky, Piaget e Bronfenbrenner demonstra como o ambiente familiar é parte integral de um sistema ecológico maior, no qual a criança se desenvolve em função das interações que estabelece com as pessoas e os estímulos ao seu redor. Nesse sentido, o envolvimento dos pais no processo de alfabetização não se limita ao auxílio nas tarefas escolares

ou ao incentivo à leitura, mas abrange o papel de mediadores no processo de aquisição de habilidades e na formação de atitudes que influenciarão a vida acadêmica e social dos filhos. Pais que valorizam o aprendizado, que leem com seus filhos e que proporcionam um ambiente familiar acolhedor e incentivador, ajudam a criar uma base emocional e cognitiva sólida, a partir da qual a criança desenvolve uma visão positiva da escola e do aprendizado.

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

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

A influência do ambiente familiar não se restringe ao aspecto emocional e cognitivo, mas também envolve questões socioeconômicas e culturais que impactam diretamente o acesso e o aproveitamento das oportunidades de aprendizado. Famílias em situação de vulnerabilidade enfrentam desafios para oferecer materiais didáticos e atividades culturais, o que pode limitar as

experiências educativas das crianças. No entanto, a valorização do aprendizado e o interesse dos pais pela educação dos filhos continuam sendo fatores de grande impacto, independentemente da condição socioeconômica. Em contextos desfavoráveis, o incentivo dos pais e o apoio emocional tornam-se ainda mais relevantes para fortalecer a autoconfiança e o compromisso da criança com os estudos, contribuindo para que ela veja o aprendizado como uma oportunidade de crescimento pessoal e de melhoria de sua realidade.

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

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

Em suma, a alfabetização e o aprendizado infantil são processos complexos e multifacetados que dependem diretamente do apoio, do estímulo e

da modelagem proporcionados pela família. Pais que participam ativamente desse processo, que compreendem a importância de suas atitudes e que oferecem um ambiente emocionalmente seguro e intelectualmente estimulante, contribuem para o desenvolvimento de habilidades e valores fundamentais para o sucesso escolar e para o crescimento pessoal das crianças. Dessa forma, o ambiente familiar é o primeiro e mais duradouro espaço de aprendizado, e o envolvimento dos pais na alfabetização e no desenvolvimento de seus filhos é uma prática que se reflete positivamente na construção de uma sociedade mais instruída, consciente e comprometida com o valor do conhecimento.

Referências

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

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: unidade e dualidade. São Paulo: Autêntica, 2004.

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

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

DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE ATRAVÉS DE ATIVIDADES LÚDICAS

ELAINE CRISTINA DOS SANTOS

Resumo

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

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

Introdução

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

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

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

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

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

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

Atividades para estimular a criatividade

A criatividade é um elemento essencial em diversos contextos, desde a educação até o ambiente corporativo, e sua estimulação pode ser alcançada através de atividades específicas que fomentam o pensamento divergente e a inovação. O desenvolvimento da criatividade pode ser promovido por meio de atividades lúdicas, que permitem aos indivíduos explorarem novas ideias sem o medo de cometer erros. Uma abordagem efetiva para estimular a criatividade é o uso de jogos e brincadeiras que desafiem os participantes a pensar fora da caixa. Segundo Pugliese e Gatti (2020), jogos que envolvem resolução de problemas são particularmente eficazes para desenvolver habilidades criativas, pois exigem que os participantes considerem múltiplas soluções e perspectivas. Além disso, a criação de ambientes de aprendizado que incentivem a experimentação é fundamental. De acordo com o estudo de Lemos e Lima (2019), espaços flexíveis que permitem rearranjos e modificações contribuem para a liberdade de pensamento e encorajam a exploração de novas ideias.

Outra estratégia importante para estimular a criatividade é a realização de atividades artísticas, que promovem a expressão individual e coletiva. A arte, nas suas diversas formas, permite que os indivíduos se conectem com suas emoções e expressões pessoais, contribuindo para um processo criativo mais rico. Conforme apontado por Andrade e Vieira (2018), o envolvimento em atividades artísticas, como pintura, música e teatro, pode ampliar a capacidade criativa, pois essas atividades incentivam a auto exploração e a comunicação de ideias de maneira única. Além disso, a prática regular de atividades criativas pode levar ao desenvolvimento de habilidades críticas, como a capacidade de improvisação e adaptação, essenciais no mundo contemporâneo.

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

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

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

e a valorização da diversidade, refletindo a importância de um ambiente enriquecido para o desenvolvimento criativo.

A criatividade no aprendizado

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

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

A criatividade também contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, essenciais para o aprendizado eficaz. Ao trabalhar em projetos em grupo que exigem colaboração e troca de ideias, os estudantes têm a oportunidade de aprimorar suas habilidades de comunicação e empatia. Segundo o trabalho de Costa e Kalinowski (2019), a criatividade em ambientes

colaborativos não só enriquece o aprendizado, mas também fortalece as relações interpessoais, criando um senso de comunidade entre os alunos. Além disso, a expressão criativa pode ser uma forma poderosa de os alunos explorarem e compreenderem suas emoções, permitindo-lhes lidar melhor com desafios emocionais e estresse.

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

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

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

habilidade essencial, os educadores podem contribuir para a formação de indivíduos mais completos e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Projetos que aplicam o ensino lúdico criativo

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

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

Outro projeto relevante é o "Escola da Floresta", que tem como foco a educação ambiental por meio de atividades lúdicas em contato com a natureza. Esse projeto, conforme descrito por Silva e Oliveira (2018), promove uma metodologia que combina o aprendizado formal com experiências práticas ao ar livre. Os alunos participam de atividades como trilhas, cultivo de hortas e

experimentos científicos, que não apenas ensinam conteúdos acadêmicos, mas também despertam o interesse pelo meio ambiente e a consciência ecológica. A abordagem lúdica e criativa utilizada no projeto possibilita que os alunos explorem e descubram o mundo ao seu redor, desenvolvendo uma postura crítica e reflexiva em relação à natureza.

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

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

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

também contribui para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos têm a oportunidade de expressar sua criatividade e potencial.

Considerações finais

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

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

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

Outro aspecto relevante é o papel das tecnologias digitais na educação lúdica. A robótica educacional, por exemplo, não só torna o aprendizado mais

atrativo, especialmente para as gerações mais jovens, mas também prepara os alunos para o futuro, capacitando-os a resolver problemas de forma inovadora. A combinação de lúdico e digital favorece a criação de soluções criativas, estimulando o raciocínio lógico e a capacidade de trabalhar em equipe. É necessário, portanto, que a formação dos educadores inclua a utilização dessas ferramentas, permitindo que eles conduzam atividades que utilizem a tecnologia de maneira efetiva e integrada ao processo de ensino.

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

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ALFABETIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES

ELISEANE DE CASSIA POLLO LIMA

Resumo

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

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

Introdução

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Estágios de desenvolvimento na infância

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

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

Com a transição para o estágio das operações concretas, que ocorre entre os sete e os onze anos, as crianças começam a desenvolver habilidades lógicas e são capazes de realizar operações mentais sobre objetos concretos. Essa fase é marcada pela capacidade de compreender conceitos como conservação, onde as crianças entendem que a quantidade de um objeto permanece a mesma,

mesmo que sua forma ou aparência mude. O raciocínio lógico começa a se formar, permitindo que as crianças resolvam problemas de maneira mais eficaz. É também um momento crucial para o desenvolvimento social, já que as interações com os colegas se tornam mais importantes, e as crianças aprendem a negociar e a cooperar em atividades de grupo (WING, 2001).

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

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

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

(BRONFENBRENNER, 1979). Assim, a compreensão do desenvolvimento infantil deve considerar não apenas os estágios de desenvolvimento, mas também o contexto em que esse desenvolvimento ocorre.

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

Atividades para estimular a leitura inicial

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

Outra estratégia eficaz é a utilização de livros ilustrados e de qualidade, que atraem a atenção das crianças e despertam seu interesse. As ilustrações não apenas complementam o texto, mas também ajudam as crianças a compreenderem o conteúdo da história e a desenvolverem habilidades de inferência. Os livros que apresentam rimas e ritmos, como as histórias em verso, são especialmente eficazes para a leitura inicial, pois facilitam a memorização e

a previsão de palavras. De acordo com T. S. D. Silva e M. C. O. (2018), a leitura de livros com rimas e jogos de palavras é uma prática que enriquece o vocabulário e estimula o interesse pela leitura desde os primeiros anos de vida. Além disso, a escolha de livros que abordam temas do cotidiano das crianças, suas emoções e experiências, torna a leitura ainda mais relevante e significativa.

As atividades de dramatização são outra maneira poderosa de estimular a leitura inicial. Ao encenar histórias, as crianças não apenas se divertem, mas também se envolvem com a narrativa de forma mais profunda. Essa prática permite que elas explorem os personagens e as tramas, desenvolvendo a empatia e a criatividade. A dramatização pode ser realizada em grupo, onde as crianças têm a oportunidade de interpretar diferentes papéis, ou individualmente, em forma de contação de histórias. Essa abordagem contribui para a internalização do conteúdo lido, reforçando a compreensão e a memorização da narrativa. Pesquisas demonstram que as atividades lúdicas, como a dramatização, favorecem o desenvolvimento das habilidades sociais e a cooperação entre os pares, sendo essenciais para a formação de leitores críticos (FERRARI, 2014).

Outra atividade que merece destaque é o uso de jogos e aplicativos educativos voltados para a leitura. Os jogos interativos podem ser uma ferramenta eficaz para atrair a atenção das crianças e proporcionar uma aprendizagem divertida. Muitos aplicativos educativos estimulam a leitura através de histórias interativas, jogos de palavras e desafios que incentivam a decifração de letras e palavras. Conforme aponta L. F. A. dos Santos (2020), a tecnologia pode ser uma aliada no processo de ensino e aprendizagem, desde que utilizada de maneira consciente e equilibrada, complementando as atividades tradicionais de leitura. É importante que os educadores e pais selecionem cuidadosamente os aplicativos e jogos que apresentem conteúdo de qualidade, evitando distrações desnecessárias e assegurando que as crianças se mantenham focadas na leitura.

Além disso, a criação de um ambiente de leitura acolhedor e estimulante é essencial para incentivar a prática da leitura. Espaços dedicados à leitura, com uma variedade de livros acessíveis e confortáveis, incentivam as crianças a explorarem diferentes gêneros literários. A formação de clubes de leitura, onde as crianças podem discutir suas histórias favoritas e compartilhar suas

impressões sobre os livros lidos, também pode ser uma estratégia valiosa para desenvolver o gosto pela leitura. A troca de experiências e a socialização em torno dos livros estimulam o interesse e a curiosidade, além de fortalecer as relações interpessoais. Essa prática é apoiada por Almeida e B. D. (2017), que destacam a importância do ambiente escolar e familiar no incentivo à leitura.

Por fim, é fundamental que educadores e pais reconheçam a importância do exemplo. Quando as crianças veem adultos lendo, elas tendem a perceber a leitura como uma atividade valiosa e prazerosa. A modelagem do comportamento é uma estratégia poderosa; assim, a prática de ler em voz alta, discutir livros e compartilhar experiências literárias contribui para a formação de leitores motivados e competentes. O desenvolvimento de uma cultura de leitura envolve não apenas atividades específicas, mas também a promoção de um estilo de vida que valorize a leitura em todas as suas formas. Portanto, ao estimular a leitura inicial, é crucial que as atividades sejam variadas, lúdicas e integradas ao cotidiano das crianças, proporcionando experiências significativas que cultivem o amor pelos livros e pela leitura ao longo da vida.

Benefícios cognitivos da alfabetização precoce

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

Além das habilidades linguísticas, a alfabetização precoce contribui para o desenvolvimento cognitivo das crianças, estimulando funções executivas,

como atenção, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva. A prática de ler e escrever exige que as crianças mantenham o foco em uma tarefa, lembrem-se de informações relevantes e façam conexões entre diferentes conceitos. De acordo com o estudo de Diamond e Lee (2011), essas habilidades são fundamentais para o sucesso acadêmico e são aprimoradas através de atividades que envolvem a linguagem escrita. Assim, a alfabetização não se restringe apenas ao aprendizado de letras e sons; ela envolve um conjunto de processos cognitivos que são cruciais para o desenvolvimento integral da criança.

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

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

A alfabetização precoce também promove habilidades de raciocínio crítico e resolução de problemas. Ao serem expostas a diferentes tipos de textos e gêneros literários, as crianças aprendem a analisar informações, a fazer

inferências e a desenvolver argumentos. Essa capacidade de pensar criticamente é vital não apenas para o desempenho acadêmico, mas também para a formação de cidadãos conscientes e ativos. A leitura de narrativas, por exemplo, permite que as crianças explorem diferentes perspectivas e desenvolvam empatia, o que enriquece seu entendimento sobre o mundo e as relações sociais. De acordo com o estudo de A. C. R. A. Ferreira (2018), a exposição à literatura desde a infância contribui para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, ampliando a capacidade das crianças de interagir e colaborar com os outros.

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

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

Considerações finais

O processo de alfabetização e o desenvolvimento cognitivo em crianças pré-escolares são interligados de maneira intrínseca e fundamental para a

formação de indivíduos competentes e preparados para os desafios futuros. À medida que exploramos os diversos estágios de desenvolvimento infantil, é evidente que cada fase apresenta oportunidades únicas para o aprendizado e o crescimento. A abordagem teórica de Jean Piaget, com suas etapas de desenvolvimento cognitivo, e a perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky enfatizam a importância da interação social e do ambiente na construção do conhecimento. Esses conceitos são cruciais para que educadores e pais possam promover práticas que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças.

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

A implementação de atividades lúdicas e interativas para estimular a leitura inicial é uma estratégia eficaz que deve ser incentivada em contextos educativos. A leitura compartilhada, os livros ilustrados e as dramatizações promovem um ambiente de aprendizado rico e prazeroso, contribuindo para a formação de leitores críticos e criativos. Além disso, a inclusão de jogos e aplicativos educativos na prática de ensino oferece uma abordagem contemporânea e atrativa, alinhando-se às necessidades das crianças do século XXI. No entanto, é fundamental que a utilização da tecnologia seja equilibrada e supervisionada, garantindo que as experiências de leitura sejam significativas e não superficiais.

Outro ponto a ser destacado é a importância do ambiente de leitura. Criar um espaço acolhedor, acessível e repleto de livros variados é uma maneira de cultivar o amor pela leitura desde a infância. A formação de clubes de leitura e a promoção de discussões sobre livros são estratégias que favorecem a socialização e o desenvolvimento da linguagem. Para que as crianças se tornem leitores motivados, é crucial que adultos — sejam educadores ou pais — sirvam

de modelos, demonstrando seu próprio gosto pela leitura e participando ativamente desse processo.

A promoção da leitura e da alfabetização deve ser uma prioridade em todas as esferas da sociedade, reconhecendo a importância de uma educação de qualidade que atenda às necessidades de todas as crianças. Programas e políticas públicas voltados para a educação infantil devem considerar os diversos contextos em que as crianças estão inseridas, assegurando que todas tenham acesso a recursos e oportunidades de aprendizado. Isso inclui investimentos em formação de educadores, desenvolvimento de materiais didáticos e a criação de ambientes escolares que valorizem a leitura.

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

A HISTÓRIA SOCIAL E O CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

EREDILAINE ARROIO RODRIGUES

RESUMO

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

Palavras-Chave: Capitalismo; Tecnologia; Avanços.

DESENVOLVIMENTO

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

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

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

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

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

a punição e repressão na manutenção da ordem e com o fluxo de mão de obra constante, repassando a tarefa de intervenção direta às ações filantrópicas e de caridade.

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

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

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

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

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

Conforme Behring & Boschetti (2008, p.55) a luta de classes expôs em sua integralidade a questão social onde a luta dos trabalhadores pela redução

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

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

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

Entendemos que dentro da lógica dos princípios defendidos pelo liberalismo e incorporados pelo Estado capitalista a resposta dada à questão social no final do século XIX foi em geral repressiva, mesmo incorporando algumas demandas da classe trabalhadora na forma de leis que não atingiam o centro da questão social. Behring e Boschetti (2008, p. 63) salientam que “as primeiras iniciativas de políticas sociais podem ser entendidas na relação de continuidade entre Estado liberal e Estado social” que caracterizou a passagem

e as mudanças nas relações do capital entre os séculos XIX e XX, que não necessariamente configurou uma ruptura com o capital. Houve sim mudança na perspectiva do Estado que passou a absorver e incorporar as orientações social-democratas.

Dessa forma

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

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

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

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

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

É necessário acrescentar que o chamado Estado de Bem-estar Social ou *Welfare State* se caracterizou pela atuação do Estado intervindo na

dinâmica social respaldado nos interesses de produção do sistema fordista, através da garantia de acesso da população aos serviços sociais (saúde, educação, habitação etc.), possibilitando ao trabalhador mais dinheiro para consumir em massa, os salários indiretos. Antunes (1999) acrescenta ainda que a dominação do fordismo/taylorismo, que perdurou do pós-guerra até a década de 1970 deu sinais de crise quando as taxas de lucros começaram a decair com a instalação da crise estrutural do capital.

Como resposta a essa crise do padrão de acumulação vigente iniciou-se a reestruturação produtiva baseada no modelo toyotista, com uma nova ideologia neoliberal e a transferência do capital da produção para o mercado financeiro.

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

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

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

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

Queremos caracterizar aqui algumas tendências que estão presentes na evolução da política social em seu processo de transição como resposta

do capitalismo às expressões da questão social dentro da realidade brasileira, sem perder de vista que o cenário de desigualdade nunca deixou de estar presente assumindo diferentes conformações como veremos a seguir.

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILLI, Pablo. Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-37.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MAURIEL, A.P.O. Pobreza, seguridade e assistência social? Desafios da política social brasileira. In Revista Katalisis, Florianópolis, v.13 nº 2 p. 173-180, julho dezembro 2010.

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

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

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

MDS, Secretaria Nacional de Renda e Cidadania, Manual de Gestão de

Benefícios, BRASÍLIA, 2008.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

LUCAS DE OLIVEIRA

RESUMO

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

PALAVRAS-CHAVE: Educação Nutricional; Ciências; Agrotóxicos.

ABSTRACT

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

KEYWORDS: Nutritional Education; Sciences; Pesticides

1. INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

2. JUSTIFICATIVA

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

3. EDUCAÇÃO NUTRICIONAL – TEMA TRANSVERSAL

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

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

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

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

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

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

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

Destaco aqui duas passagens, sendo elas “manutenção da vida” e “fontes de energia” por se relacionarem diretamente com a Educação Alimentar e Nutricional, uma vez que a primeira é condição sine qua non para a sobrevivência e a segunda aponta para a compreensão de que o alimento é a fonte de energia do corpo humano. O trabalho também se debruçou sobre pesquisas acadêmicas, centrando-se no banco de dados da Biblioteca da Universidade de São Paulo. No catálogo geral, utilizando-se “educação alimentar e nutricional” como palavras-chaves, foram localizadas 466 fontes, sendo que muitas estão nas Faculdades/Departamentos ligados ao campo da Saúde. Quando se restringe a pesquisa à Faculdade de Educação, pensando-se justamente na questão pedagógica a qual a pesquisa se propõe, o resultado não ultrapassa algumas dezenas de títulos. Há uma dissertação de Mestrado, defendida em 2018, sob orientação da Professora Flávia Inês Schilling, cujo título é “Percepções docentes sobre direitos humanos: um estudo a partir dos projetos inscritos no Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos da cidade de São Paulo entre 2013 e 2016”, que tem como objetivo estudar “o contexto da prática das políticas de educação em direitos humanos (EDH) da cidade de São Paulo, para identificar e analisar percepções docentes sobre direitos humanos.” O autor, Marcelo Elias de Oliveira, analisou 296 relatos de experiência e:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

5. REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A DISPERSÃO DO POVO DA ÁFRICA

MÉRCIA ADRIANA DA SILVA

RESUMO

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

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

Continente Africano

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

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

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



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

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

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

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

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

A escravidão dos negros africanos

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

A alegria do povo africano

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

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

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

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

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

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

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

A vinda dos negros para o Brasil

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

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

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

no Rio de Janeiro, por exemplo.

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

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

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

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

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

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

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

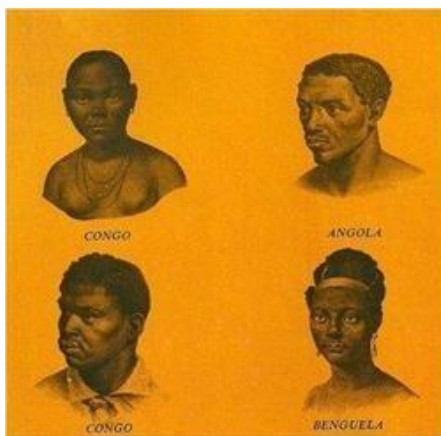
Os navios negreiros chegaram ao Brasil entre os séculos XVI e XIX, trazendo africanos para trabalhar no Brasil Colônia. Os africanos pertenciam a civilizações diferentes e provinham das mais variadas regiões da África.

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA NEUROPSICOPEDAGOGIA

PRISCILA ALVES DA COSTA

Resumo

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

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

Introdução

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

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

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

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

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

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

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

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

Ferramentas Tecnológicas de Apoio

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

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

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

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

Contudo, é importante destacar que a implementação de ferramentas tecnológicas no ensino deve ser realizada de forma planejada e intencional, considerando as reais necessidades dos alunos e os objetivos pedagógicos. A formação dos educadores é um aspecto crucial para que as tecnologias sejam utilizadas de maneira adequada e eficaz (CAVALCANTI, 2020). A formação

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

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

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

Avaliação da Eficácia das Tecnologias

A avaliação da eficácia das tecnologias educacionais é um tema relevante e de crescente interesse na área da educação. Nos últimos anos, as inovações

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

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

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

qualitativa pode fornecer informações valiosas sobre a percepção dos alunos em relação às tecnologias utilizadas, revelando aspectos que podem não ser capturados apenas por meio de dados numéricos (Cavalcanti, 2021).

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

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

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

Casos de Sucesso

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Considerações finais

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

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

A IMPORTÂNCIA DO IMAGINÁRIO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

ROSEMARY FERNANDES DE ALMEIDA COSTA

RESUMO

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

Palavras-chave: Lúdico, Imaginário; Crianças.

INTRODUÇÃO

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

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

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

O LÚDICO, O IMAGINÁRIO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Para Duprat (2015), a ludicidade aproxima as crianças e é a partir dela que ambas aprendem a trabalhar em equipe, passam a entender que a competição é necessária em relação ao desafio e a superação, devem saber ainda que as regras existem para estabelecer uma ordem, e que se trabalharem em grupo, poderá obter mais sucesso. O ato de jogar nada mais é que a construção do conhecimento aliada ao prazer, e com este prazer a criança aprende brincando.

O ato de brincar não significa especialmente apenas diversão sem fundamento e razão, caracteriza-se como uma das maneiras mais complexas da criança comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o

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

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

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

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

Mas como não perder o foco de escola transformadora e trazer o aluno para dentro dela? Para Duprat (2015), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e

agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representadas nas brincadeiras e no processo de duração e do espaço nos diferentes temas de imaginários, as crianças têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano.

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

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

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

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

Fotos das atividades realizadas são expostas sempre, e os pais estão com ideia de uma feira cultural que demonstre todo trabalho realizado na escola e arrecade fundos para ela. A partir desses relatos a escola pesquisada passou

a utilizar e a fazer diversas oficinas de brinquedos, brincadeiras e imaginários na escola envolvendo a família e a comunidade em si.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

Observa-se que os dois mesmo com concepções diferentes de desenvolvimento chegam a um bem só, que é o bem-estar da criança; A partir dos resultados demonstrados na pesquisa é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolveram o lúdico

tiveram grande êxito nesta escola pois fizeram com que as crianças aprendessem de forma agradável.

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

THIENE AGUIAR KAGER²

ROSANE MICHELLI DE CASTRO³

RESUMO

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

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

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

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

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

ABSTRACT

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

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

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1 Objetivos

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

2 REVISÃO DE LITERATURA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência

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

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

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

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

Essa concepção de linguagem como representação do pensamento descarta

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

importante e não mais um passa tempo.

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

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

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

3.1 Universo da Pesquisa

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

3.2 Participantes

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

3.3 Instrumentos

3.4

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

3.5 Procedimentos para a Coleta de Dados

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

3.6 Procedimentos para a Análise de Dados

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

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

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

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

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

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

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

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

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

HISTÓRIA DA ARTE E DO TEATRO E DA EDUCAÇÃO

VERONEIDE REZENDE DA SILVA

RESUMO

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

Palavras-chave: Alunos; Educação; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

jogos teatrais.

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

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

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

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

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

A LUDICIDADE, A ARTE E A EDUCAÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O JOGO E O LÚDICO NAS ESCOLAS

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

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

necessitam de espectadores, pois tem fim em si mesmo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O TEATRO E A EDUCAÇÃO

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

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

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

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

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

de cena, da melhor forma.

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

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

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

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

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

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

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

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

evolução do convívio escolar.

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

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

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

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

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

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

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

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

TIPOS DE JOGOS TEATRAIS

Existem vários tipos de jogos teatrais, entre eles:

- jogos teatrais propostos por Viola Spolin, na década de 1960;
- jogos dramáticos propostos por Olga Reverbel, na década de 1950;

- jogo dramático ou método dramático, com a criação do “The Play Way”, proposto por Caldwell Cook;
- teatro de improviso (impro) proposto por Keith Jonhstone;
- jogos teatrais, tendo como base o teatro do oprimido, propostos por Augusto Boal, em 1986;
- teatro-esporte, proposto por Vera Achatkin, na década de 1990.

JOGOS TEATRAIS E DE IMPROVISO NA EDUCAÇÃO FORMAL

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

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

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

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

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

ser trabalhado através dos jogos teatrais.

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

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

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

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

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

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

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

O jogo teatral proporciona:

- a melhoria do relacionamento consigo mesmo e com outras pessoas;

- aumento do poder de observação;
- o desenvolvimento da percepção tátil e da espontaneidade com relação a si mesmo e aos outros;
- desenvolvimento da memória;
- aperfeiçoamento das expressões faciais, gestuais e corporais;
- a evolução na capacidade de transmitir uma mensagem à platéia;
- momentos de desequilíbrio em que o organismo reage de forma imediata no aqui e agora;
- o aprimoramento da intuição;
- o desenvolvimento da sensação, da percepção e da razão;
- o estímulo a espontaneidade e liberdade de se expressar;
- a exploração de novos sons vocais e corporais;
- interação no grupo;
- o despertar em ações de ouvir-escutar;
- a promoção da criatividade;
- o estímulo da capacidade de construir histórias;
- o envolvimento de forma individual e coletiva.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Spolin (2006) afirma sobre a questão da aprendizagem:

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

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

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

- jogos de aquecimento, que visam a interação do grupo;
- jogos de movimento, que tem como finalidade a exploração do ambiente, a liberação de gestos e de energia;
- jogos de transformação, em que os participantes criam objetos e personagens,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

alfabetização.

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

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

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

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

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

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

professor e aluno.

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

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

- saber adaptar o ensino para cada criança e grupo;
- fazer com que cada aluno entenda o seu modo artístico;
- ter um conhecimento teórico sobre teatro, principalmente em relação as palavras chaves utilizadas nos jogos teatrais;
- investir numa capacitação para si sobre teatro;
- ler livros teóricos sobre teatro;
- buscar o espaço mais adequado para dar aula, para que o aluno consiga se concentrar;
- saber utilizar o teatro na educação como um instrumento diferencial no processo de ensino e aprendizagem;
- analisar o comportamento individual e em grupo dos alunos;
- perceber a convivência entre os alunos;
- auxiliar no desenvolvimento da criatividade dos alunos;
- buscar ampliar o saber do aluno.

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

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

Segundo Chaves et al. (2019), durante o jogo teatral, o professor deve saber

guiar o jogo para um foco, apenas mediando, sem mostrar como ele acha que seria a forma correta de fazer, o que dá oportunidade ao aluno de sentir a liberdade de ter sua própria existência com o jogo. O professor deve interpretar o aluno e ajudá-lo a desenvolver audição, percepção, comunicação, entre outros aspectos.

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

- propor novos desafios e espaços criativos que estimulem o envolvimento do educando;
- auxiliar na construção de um conhecimento crítico e reflexivo;
- investir dedicação e tempo na preparação de materiais que estimulem a investigação do aluno no processo, para fazer com que eles se coloquem no lugar dos personagens;
- desordenar a relação professor-estudante, deixando as hierarquias de lado, possibilitando o entrelaçamento de fronteiras e o espaço para expressão das vozes;
- escutar/perceber o aluno, impulsionando ele a investigar as situações baseadas em suas próprias experiências;
- contribuir para um processo de ensino-aprendizagem mais participativo.

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

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

- acompanhe seus alunos no universo da ficção;
- propicie o desenvolvimento da sensibilidade;
- promova uma memória individual/coletiva na aula;
- estimule que cada aluno tenha censo crítico;

- promova uma intervenção transformadora no aluno, que este passe a criar e inovar a partir de suas vontades, intuições e percepções do mundo;
- faça com que o aluno desenvolva a imaginação, sendo capaz de criar possibilidades inexistentes anteriormente;
- saiba estimular a imaginação dos alunos com temas relacionados ao imaginário daquela faixa etária e momento de vida;
- tenha conhecimento de como acessar a imaginação individual e do grupo;
- não controle o que o aluno deve dizer e fazer;
- não desestimule o aluno, mesmo que ele apresente falhas nas sua prática;
- dialogue com os alunos para chegarem juntos na melhor solução, que esteja de acordo com o pensamento do grupo;
- tenha a capacidade de adaptar exercícios para que os alunos tenham uma participação mais efetiva;
- trabalhe a oralidade para que os alunos se sintam mais à vontade, para expressar a sua voz e suas emoções.

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

Reverbel (1996, p.25) afirma que:

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

Segundo Silveira (2009), na parte da avaliação de uma improvisação, o professor deve saber motivar o debate, para impulsionar o desenvolvimento de novas

aprendizagens ligadas ao teatro e a formação humana. Para ela, é fundamental que o professor construa um ambiente fértil para que todos consigam revelar seus pensamentos e sentimentos sobre suas experiências individuais e coletivas.

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

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

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

- respeitar a autonomia dos estudantes;
- estimular a confiança no grupo;
- não impor sua opinião pessoal;
- estimular o processo de criação dos alunos;
- ser flexível e apenas dar dicas e orientações quando necessário;
- saber desenvolver um processo de preparação corporal, técnicas psicológicas e exercícios para melhorar no desempenho do aluno;
- ter a sabedoria do que é melhor aplicar de acordo com as necessidades individuais e do grupo;
- não interferir na intuição do aluno, pois através da intuição a capacidade de criação se revela.

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

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

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

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

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

- conhecer as condições e características do local da realização da atividade;
- disponibilizar equipamentos e materiais necessários;
- ter ciência de possíveis reações dos alunos;
- prever problemas com o detalhamento de certas atividades;
- desenvolver com coerência e sequenciamento as atividades;
- saber adaptar a atividade ao perfil dos alunos, ao ambiente e recursos disponíveis;
- buscar sempre estimular e motivar o processo;
- proporcionar o “aprender a aprender” e uma constante aprendizagem;
- mostrar que o erro é uma oportunidade de aprender;
- dar abertura para os alunos criarem suas próprias estratégias de acompanhamento das atividades;
- incentivar a autonomia dos alunos;

- preparar referências (vídeos, textos, práticas) para ampliar as experiências e conhecimentos dos alunos.

Em sua pesquisa sobre jogos teatrais na formação de professores, Crochik (2014) propõe como objetivos numa oficina:

- o desenvolvimento de um ensino baseado na experiência e focado no presente;
- compreensão de espaço através do diálogo, relacionado a vivência do dia a dia e as expressões artísticas;
- observação do ambiente escolar em busca de um olhar não cotidiano, tendo um olhar atento as relações.

Em relação aos jogos teatrais, Conceição (2010) indica que o professor deve saber nortear a direção para o jogador iniciante, baseado em alguns pontos fixos, e que o jogador deve compreender a proposta do coordenador. Ele considera que o professor deve ser um pesquisador e observador durante os jogos, estando atento nas respostas fornecidas pelos alunos, assim pensando sobre as próximas etapas. Esse processo tem o objetivo de fazer com que os alunos relacionem as situações vividas e suas habilidades desenvolvidas. Ele afirma que o coordenador tem as funções de: conduzir os trabalhos; planejar as sessões, oficinas; ter em mente um fio condutor que liga os exercícios, enfim todo o processo; estimular os jogadores-plateia e os jogadores em jogo a se expressarem; não influenciar os alunos em suas decisões.

Sobre a experiência do coordenador com jogos, Spolin considera:

A experiência teatral do coordenador é fundamental na condução de um processo de Jogos Teatrais, valendo-se necessariamente de uma atuação própria na organização e proposição dos jogos, de maneira que não os utilize como cartilha, mas instaurando uma necessária flexibilidade na leitura das propostas de Spolin. (2006, p. 118).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A verdadeira liberdade pessoal e a auto expressão só podem florescer numa atmosfera onde as atitudes permitam igualdade entre o aluno e o professor, e as

dependências do aluno pelo professor e do professor pelo aluno sejam eliminadas.

Para a diretora e educadora Mariana Muniz, o papel do coordenador durante uma oficina é fundamental, ela afirma que o professor deve ser um jogador, e que ele tem uma posição privilegiada pois tem a visão do todo e de cada indivíduo, sendo responsável pelos comandos e interferências quando necessárias. Ela ressalta que a participação no jogo fortalece a relação de professor e aluno, e a cumplicidade entre eles.

Em relação ao jogo dramático, Desgranges (2006) considera que o coordenador tem um papel fundamental na criação de um ambiente adequado ao jogo, que deve ser “um ambiente arejado, aberto para diferentes pontos de vista e diferentes tratamentos cênicos; mesmo que as escolhas dos participantes possam parecer desinteressantes para o coordenador” (p. 98).

Sobre a formação educacional do professor de arte, Iavelberg (2003) ressalta que “O saber educacional envolve saber sobre processos de aprendizagem e organização de situação didática; saber sobre a gênese da aprendizagem de conceitos, princípios, procedimentos e valores; selecionar os conteúdos na concretização do planejamento e conhecer a relação entre conteúdo e método” (p. 53).

Conceição (2010) ressalta que para participar de jogos de improvisação, não é preciso conhecimento prévio, e quanto mais se joga, mais se aprende a jogar, o treinamento é o próprio jogo, e que por isso se o coordenador tiver uma boa experiência como jogador, terá um melhor desempenho como coordenador. Ele salienta a importância do professor ser um agente reflexivo, quando afirma: “O professor que não perdeu seu prazer de ensinar e aprender, e que de repente aprende, junto com os alunos, se enquadra no perfil de professor reflexivo. (2010, p. 157).”

Sobre essa questão do interesse pelo que se está sendo ensinado, Faria (2009) complementa que a presença e o envolvimento genuíno são essenciais na prática do jogo teatral, tanto para o aluno quanto para o professor, pois o ensinar é repleto de transformações que exigem esses aspectos.

REFERÊNCIAS

ACHATKIN, V. **O Teatro-Esporte de Keith Johnstone: O Ator, a Criação e o Público.** Tese (Doutorado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica Técnicas e Jogos Pedagógicos.** 11ª Ed Loyola, 2003.

AMARO, R; NOVAES, M. A Dimensão Esquecida da Competência: A Volta da Atividade ao Sujeito que age. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS- GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 34. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2010.

BANDOCH, Adriana Rodrigues Vieira. **A Inserção do Teatro nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.** 52f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

BAZERMAN M.; MOORE, D. **Processo decisório.** 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

BERTHOLD, M. **História Mundial do Teatro.** Trad. Maria Paula, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia). São Paulo: Perspectiva, 2006.

BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação, n. 19, 2002.

BONFIM, J. C.; ROSSETO, R. **O espaço escolar como estímulo para a improvisação teatral.** Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Secretária da Educação. Paraná. 2013.

BRANDÃO, H; BAHRY, C. Gestão por Competências: Métodos e Técnicas para Mapeamento de Competências. **Revista do Serviço Público**, v. 56, n. 2, p. 179-194, abr./jun. 2005.

BRANDÃO, H. Competências no Trabalho: Uma Análise da Produção Científica Brasileira. **Estudos de Psicologia**, v. 12, n. 2, p. 149-158, 2007.

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

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Diretrizes Curriculares do Ensino Médio**. Brasília, 1988, p. 45.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **BNCC: Base Nacional Comum Curricular** (versão final). 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CABRAL, Beatriz. O professor dramaturgo e o drama na pós-modernidade. **Revista Ouvirouver**, Uberlândia, n. 3, p. 47-56 jan./dez. 2007.

CACCIAGLIA, M. **Pequena história do teatro no Brasil**. Trad. Carla Queiroz. São Paulo: EDUSP, 1986.

CÂNDIDO, MAÍRA. **Entre “Ron-Rons”, miados e arranhões**: pensamentos sobre a relação entre a aula de artes e a escola. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Artes Visuais) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, com Linha de Pesquisa em Educação em Arte. 2015.

CARVALHO, José Luis Felício; DE FARIA, Marina Dias. **Improvisação e Competências Comportamentais em Processo Decisório: Uma Proposta Pedagógica Baseada no Teatro de Improviso.** XXXVIII Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro/RJ – 13 a 17 de setembro de 2014.

CARVALHO, J.; FARIA, M. (2014). O teatro de improviso como proposta pedagógica na formação em ciências sociais aplicadas. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, 3 (3), pp. 79-104.

CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. *Revista científica/FAP, Curitiba*, v.3, pp.39-52, jan./dez. 2008.

CHAVES, Amanda Rodrigues; MATTOS, Adenilson Mariotti; LIMA, Marilda de Souza; NEGREIROS, Rivani Lopes. Análise dos jogos teatrais na perspectiva de construção de aprendizagens significativas. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v.1, 2019/01. ISSN 2178-6925.

CHASSERIO, C.; GOSSE, S. (2007). “**O uso de técnicas teatrais para desenvolver o saber relacional nos gestores**”. In: DAVEL, E.; VERGARA, S.; GHADIRI, D. (Orgs.) *Administração com arte: experiências vividas de ensino-aprendizagem.* São Paulo: Atlas. pp. 163-171.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. **Professions, competence and informal learning.** Cheltenham: Edward Elgar, 2005.

COELHO, Márcia Azevedo. Teatro na escola: uma possibilidade de educação efetiva. *Questões contemporâneas. Polêmica*, v. 13, n.2, 2014. Disponível em : <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/rt/printerFriendly/10617/8513> .

COLAVITTO, Marcelo Adriano; MARCHI, João Alfredo Martins. **O método de Viola Spolin aplicado à sala de aula.** Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá. 02 a 04 de Dezembro de 2015.

CONCEIÇÃO, Jorge Wilson da. **Vamos à cena: quem, onde e o que : um estudo sobre jogos teatrais e a prática dos professores de arte na escola pública.** 174 f. : il. ; 30 cm. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) -

Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

COOK, CALDWELL. (1917) *The play way*. London: Heinemann.

COURTNEY, R. **Jogo, teatro e pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

COURTNEY, R. **Jogo, teatro e Pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

CROCHIK, L. Educação como arte: A experiência com jogos teatrais no curso de formação de professores de física do Instituto Federal São Paulo. **TEATRO: criação e construção de conhecimento** [online], v.2, n.3, Palmas/TO, jul/dez. 2014.

DA SILVA, Ana Lucia Ribeiro. **Do Ensinar e do Aprender Teatro: a Improvisação Teatral e o Processo Criativo na sala de aula**. PROFARTES Mestrado Profissional em Arte, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador. 2015.

DALY, A.; GROVE, S.; DORSCH, M.; FISK, R. The Impact of Improvisation Training on Service Employees in a European Airline: A Case Study. **European Journal of Marketing**, v. 43, n. 3, p. 459- 472, 2009.

DE CAMILLIS, Lourdes Stamato. **Criação e docência em Arte**. Araraquara-SP: JM Editora. 2002.

DE CARVALHO, José Luis Felício dos Santos; DE FARIA, Marina Dias. Festival Universitário de Teatro de Improviso: Produção Cultural como Ação de Extensão. **Interfaces** - Revista de Extensão da UFMG, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p.01-502, jan./jun. 2020.

DE FREITAS SILVA, Isabella et al. Competências sociais de usuários de um Centro de Atenção Psicossocial. **SMAD Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas (Edição em Português)**, v. 14, n. 3, p. 128-135, 2018.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

DOMINGUEZ, José Antonio. **Teatro e educação: uma pesquisa**. Rio de Janeiro: Serviço Nacional do Teatro, 1978.

DÓRIA, L. M. F. T. **Linguagem do Teatro**. Curitiba, PR: Ibpex, 2009.

DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1988.

ELÓI JÚNIOR, Bibiano Francisco. **O jogo teatral como metodologia no processo de ensino- aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação). Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2009. 98 f.

FAURE, G. **O Jogo Dramático na Escola Primária**. Brasília: Editora Estampa, 1982.

FARIA, A. A. de. **Contar histórias com o jogo teatral**. Dissertação de mestrado apresentada na ECA-USP, São Paulo, 2002.

FARIA, A. A. de. **Teatro na formação de educadores: o jogo teatral e a escrita dramatúrgica**. Tese (Doutorado em Educação). Psicologia da Educação. São Paulo. 2009.

FERNANDES, JOÃO VIEGAS (2000). **Paradigma da Educação da globalidade e da complexidade para a esperança e a felicidade dos seres humanos**. Lisboa: Plátano.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P.; SHOR, I. (1986). **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GAMA, Maria Clara S. Salgado. A Teoria das Inteligências Múltiplas e suas implicações para Educação. 2020.

GARDNER, Howard. **Inteligências- Múltiplas Perspectivas**. São Paulo: Artmed, 1995.

GARDNER, Howard. **A Criança pré-escolar: como pensa e como a Escola pode ensiná-la**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GARDNER, H. **As Artes e o Desenvolvimento Humano**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

GIBB, S. Arts-Based Training in Management Development: The Use of Improvisational Theatre. **Journal of Management Development**, v. 23, n. 8, p. 741-750, 2004.

GODOY, A.; FORTE, D. “Competências adquiridas durante os anos de graduação: um estudo de caso a partir das opiniões de formandos”. **Gestão & Regionalidade**, 23 (68), pp. 56-69.

GODOY, A.; ANTONELLO, C.; BIDO, D.; SILVA, D. O Desenvolvimento das Competências de Alunos Formandos do Curso de Administração: Um Estudo de Modelagem de Equações Estruturais. **Revista de Administração USP**, v. 44, n. 3, p. 265- 278, jul./set. 2009.

GOULART, Audemaro Taranto. A importância da pesquisa e da extensão na formação do estudante universitário e no desenvolvimento de sua visão crítica. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p.60-73, 2004. Semestral.

GUINSBURG, J. **Da cena em cena: ensaios de teatro**. São Paulo, 2007.

HAETINGER, M. G. **O universo criativo da criança na educação**. [s.n] Instituto, Criar, 2005.

HONORATO, Aurélia Regina de Souza. **Trajetórias cartográficas na formação de professores e professoras de artes: espaços do possível.** 2015. 133 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.

IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores.** Porto Alegre: ARTMED, 2003.

JACKSON, P. Improvisation in training: freedom within corporate structures. **Journal of European Industrial Training**, v. 19, n. 4, p. 25-28, 1995.

JOHNSTONE, K. (1990). **Impro** – la improvisación y el teatro. Santiago: Cuatro Vientos.

KOUDELA, Ingrid D. **Jogos Teatrais.** S. Paulo: Perspectiva, 1984.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

KOUDELA, I. D. **Jogos teatrais.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva. 2004.

KÜLLER, J. A. **Ritos de passagem** – gerenciando pessoas para a qualidade. São Paulo: Editora SENAC de São Paulo, 1987.

KÜLLER, J. A; RODRIGO, Natalia de Fátima. Uma metodologia de desenvolvimento de competências. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 38, nº 1, jan./abr. 2012.

LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

LEONTIEV, D. A.(2000), “Funções da Arte e Educação Estética”. In FRÓIS, (coord.) Educação Estética. Abordagens Transdisciplinares (pp.127-145). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LESAVRE, L. Are theatre and business links relevant? A conceptual paper and a case study. **Journal of Management Development**, v. 31, n. 3, p. 243-252,

2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, José Ricardo Martins; NUNES, Marcos Vinícius da Silva. **100 jogos psicomotores**: uma prática relacional na escola. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. 164p. : 21 cm.

MAGALDI, Sábato. **Panorama do teatro brasileiro**. 3ªed. São Paulo: Global, 1997.

MAGALHÃES, Gilmar; ROSSETO, Robson. O drama como proposta metodológica para contribuição crítica e social do educando. **Revista Nupeart**, volume 19, 2018.

MARTINS, Marcos Bulhões. **Encenação em jogo**: experimento de aprendizagem e criação do teatro. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem Significativa**. Brasília: Editora da UnB, 1999.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, UNESCO 2000.
Disponível em: http://www.futuroeducacao.org.br/biblio/sete_saberes.

MULLER, R. Verônica. **História de Crianças e Infâncias**. Petrópolis, Rj: Ed. Vozes, 2007.

MURARI, J.; HELAL, D. O Estágio e o Desenvolvimento de Competências Profissionais em Estudantes de Administração. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 34. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2010.

OLIVEIRA, M. E. de; STOLTZ, T. *Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky*. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 77-93, 2010. Editora UFPR.

PERIC, T. No Exercício da Arte: O Professor Criador. Diálogo entre o Fazer Artístico e a Prática Pedagógica. **Pro-Posições**, v. 24, n. 2, p. 195-220, 2013.

PERRENOUD, P. The Key to Social Fields: Competencies of an Autonomous Actor. In: RYCHEN, D.; SALGANIK, L. (Ed.). **Defining and Selecting Key Competencies**. Seattle: Hogrefe & Huber, 2001. p. 121-150.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte. A arte e seu ensino na contemporaneidade. In: Makowiecky, Sandra; Oliveira, Sandra Ramalho de. (Orgs.). **Ensaio em torno da arte**. Chapecó: Argos, 2008. P. 35-53.

PINTO, A. L. S. **Jogos Teatrais de Viola Spolin, como ferramenta pedagógica na disciplina de Arte**. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Produções Didático-Pedagógicas. Volume II. Secretária da Educação. Paraná. 2013.

PORCHER, LOUIS (1982). Educação Artística: luxo ou necessidade? Tradução: Yan Michalski. São Paulo: Summus.

RAMOS, Jorge Amílcar Spencer. **A contribuição e a importância do teatro na educação integral da criança**. Mestrado em Educação Área de Especialização em Educação Artística. Instituto Politécnico de Viana do Castelo. 2013.

RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. **Urdimento**. Florianópolis, v.15, n.15, p. 107-122, out 2010.

READ, HERBERT (1982). A Educação pela Arte. Lisboa: Edições 70.

REVERBEL, Olga Garcia. Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressões. Rio de Janeiro: Scipione, 1989.

REVERBEL, O. **Jogos teatrais na escola**. São Paulo: Editora Scipione LTDA. 1996.

REVERBEL, Olga. **Jogos Teatrais na Escola: Atividades Globais de Expressão**. São Paulo, Scipione, 1997.

ROSSETO, Robson. O espectador e a relação do ensino do teatro com o teatro contemporâneo.

Revista Científica da FAP, Curitiba, v.3, p. 69-84, jan./dez. 2008.

ROSSETO, Robson. **Jogos e Improvisação teatral: perspectivas metodológicas**. Guarapuava: Unicentro, 2013.

ROSSETO, Robson. **Jogos e Improvisação teatral: perspectivas metodológicas**. 1. ed. Guarapuava: Editora Unicentro, 2013.

ROSSINI, M. A. S. **Aprender tem que ser gostoso...** - / Maria Augusta Sanches Rossini. 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SANTOS, Neusa Raquel De Oliveira; FARIA, Moacir Alves de. Jogos Teatrais na Educação: Um Olhar para uma Prática Libertadora. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, volume 1, nº 1, 2010.

Disponível em: <http://eduquenet.net/professoreducador.htm>.

SANTOS, N. R. O; FARIA M. A. de. Jogos Teatrais na Educação: Um olhar para uma Prática Libertadora. [www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdfs/neuza.pdf];

Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 1 – nº 1 - 2010.

SANTOS, Camila Borges dos; LORENZONI, Cândice Moura; NUNES, Lúcia de Fátima Royes. **Jogo teatral** [recurso eletrônico]. 1.ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2019. 1 e -book.

SCHWARTZ, G. M. (1998) O processo educacional em jogo: algumas reflexões sobre a sublimação do lúdico. **LICERE**: Revista do centro de estudos de lazer e recreação/EEF/UFMG. Belo Horizonte: Celar.

SILVEIRA, Fabiane Tejada da. **O jogo teatral na escola**: reflexões sobre uma prática pedagógica emancipatória e suas contribuições para construção do sujeito histórico. 2009.

SITTA, Adenici Aparecida. **Jogos e brincadeiras teatrais**: perspectivas de ação para a prática pedagógica nas aulas de educação física. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Secretária da Educação. Paraná. Artigo. Volume 1 - 2016.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral**: uma poética do efêmero: o ensino do teatro na escola pública. São Paulo: Hucitec, 2010. (Série Pedagogia do teatro; 6)

SOCZEK M. E. **Os Jogos Cênicos de improvisação e a Escola**. out. 2010. Disponível em: <<http://educa29.blogspot.com/2010/10/os-jogos-cenicos-de-improvisacao-e.html>>.

SOUSA, A. B. (2003). **Educação pela Arte e Artes na Educação** (vol. I e II). Lisboa: Instituto Piaget.

SOUSA, Valdemiro Gomes de. **O processo de criação coletiva de cenas teatrais na escola a partir de narrativa** / Valdemiro Gomes de Sousa. – Gurupi, 2016. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Cênicas) – Instituto Federal de Educação do Tocantins, Campus Gurupi, 2016.

SPOLIN, V. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

SPOLIN, Viola, **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Perspectiva, 2003.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais**, o fichário. São Paulo: Editora Perspectiva. 2003.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: O fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

SPOLIN, V. **Jogos Teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. (I. D. KOUDELA, Trad.) São Paulo: Perspectiva, 2007.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais para sala de aula: um manual para o professor / Viola Spolin**; [Tradução Ingrid Dorminien Koudela] – São Paulo: Perspectiva, 2008.

SPOLIN, V. **Improvisação para o Teatro / Viola Spolin**; [Tradução e revisão Ingrid Dorminien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos]. – São Paulo: Perspectiva, 2010 – (Estudos; 62/dirigida por J. Guinsburg).

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução: Ingrid Dorminien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: 5. ed., 2. reimp., Ed. Perspectiva, 2010. 349 p.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dorminien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor** [tradução Ingrid Koudela] – 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

TEJERINA LOBO, I. (2005). **La educación en valores y el teatro**. Apuntes para una reflexión y propuesta de actividades (Edición digital). Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

VIDOR, Heloise Baurich. **Macbeth apropriado: o texto em processos de teatro na escola via drama e professor personagem**. Revista Ouvirouver, Uberlândia, v. 8, n. 1-2 p. 98 - 108 jan./jun. - ago./dez. 2012.

VYGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte em la infância**. Disponível em: <http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/vigotsky/indice.html>. (Trabalho original publicado em 1930).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes,

1989.

VIGOSTKY, L. S. (1990). **El dibujo en la idade infantil**. In *Imaginación y el arte en la infancia* (ensayo psicologico). Madrid: Akal, 93-117.

VYGOTSKY, L. S. **The Vygotsky reader**. Oxford: Blackwell, 1994.

VYGOTSKY. L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **Psicologia da Educação e da Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2010, 1ª edição, 2ª tiragem.

WARD, WINIFRED (1957). *Playmaking with children from kindergarden to highschool*. New York: Appleton-Century-Crofts.

ZAGONEL, B. **Arte na educação escolar**. Curitiba, PR: Ibpex, 2008.

ZARIFIAN, P. (2003). **O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. São Paulo: Editora Senac São Paulo.

O PAPEL DA METACOGNIÇÃO NA APRENDIZAGEM

DELMA MOTA TRINDADE

Resumo

A metacognição, entendida como o processo de reflexão sobre os próprios processos de pensamento, é uma habilidade essencial para a aprendizagem e a resolução de problemas. Este artigo explora a definição e a importância da metacognição, bem como suas implicações no desempenho acadêmico e profissional. A pesquisa aponta que indivíduos com habilidades metacognitivas bem desenvolvidas são mais capazes de autoavaliar seu progresso, ajustar estratégias de aprendizagem e enfrentar desafios de maneira mais eficaz. Além disso, são discutidas estratégias para fomentar a metacognição no ambiente educacional, destacando a relevância do ensino explícito de habilidades metacognitivas, da autorreflexão e do uso de tecnologias educacionais. A metacognição não apenas melhora o desempenho imediato, mas também contribui para a formação de aprendizes autônomos, resilientes e adaptáveis a contextos dinâmicos.

Palavras-chave: Metacognição, Aprendizagem, Estratégias Educacionais, Desempenho, Autonomia.

Introdução

A metacognição, frequentemente definida como “pensar sobre o próprio pensamento”, é um conceito que tem ganhado crescente atenção na área da psicologia e da educação. Nos últimos anos, a importância da metacognição no processo de aprendizagem se tornou um tópico central nas discussões sobre como as pessoas adquirem e aplicam conhecimentos. Esse conceito envolve não apenas a consciência dos próprios processos de pensamento, mas também a habilidade de regular e controlar esses processos para otimizar a aprendizagem e a resolução de problemas. Com o aumento da complexidade

das informações e a rápida evolução das tecnologias de ensino, torna-se cada vez mais crucial entender como a metacognição pode ser desenvolvida e aplicada em diferentes contextos educacionais e profissionais.

Historicamente, a metacognição surgiu dos estudos sobre o processamento cognitivo, destacando-se como um elemento essencial para a compreensão da aprendizagem. Ao longo dos anos, pesquisadores têm identificado que a metacognição é um fator determinante para o sucesso acadêmico, pois permite que os alunos monitorem sua compreensão, ajustem suas estratégias de estudo e desenvolvam uma maior autonomia no aprendizado. Nesse sentido, o desenvolvimento de habilidades metacognitivas se torna não apenas um objetivo educacional, mas uma necessidade em um mundo onde a capacidade de aprender de forma independente é cada vez mais valorizada.

Um dos aspectos mais fascinantes da metacognição é sua dualidade, que abrange tanto o conhecimento metacognitivo — que se refere à consciência sobre o próprio pensamento e habilidades — quanto a regulação metacognitiva, que envolve a capacidade de planejar, monitorar e avaliar o próprio desempenho cognitivo. Essa complexidade torna a metacognição uma área rica para investigação, oferecendo insights valiosos sobre como diferentes estratégias e abordagens podem ser aplicadas para melhorar o aprendizado. Ao desenvolver a consciência metacognitiva, os alunos não apenas se tornam mais habilidosos em suas abordagens de aprendizagem, mas também aprendem a identificar suas limitações e a procurar estratégias alternativas quando necessário.

Além disso, a metacognição está intimamente ligada à capacidade de adaptação em ambientes de aprendizagem dinâmicos e em constante mudança. Em um mundo que se transforma rapidamente, a habilidade de refletir sobre o próprio processo de pensamento e ajustar as estratégias de aprendizado torna-se vital. A flexibilidade cognitiva, característica de indivíduos metacognitivamente habilidosos, permite que eles abordem problemas complexos com uma mente aberta e um repertório diversificado de estratégias. Essa adaptabilidade é especialmente importante em contextos profissionais, onde a capacidade de aprender rapidamente e de se ajustar às novas exigências do mercado de trabalho pode fazer toda a diferença no sucesso de uma carreira.

Neste contexto, as estratégias para fomentar a metacognição se tornam essenciais. Educadores e gestores devem ser proativos na criação de ambientes

de aprendizagem que não apenas ensinem conteúdos, mas que também incentivem a autorreflexão e o desenvolvimento das habilidades metacognitivas. A utilização de práticas pedagógicas que promovam a autorregulação, a autoavaliação e a reflexão crítica pode resultar em um impacto significativo no desempenho dos alunos, capacitando-os a se tornarem aprendizes autônomos e preparados para enfrentar os desafios do século XXI.

Por fim, ao abordar o papel da metacognição na aprendizagem, é fundamental reconhecer que essa habilidade não é apenas um componente do aprendizado acadêmico, mas também um fator crucial para o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida. A capacidade de aprender a aprender, de se autoavaliar e de regular o próprio processo de aprendizagem é uma competência que transcende os limites da sala de aula, impactando positivamente todos os aspectos da vida de um indivíduo. Assim, ao explorar a metacognição, buscamos não apenas compreender sua natureza e importância, mas também promover práticas que possam enriquecer a experiência de aprendizagem e equipar os indivíduos com as ferramentas necessárias para se tornarem pensadores críticos e adaptáveis em um mundo em constante transformação.

Definição e Importância da Metacognição

A metacognição refere-se ao processo de "pensar sobre o próprio pensamento" e envolve o conhecimento e a regulação dos próprios processos cognitivos. Esse conceito, originado nos estudos da psicologia cognitiva, tem se mostrado fundamental no entendimento de como os indivíduos aprendem e resolvem problemas. De acordo com Flavell (1979), um dos principais teóricos da metacognição, ela pode ser dividida em dois componentes principais: o conhecimento metacognitivo e a regulação metacognitiva. O primeiro refere-se ao conhecimento que o indivíduo tem sobre suas próprias capacidades cognitivas e sobre as estratégias que podem ser utilizadas em situações de aprendizagem. O segundo diz respeito à capacidade de monitorar e controlar esses processos, ajustando-os conforme necessário para alcançar um objetivo específico. Dessa forma, a metacognição se apresenta como um mecanismo crucial para a autonomia do aprendiz e para a eficácia no aprendizado ao longo da vida. A metacognição, como destaca Brown (1987), é uma habilidade que

diferencia estudantes mais bem-sucedidos de seus pares menos eficazes. Ela envolve a capacidade de autoavaliação e autocorreção, permitindo ao indivíduo reconhecer quando não está compreendendo uma informação ou não está alcançando um objetivo cognitivo e, a partir disso, tomar medidas para corrigir sua abordagem. Brown também argumenta que essa capacidade de autoconhecimento e autorregulação cognitiva tem implicações diretas para a educação, sugerindo que os professores podem melhorar o desempenho de seus alunos ao ensiná-los a serem mais conscientes de seus próprios processos de pensamento. Tais estratégias metacognitivas podem incluir a prática de planejar antes de realizar uma tarefa, monitorar o progresso durante a execução e revisar ou ajustar as estratégias conforme necessário, características essenciais para um aprendizado mais eficiente. A importância da metacognição também é evidenciada em estudos que relacionam essa habilidade à resolução de problemas complexos. De acordo com Schraw e Dennison (1994), a metacognição é fundamental para a compreensão profunda e a solução de problemas, pois permite que os indivíduos avaliem a adequação de suas abordagens para diferentes tipos de problemas. Isso é particularmente relevante em contextos onde não há uma solução óbvia ou quando as estratégias iniciais falham, o que exige do indivíduo a flexibilidade de ajustar seu raciocínio. Schraw e Dennison destacam ainda que indivíduos com alta habilidade metacognitiva tendem a ser mais resilientes diante de desafios e mais criativos na busca por soluções, o que demonstra o papel essencial da metacognição em contextos de alta complexidade. Além disso, a metacognição também está associada a uma melhor capacidade de adaptação ao novo e à incerteza, conforme apontam estudos de Efkliides (2006). Efkliides argumenta que a capacidade de refletir sobre o próprio pensamento e de ajustar estratégias cognitivas em resposta a novas informações ou mudanças nas condições de uma tarefa é uma habilidade central para o aprendizado em ambientes dinâmicos e imprevisíveis. Nesse sentido, a metacognição não apenas melhora a eficácia em situações de aprendizagem estáveis, mas também se torna uma ferramenta crucial para a adaptação em situações onde as regras e condições estão em constante mudança, como ocorre em muitos contextos profissionais e tecnológicos modernos. Em suma, a metacognição, conforme evidenciado por Flavell (1979), Brown (1987), Schraw e Dennison (1994), e Efkliides (2006), desempenha um

papel essencial na aprendizagem e na resolução de problemas, proporcionando aos indivíduos uma maior autonomia cognitiva e uma melhor capacidade de adaptação a novos desafios. Essa habilidade, que pode ser ensinada e desenvolvida, é fundamental não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para o sucesso em contextos profissionais e na vida cotidiana, onde a capacidade de autorregulação e de ajuste contínuo é cada vez mais valorizada.

Estratégias para Fomentar a Metacognição

As estratégias para fomentar a metacognição são amplamente discutidas na literatura acadêmica, dado o impacto direto dessa habilidade na melhoria do aprendizado e na solução de problemas. Metacognição, entendida como a capacidade de refletir sobre o próprio processo de pensamento, pode ser desenvolvida através de diversas abordagens que incentivam o autoconhecimento e o controle dos processos cognitivos. De acordo com Schraw (1998), uma das estratégias mais eficazes para promover a metacognição é o ensino explícito de estratégias metacognitivas. Isso envolve ensinar os alunos a planejar, monitorar e avaliar suas abordagens em tarefas de aprendizagem, além de incentivá-los a usar esses processos de forma deliberada. Schraw sugere que, ao promover a prática consciente dessas habilidades, os educadores podem ajudar os alunos a transferir essas competências para diferentes contextos, o que leva a uma maior autonomia no aprendizado. Outro ponto importante destacado por Livingston (1997) é a necessidade de criar ambientes de aprendizagem que incentivem a autorreflexão. A autorreflexão pode ser estimulada por meio de práticas como diários de aprendizagem, onde os alunos são incentivados a registrar seus pensamentos sobre como estão aprendendo, quais estratégias estão utilizando e como podem melhorar. Esse tipo de prática promove a conscientização dos próprios processos cognitivos e permite que os alunos ajustem suas abordagens conforme necessário. Além disso, Livingston sugere que a autorreflexão sistemática contribui para o desenvolvimento de habilidades de avaliação e autocorreção, que são essenciais para o pensamento crítico. As perguntas reflexivas, como argumentam King e Kitchener (1994), também são ferramentas eficazes no desenvolvimento da metacognição. Ao questionar os alunos sobre como chegaram a uma determinada conclusão ou

sobre o raciocínio por trás de uma escolha, os professores incentivam a análise crítica de processos cognitivos. Essa abordagem não apenas facilita o reconhecimento de falhas ou lacunas no raciocínio, mas também fortalece a habilidade de regular e ajustar estratégias cognitivas. King e Kitchener destacam que, para que essa prática seja eficaz, as perguntas devem ser abertas e estimular a exploração de múltiplas soluções ou perspectivas, o que promove um nível mais profundo de engajamento metacognitivo. A autoavaliação e a avaliação por pares também são mencionadas por Nicol e Macfarlane-Dick (2006) como importantes estratégias para fomentar a metacognição. A autoavaliação permite que os alunos comparem seus desempenhos com critérios claros, incentivando a reflexão sobre suas forças e fraquezas. Já a avaliação por pares oferece a oportunidade de ver o processo de pensamento de outros, o que pode ajudar a identificar novas estratégias de aprendizado e a ajustar suas próprias abordagens. Nicol e Macfarlane-Dick ressaltam que o feedback recebido durante esses processos deve ser claro, específico e construtivo, para que o aluno possa utilizá-lo de forma produtiva no ajuste de seus processos metacognitivos. Outro aspecto fundamental é o desenvolvimento de um clima de aprendizagem que valorize o erro como parte do processo, conforme proposto por Dweck (2000). Quando os alunos sentem que podem cometer erros sem punição, eles se tornam mais propensos a experimentar novas estratégias e a refletir sobre o que funcionou ou não em suas abordagens. Dweck argumenta que essa mentalidade de crescimento é essencial para o desenvolvimento da metacognição, pois incentiva a exploração, a curiosidade e a adaptação constante. Portanto, criar uma cultura de aprendizagem que valorize o esforço e a melhoria contínua é uma estratégia eficaz para promover a regulação metacognitiva. O uso de tecnologias educacionais também é um recurso valioso no fomento da metacognição, conforme apontado por Azevedo e Cromley (2004). Ferramentas como simuladores e ambientes de aprendizagem online podem fornecer aos alunos feedback em tempo real sobre seu desempenho, permitindo que ajustem suas estratégias de forma imediata. Além disso, essas tecnologias frequentemente oferecem tutoriais ou dicas que guiam os alunos através de processos de tomada de decisão, ajudando-os a desenvolver uma maior conscientização sobre seus próprios processos cognitivos. Azevedo e Cromley enfatizam que, quando essas ferramentas são

utilizadas de maneira estratégica, elas podem promover a autoavaliação e o monitoramento, duas habilidades metacognitivas cruciais. Em suma, as estratégias para fomentar a metacognição são amplamente variadas, incluindo desde o ensino explícito de habilidades metacognitivas até a criação de ambientes que incentivem a autorreflexão, o questionamento e a valorização do erro como parte do processo de aprendizagem. Conforme destacam Schraw (1998), Livingston (1997), King e Kitchener (1994), Nicol e Macfarlane-Dick (2006), Dweck (2000) e Azevedo e Cromley (2004), a promoção da metacognição requer um esforço consciente tanto por parte dos educadores quanto dos próprios alunos, e os benefícios dessa prática se estendem para além do ambiente escolar, tendo um impacto significativo na capacidade de aprender ao longo da vida e de resolver problemas complexos.

Impacto da Metacognição no Desempenho

O impacto da metacognição no desempenho acadêmico e profissional tem sido amplamente estudado por diversas áreas do conhecimento, com resultados que confirmam a relevância dessa habilidade cognitiva para o sucesso em atividades que exigem planejamento, monitoramento e avaliação contínua dos processos de pensamento. Segundo Schraw e Dennison (1994), a metacognição, entendida como o processo de reflexão e controle sobre as próprias operações cognitivas, desempenha um papel fundamental na melhoria do desempenho, especialmente em contextos de aprendizagem formal. Ao permitir que os indivíduos identifiquem suas dificuldades, ajustem estratégias de aprendizado e monitorem seu progresso, a metacognição atua como um fator mediador entre a cognição e o resultado, seja ele uma prova escolar, uma resolução de problema ou uma tarefa profissional. Estudos conduzidos por Zimmerman (2000) indicam que estudantes com habilidades metacognitivas bem desenvolvidas tendem a apresentar um desempenho superior em comparação aos seus pares, pois conseguem utilizar de forma mais eficaz as estratégias de aprendizado e alocam seus recursos cognitivos de maneira mais eficiente. Zimmerman destaca que essas habilidades podem ser ensinadas, o que sugere que a metacognição não é apenas uma característica inata, mas uma competência que pode ser desenvolvida por meio de instrução adequada e

prática deliberada. Ele ressalta que os alunos que são mais conscientes de suas próprias limitações e potencialidades cognitivas são capazes de planejar melhor suas abordagens de estudo, identificar quando não estão compreendendo uma matéria e corrigir seu curso de ação antes que o fracasso seja inevitável, o que tem implicações diretas para o desempenho acadêmico. A relação entre metacognição e desempenho também foi explorada em contextos de resolução de problemas complexos, como apontam os trabalhos de Swanson (1990). Ele sugere que indivíduos com maior capacidade metacognitiva tendem a ser mais eficientes na solução de problemas, pois conseguem avaliar suas estratégias com mais precisão e ajustar suas abordagens conforme necessário. Em seu estudo, Swanson observou que participantes que apresentavam uma maior regulação metacognitiva eram mais capazes de resolver problemas matemáticos complexos, uma vez que conseguiam identificar rapidamente quando uma abordagem específica não estava funcionando e modificar suas táticas em tempo real. Esse tipo de flexibilidade cognitiva é crucial em contextos onde a simples aplicação de regras não é suficiente para atingir a solução correta. Em consonância com esses achados, Efklides (2001) argumenta que a metacognição também influencia o desempenho em tarefas que exigem um alto grau de controle e monitoramento cognitivo, como a escrita e a leitura. Efklides sugere que, durante a leitura, por exemplo, indivíduos com maior consciência metacognitiva conseguem identificar com mais facilidade trechos que não foram compreendidos, reler passagens confusas e aplicar estratégias de compreensão mais adequadas para diferentes tipos de textos. Esse processo de monitoramento contínuo permite uma compreensão mais profunda e um aprendizado mais eficaz. Da mesma forma, na escrita, a capacidade de planejar, revisar e monitorar o próprio texto em desenvolvimento está diretamente associada a uma produção textual de maior qualidade, uma vez que o escritor consegue identificar incoerências, lacunas argumentativas e erros gramaticais durante o processo de composição, e não apenas após a conclusão do texto. Azevedo e Cromley (2004) sugerem que o impacto da metacognição no desempenho pode ser amplificado pelo uso de ferramentas tecnológicas que incentivam o auto-monitoramento e a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem. Em ambientes de aprendizagem mediados por tecnologia, como plataformas de ensino à distância, os estudantes podem se beneficiar de

recursos que oferecem feedback imediato sobre seu progresso, permitindo ajustes em tempo real em suas estratégias de estudo. Azevedo e Cromley ressaltam que esses ambientes, quando bem projetados, podem não apenas facilitar o aprendizado de conteúdos específicos, mas também promover o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, o que resulta em um desempenho superior tanto em ambientes digitais quanto presenciais. Outro aspecto importante do impacto da metacognição no desempenho é o que Dunning, Johnson, Ehrlinger e Kruger (2003) chamam de “efeito Dunning-Kruger”, que descreve a tendência de indivíduos com baixa competência em determinada área superestimarem suas habilidades, enquanto aqueles com alta competência tendem a subestimá-las. Esse fenômeno, segundo os autores, está diretamente relacionado à falta de habilidades metacognitivas adequadas. Indivíduos que não conseguem avaliar corretamente suas próprias competências têm mais dificuldades em identificar suas deficiências e, conseqüentemente, em melhorar seu desempenho. O desenvolvimento da metacognição, portanto, é essencial não apenas para o sucesso acadêmico ou profissional, mas também para o autoconhecimento e a autorregulação, que são fundamentais para o crescimento pessoal. Flavell (1979), um dos pioneiros no estudo da metacognição, destacou que a metacognição não só ajuda os indivíduos a se tornarem aprendizes mais eficientes, mas também a serem mais resilientes diante de falhas. Segundo ele, ao ter consciência dos próprios processos de pensamento, o indivíduo se torna mais capaz de lidar com situações de erro, ajustando suas estratégias e se recuperando de forma mais rápida e eficaz. Nesse sentido, a metacognição contribui para a construção de uma mentalidade de crescimento, que valoriza o esforço e a aprendizagem contínua, em vez de uma mentalidade fixa que vê o fracasso como uma limitação permanente de habilidades. Em suma, o impacto da metacognição no desempenho é amplamente documentado na literatura acadêmica e abrange tanto o contexto educacional quanto o profissional. Conforme argumentam Schraw e Dennison (1994), Zimmerman (2000), Swanson (1990), Efklides (2001), Azevedo e Cromley (2004) e Dunning et al. (2003), a metacognição desempenha um papel central na forma como os indivíduos abordam e resolvem problemas, monitoram seu próprio aprendizado e ajustam suas estratégias em busca de um melhor desempenho. O desenvolvimento de habilidades

metacognitivas não só melhora o desempenho imediato em tarefas específicas, mas também promove a autonomia, a resiliência e a capacidade de aprendizagem ao longo da vida, o que tem implicações diretas para o sucesso em múltiplos contextos.

Considerações finais

A metacognição emerge como um componente vital no processo de aprendizagem, desempenhando um papel fundamental na maneira como os indivíduos enfrentam desafios cognitivos e se tornam aprendizes autônomos. O entendimento profundo do próprio pensamento e a capacidade de regular esse processo são habilidades que não apenas facilitam a aquisição de novos conhecimentos, mas também fomentam a adaptabilidade e a resiliência em um mundo em constante mudança.

A definição de metacognição como "pensar sobre o próprio pensamento" implica que o desenvolvimento dessa habilidade é um processo ativo, que requer prática e reflexão. Ao longo da revisão, ficou evidente que a metacognição pode ser dividida em dois componentes principais: o conhecimento metacognitivo, que inclui a consciência das próprias capacidades cognitivas e estratégias, e a regulação metacognitiva, que se refere à capacidade de monitorar e ajustar esses processos em resposta a diferentes demandas de aprendizagem. Esse entendimento teórico é essencial para a aplicação prática em ambientes educacionais, onde a implementação de estratégias que promovam a metacognição pode levar a melhorias significativas no desempenho acadêmico. As estratégias discutidas, como o ensino explícito de habilidades metacognitivas, a autorreflexão, o uso de perguntas reflexivas e a autoavaliação, demonstram que é possível cultivar a metacognição em contextos de aprendizagem. A criação de ambientes que valorizem a exploração e o erro como parte do processo de aprendizagem é fundamental, pois isso não apenas encoraja os alunos a experimentarem novas abordagens, mas também os ajuda a desenvolver uma mentalidade de crescimento. Essa mentalidade, conforme apontado por Dweck, é essencial para o sucesso a longo prazo, pois permite que os indivíduos vejam

as falhas não como limitações permanentes, mas como oportunidades para aprender e melhorar.

O impacto da metacognição no desempenho, tanto acadêmico quanto profissional, é amplamente documentado. Indivíduos que são capazes de monitorar seus próprios processos de pensamento e fazer ajustes apropriados tendem a ter um desempenho superior em diversas tarefas cognitivas. Essa habilidade é especialmente relevante em contextos que exigem resolução de problemas complexos, onde a capacidade de avaliar e reavaliar estratégias é crucial para a eficácia. Além disso, a metacognição promove a autonomia, permitindo que os alunos se tornem aprendizes mais independentes, capazes de gerenciar seus próprios processos de aprendizagem ao longo da vida.

A intersecção entre metacognição e tecnologia educacional também representa uma oportunidade significativa para potencializar o aprendizado. Ferramentas que oferecem feedback em tempo real e promovem o automonitoramento podem ajudar os alunos a se tornarem mais conscientes de suas práticas de estudo, o que, por sua vez, pode levar a melhorias no desempenho acadêmico e na capacidade de resolver problemas em ambientes dinâmicos. Essa integração da metacognição com a tecnologia reflete uma tendência crescente nas práticas educacionais, que busca não apenas transmitir conhecimento, mas também desenvolver habilidades críticas para o século XXI.

Por fim, o desenvolvimento da metacognição é um investimento não apenas na formação acadêmica, mas também no crescimento pessoal e profissional. As habilidades metacognitivas são essenciais para o autoconhecimento e a autorregulação, permitindo que os indivíduos se tornem mais conscientes de suas próprias competências e limitações. Essa consciência é fundamental para a construção de uma trajetória de aprendizagem contínua e significativa, onde o sucesso é definido não apenas por resultados imediatos, mas pela capacidade de se adaptar e crescer diante de desafios.

Em suma, a metacognição é uma habilidade que pode e deve ser cultivada em todos os níveis educacionais. O reconhecimento de sua importância e a implementação de estratégias que a promovam são passos cruciais para preparar os alunos para o futuro, equipando-os com as ferramentas necessárias para enfrentar um mundo em constante evolução, onde a aprendizagem ao longo da vida se torna cada vez mais essencial. O compromisso com a metacognição

não apenas aprimora o desempenho individual, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais crítica, reflexiva e resiliente.

Referências

- AZEVEDO, Roger; CROMLEY, Jennifer G. Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, v. 96, n. 3, p. 523-535, 2004.
- DWECK, Carol S. *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press, 2000.
- DUNNING, David; JOHNSON, Kerri; EHRLINGER, Joyce; KRUGER, Justin. Why people fail to recognize their own incompetence. *Current Directions in Psychological Science*, v. 12, n. 3, p. 83-87, 2003.
- EFKLIDES, Anastasia. Metacognitive experiences in problem solving: Implications for learning. *The European Journal of Psychology of Education*, v. 16, n. 3, p. 535-546, 2001.
- FLAVELL, John H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979.
- KING, Patricia M.; KITCHENER, Karen S. *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
- LIVINGSTON, Jennifer A. Metacognition: An overview. *Educational Psychology Interactive*, v. 1, p. 1-15, 1997.
- NICOL, David J.; MACFARLANE-DICK, Debra. Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, v. 31, n. 2, p. 199-218, 2006.
- SCHRAW, Gregory. Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, v. 26, n. 1-2, p. 113-125, 1998.
- SCHRAW, Gregory; DENNISON, Rayne S. Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, v. 19, n. 4, p. 460-475, 1994.
- SWANSON, H. Lee. Influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem solving. *Journal of Educational Psychology*, v. 82, n. 2, p. 306-314, 1990.

ZIMMERMAN, Barry J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective.
In: BOEKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul R.; ZEIDNER, Moshe (Eds.).
Handbook of self-regulation. San Diego: Academic Press, 2000. p. 13-39.

O USO DE MODELOS DIDÁTICOS E ANALOGIAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA

CAROLINA ALVES CARDOSO SIQUEIRA

RESUMO

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

Palavras-chave: Genética; Aprendizagem; Escola.

DESENVOLVIMENTO

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

Vários autores têm refletido sobre o papel das metáforas e também das analogias tanto na produção do conhecimento em áreas específicas do saber, quanto na construção do conhecimento em uma disciplina escolar. O uso de metáforas e analogias vem sendo amplamente empregada no ensino, de uma maneira geral e, mais especificamente, no ensino de ciências. FERRAZ e TERRAZZAN (2011)

Pensando nisso, justifica-se fazer uma busca na literatura científica e uma análise crítica a respeito do uso de modelos e analogias no ensino da genética, pois há impactos na educação devido ao uso rotineiro dessas ferramentas, seja pelo uso planejado como estratégia didática ou pelo uso não planejado.

Desse modo, cabe questionarmos de que maneira ocorrem os usos de modelos e analogias por professores dentro das salas de aulas de ciências e biologia quando se trata do ensino da genética.

Os conceitos de analogia e modelos didáticos estão intrinsecamente relacionados, uma vez que um modelo, seja ele mental ou representacional, não deixa de ser um análogo do objeto real.

Na educação básica, os modelos se tornam instrumento estratégico para a aprendizagem dos conceitos em ciências de um modo geral. Alguns autores analisam este tema desde Bunge (1974), onde define modelo teórico como "um sistema hipotético-dedutivo que concerne a um objeto-modelo, que é, por sua vez, uma representação conceitual esquemática de uma coisa ou de uma situação real ou suposta como tal" (Bunge, 1974, 16 apud PINHEIRO, 1996). Ele enfatiza também que todo modelo teórico "é parcial e aproximativo" (Bunge, 1974, 30 apud PINHEIRO, 1996). Kneller (1980) refere-se a modelos como a essência das teorias e classifica-os em três categorias: modelo representacional, modelo imaginário e modelo teórico (PINHEIRO, 1996, p. 73).

Os modelos representacionais são todos aqueles em que há a representação física tridimensional do objeto alvo do conhecimento científico. Modelo representacional, também conhecido como maquete, é uma representação física tridimensional, como um modelo do sistema solar apresentado em museus, como o de um avião ou um modelo de bolas da estrutura de uma molécula. (PINHEIRO, 1996, p. 74)

De um modo geral, podemos afirmar que, na ciência, modelos são representações parciais de entidades (objetos, eventos, processos ou ideias) elaborados com um objetivo específico (GILBERT; BOULTER; ELMER, 2000 apud MOZZER & JUSTI, 2015) e que estabelecem relações de similaridade com essas entidades (GIERE, 1988 apud MOZZER & JUSTI, 2015).

Segundo MOZZER & JUSTI, (2015) é possível afirmar que os modelos são sempre análogos ao objeto/entidade por eles representados. Não é possível traçar uma relação direta entre as afirmações que caracterizam uma entidade e ela mesma sem que haja um modelo para mediar esse processo. Assim, o que ocorre é uma relação entre o que se afirma sobre a entidade e o modelo, e entre o modelo e a entidade. No caso da relação entre o conjunto de afirmações que definem o modelo e o próprio modelo, o que existe é uma relação de verdade, mas também de falsidade, porque ele continua sendo um modelo. E a relação entre o modelo e o objeto real/entidade que ele representa é dada através da similaridade. Dessa forma, consegue-se fazer uma distinção entre analogia, similaridade e modelos. A Figura 1 sintetiza essa relação.

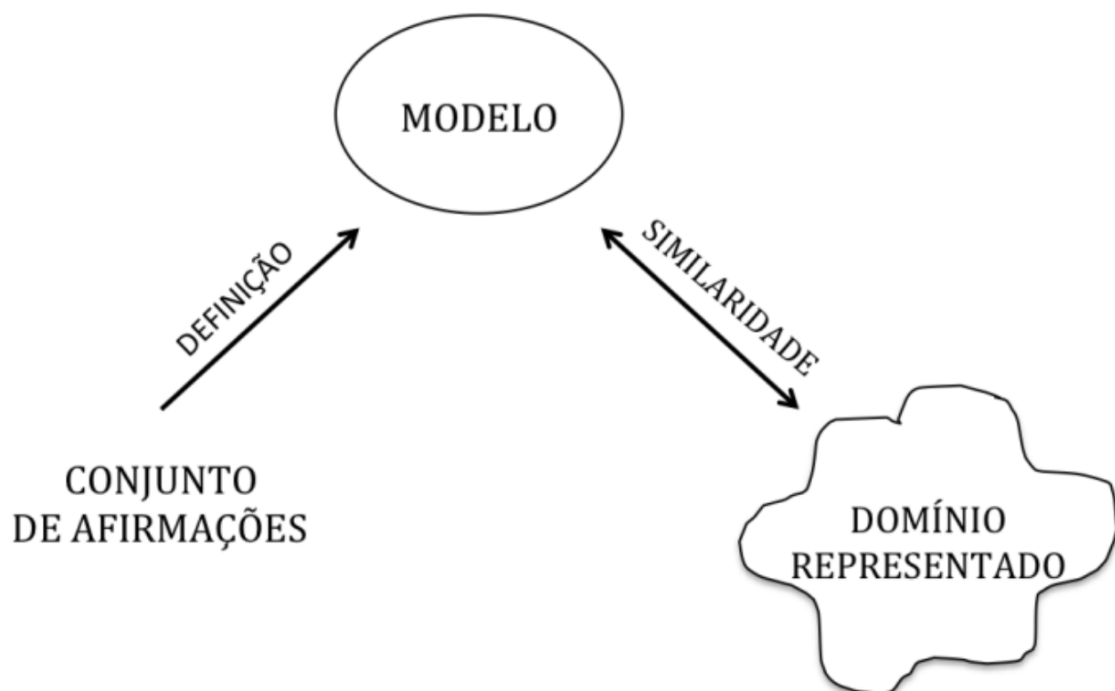


Figura 1 - Esquema da relação entre modelo e o conjunto de afirmações sobre ele e da similaridade entre o modelo e o que ele representa

Fonte: Mozzer e Justi (2015)

MATOS e colaboradores (2009) defendem a construção de modelos didáticos com a participação ativa dos alunos, pois além de desenvolver o conhecimento relativo ao tema, desenvolve a criatividade, o trabalho em grupo, e multiplica o conhecimento uma vez que os trabalhos desenvolvidos pelos alunos podem ser expostos em feiras e oficinas promovendo o intercâmbio entre escolas.

Alguns estudos como o de SANTOS; SILVA & LIMA (2018) apontam que o professor é o responsável pela escolha do modelo didático que mais se enquadre na sua prática para a aprendizagem dos alunos.

Sob a perspectiva da educação e assumindo que o uso de fenômenos de linguagem como metáforas e analogias podem ser consideradas recursos didáticos no processo ensino-aprendizagem, uma vez que são amplamente conhecidas e empregadas nas salas de aulas. Visa-se definir e tratar as analogias como recurso didático. De acordo com FERRAZ e TERRAZZAN (2013) são ferramentas de uso frequente no processo de construção das noções científicas, estabelecendo relações entre sistemas distintos. Ou seja, um sistema conceitual científico e um sistema conceitual mais familiar.

Nos estudos que apresentam as analogias como ferramenta didática para o ensino, alguns apontam que o professor possui o papel central no processo de ensino com analogias como os de MOZZER e JUSTI (2015) e o de NUNES e colaboradores (2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de Nunes e colaboradores (2007) realizou um levantamento referente ao tema uso de analogias no ensino em duas revistas (Ciência & Educação e Ensaio), e também analisou trabalhos no evento de educação e ciências (ENPEC). Este trabalho divide as analogias na forma em que são apresentadas em três categorias: O uso como estratégias didáticas; o uso em textos didáticos e o uso espontâneo por professores. Isto é, percebe-se que há três vertentes de investigações a respeito do uso de analogias no processo de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

DA SILVA, Junielson Soares et al. Modelos didáticos de DNA no ensino de genética: experiência com estudantes do ensino médio em uma escola pública

do Piauí. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 2, p. e39610212005-e39610212005, 2021.

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

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

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

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4164> 35

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

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

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

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

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

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

MOREIRA, Marco Antônio. Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Aceito para publicação, Qurriculum, La Laguna, Espanha, 2012. Disponível em:
<http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>

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

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

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

1996. Disponível

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

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

O PAPEL DA PSICOPEDAGOGIA NO ENSINO DE HABILIDADES MATEMÁTICAS

GLAUCIA THIEGHE MARTINS⁴

Resumo

O presente estudo aborda o papel da psicopedagogia no ensino de habilidades matemáticas, destacando a importância da identificação de dificuldades de aprendizagem e a implementação de intervenções eficazes. A pesquisa enfatiza a relevância de projetos psicopedagógicos nas escolas, que visam criar um ambiente inclusivo e adaptado às necessidades individuais dos alunos. Além disso, discute a importância da formação contínua dos professores para que possam reconhecer e atuar nas diversas dificuldades enfrentadas pelos estudantes. O trabalho conclui que uma abordagem integradora entre psicologia e pedagogia é fundamental para promover o desenvolvimento integral dos alunos, favorecendo tanto a aprendizagem matemática quanto a construção de uma cidadania crítica e ativa. Palavras-chave: psicopedagogia, habilidades matemáticas, dificuldades de aprendizagem, projetos psicopedagógicos, formação docente.

Introdução

A introdução ao tema do papel da psicopedagogia no ensino de habilidades matemáticas é fundamental para compreender a complexidade do aprendizado e as diversas dimensões que influenciam a formação dos alunos. A matemática, enquanto disciplina essencial na educação, não se limita apenas à memorização de fórmulas e à execução de operações, mas abrange um conjunto de competências que envolvem raciocínio lógico, resolução de problemas e a capacidade de aplicar conceitos em contextos variados. A

⁴ Graduada em Letras Uniduc em 2015, segunda graduação pedagogia, Unicsul em 2017, 12 anos como professora ensino fundamental e médio na rede estadual e municipal início 2024

importância dessa disciplina se estende para além do ambiente escolar, refletindo-se em habilidades cotidianas e na formação de um cidadão crítico e apto a lidar com os desafios do mundo contemporâneo.

No entanto, a aprendizagem matemática apresenta um cenário repleto de desafios. Muitos alunos enfrentam dificuldades que podem ser atribuídas a fatores diversos, como a falta de compreensão conceitual, a ansiedade matemática e a ausência de um ambiente de apoio. A identificação precoce dessas dificuldades é crucial para que intervenções eficazes sejam implementadas, possibilitando que os alunos superem os obstáculos e desenvolvam uma relação mais positiva com a matemática. Nesse contexto, a psicopedagogia se apresenta como uma abordagem integradora, que une conhecimentos da psicologia e da pedagogia, visando compreender as particularidades de cada estudante e propor estratégias que favoreçam o aprendizado.

Os projetos psicopedagógicos surgem como uma resposta efetiva para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento integral dos alunos. Ao considerar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais do processo educativo, esses projetos buscam criar um ambiente escolar mais inclusivo e adaptado às necessidades individuais dos estudantes. A interação entre escola e família é um componente central nesse processo, uma vez que a colaboração entre educadores e responsáveis contribui para um suporte mais abrangente e eficaz no desenvolvimento das habilidades matemáticas. Além disso, a formação contínua de professores desempenha um papel crucial na eficácia das intervenções psicopedagógicas. Educadores bem preparados e capacitados em metodologias diversificadas são mais aptos a identificar as dificuldades de aprendizagem e a implementar práticas pedagógicas que estimulem o raciocínio lógico e a autonomia dos alunos. Essa capacitação, aliada a uma abordagem inclusiva, permite que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas particularidades.

Portanto, a relação entre psicopedagogia e ensino de habilidades matemáticas é uma temática rica e relevante, que demanda um olhar atento às interações entre os diferentes fatores que impactam o aprendizado. É essencial que os educadores estejam preparados para lidar com a diversidade de necessidades

dos alunos, desenvolvendo práticas que promovam a inclusão e a equidade no ensino da matemática. A pesquisa e a reflexão sobre essas questões são imprescindíveis para que se possa construir uma educação matemática que não apenas forme alunos competentes, mas também cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Identificação de dificuldades em matemática

A identificação de dificuldades em matemática é um tema de grande relevância no campo educacional, pois o aprendizado dessa disciplina é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e a formação de habilidades essenciais na vida cotidiana e profissional. As dificuldades em matemática podem se manifestar de diversas formas, incluindo problemas na compreensão de conceitos, na realização de operações aritméticas e na aplicação de habilidades em contextos práticos. Segundo o estudo de Skemp (1986), as dificuldades matemáticas muitas vezes estão ligadas à falta de compreensão conceitual, que é crucial para a construção de uma base sólida em matemática. Essa perspectiva sugere que, ao abordar as dificuldades em matemática, é imprescindível investigar não apenas as habilidades operacionais dos alunos, mas também suas compreensões conceituais. Além disso, a identificação precoce dessas dificuldades pode ser um fator determinante para a intervenção eficaz e a superação dos obstáculos enfrentados pelos alunos. De acordo com Sousa e Almeida (2018), o diagnóstico das dificuldades em matemática deve ser feito de maneira sistemática, utilizando ferramentas de avaliação que permitam entender as especificidades dos alunos. A utilização de instrumentos como testes diagnósticos, observações e entrevistas pode fornecer informações valiosas sobre o nível de entendimento dos alunos e as áreas em que eles encontram mais dificuldades. As práticas de avaliação formativa são, portanto, essenciais para que educadores possam identificar e abordar as dificuldades em tempo hábil, antes que se tornem entraves significativos no processo de aprendizagem.

Um aspecto importante a considerar na identificação de dificuldades em

matemática é o impacto das emoções e atitudes dos alunos em relação à disciplina. Estudos indicam que a ansiedade matemática pode afetar significativamente o desempenho dos alunos e sua disposição para enfrentar desafios matemáticos. Segundo a pesquisa de Ramirez e Beilock (2011), a ansiedade em matemática pode levar a um desempenho inferior, mesmo em alunos que possuem as habilidades necessárias. Essa relação entre emoções e desempenho destaca a necessidade de uma abordagem holística na identificação das dificuldades em matemática, considerando não apenas os aspectos cognitivos, mas também os afetivos dos alunos. A promoção de um ambiente de aprendizagem positivo e encorajador pode ser uma estratégia eficaz para mitigar a ansiedade e, conseqüentemente, facilitar a identificação e superação das dificuldades. Além disso, o papel dos educadores na identificação de dificuldades em matemática não pode ser subestimado. A formação contínua de professores é um fator-chave para que eles possam reconhecer e intervir adequadamente nas dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Segundo o trabalho de Pimenta e Lima (2020), a capacitação docente em metodologias de ensino e em estratégias de diagnóstico é fundamental para promover a inclusão e a equidade no ensino de matemática. Os professores devem estar preparados para adaptar suas abordagens pedagógicas, levando em consideração as características individuais de cada aluno, e para utilizar estratégias diferenciadas que possam atender às necessidades de aprendizagem de todos.

Por fim, a colaboração entre escolas, famílias e comunidades também é um elemento crucial na identificação e superação das dificuldades em matemática. O envolvimento dos pais e responsáveis na educação matemática dos filhos pode proporcionar um suporte adicional e um ambiente propício para a aprendizagem. Conforme afirmam Castro e Silva (2019), a comunicação entre escola e família deve ser incentivada, promovendo um diálogo que permita que os pais compreendam as dificuldades que seus filhos enfrentam e possam contribuir para a superação dessas barreiras. Assim, a identificação de dificuldades em matemática deve ser um esforço coletivo, envolvendo a comunidade escolar como um todo, com o objetivo de criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficiente.

Intervenções para o desenvolvimento lógico-matemático

As intervenções para o desenvolvimento lógico-matemático são fundamentais na formação das habilidades cognitivas das crianças, especialmente nos primeiros anos de escolaridade, pois é nesse período que se estabelece a base para o aprendizado futuro em matemática e em outras disciplinas. De acordo com o trabalho de Piaget (1971), o desenvolvimento lógico-matemático é um processo que ocorre gradualmente e envolve a construção de conceitos através de experiências concretas. Portanto, as intervenções pedagógicas devem ser cuidadosamente planejadas para fomentar esse desenvolvimento de maneira eficaz. A utilização de materiais concretos, jogos e atividades práticas é essencial, pois esses recursos permitem que os alunos explorem conceitos matemáticos de forma lúdica e interativa, facilitando a compreensão e a aplicação do raciocínio lógico. Além disso, as práticas pedagógicas que incentivam a exploração e a descoberta são particularmente eficazes na promoção do desenvolvimento lógico-matemático. Segundo as investigações de Bruner (1986), a aprendizagem deve ser um processo ativo em que os alunos se envolvem na construção do conhecimento, e não meramente na recepção passiva de informações. As intervenções que promovem a resolução de problemas, a investigação e a argumentação matemática não apenas engajam os alunos, mas também os ajudam a desenvolver habilidades críticas, como o pensamento lógico, a análise e a síntese. Portanto, é essencial que os educadores adotem abordagens que favoreçam a autonomia dos alunos em suas aprendizagens, permitindo que eles se tornem protagonistas de seu processo educativo.

O papel do professor nas intervenções para o desenvolvimento lógico-matemático também é crucial. Conforme apontam Silva e Andrade (2019), a formação continuada de educadores é necessária para que eles possam utilizar estratégias diversificadas de ensino, adaptadas às necessidades dos alunos. Professores bem-preparados são capazes de identificar as dificuldades de aprendizagem e implementar intervenções apropriadas que promovam a inclusão e o progresso de todos os alunos. O acompanhamento individualizado, por meio de práticas de avaliação formativa, é uma estratégia

eficaz que possibilita a identificação de avanços e dificuldades, permitindo que o professor ajuste suas intervenções de acordo com o ritmo de aprendizagem de cada aluno. A utilização de tecnologias digitais nas intervenções educativas tem se mostrado promissora no desenvolvimento lógico-matemático. Ferramentas digitais, como aplicativos e jogos interativos, oferecem oportunidades para a prática e a consolidação de conceitos matemáticos de maneira atraente e motivadora. De acordo com o estudo de Cordeiro e Souza (2020), a inclusão de recursos tecnológicos nas atividades matemáticas pode aumentar o engajamento dos alunos e facilitar a visualização de conceitos abstratos. Além disso, essas ferramentas podem ser utilizadas para a personalização do aprendizado, permitindo que os alunos avancem em seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades específicas. Outro aspecto relevante das intervenções para o desenvolvimento lógico-matemático é a importância do ambiente familiar no processo de aprendizagem. A colaboração entre escola e família pode potencializar as experiências de aprendizagem em matemática, uma vez que os pais e responsáveis desempenham um papel importante na formação da atitude das crianças em relação à disciplina. Estudos indicam que a promoção de atividades lúdicas em casa, como jogos de tabuleiro e desafios matemáticos, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades lógico-matemáticas e aumentar o interesse das crianças pela matemática (Gonzalez, 2017).

Portanto, é fundamental que as escolas envolvam as famílias em suas práticas educativas, oferecendo orientações e sugestões de atividades que possam ser realizadas em casa. Por fim, as intervenções para o desenvolvimento lógico-matemático devem ser orientadas por uma perspectiva inclusiva, que leve em consideração as diferentes trajetórias de aprendizagem dos alunos. A Educação Matemática Inclusiva, conforme proposto por Almeida e Oliveira (2021), busca promover a equidade no ensino, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, tenham acesso a uma educação de qualidade. Isso implica em adaptar as atividades matemáticas para atender às necessidades específicas de cada aluno, utilizando estratégias diferenciadas que possibilitem a participação de todos. Assim, a implementação de intervenções pedagógicas diversificadas e inclusivas se mostra como um

caminho promissor para o desenvolvimento lógico-matemático eficaz, preparando os alunos para os desafios futuros e contribuindo para a formação de cidadãos críticos e capazes de resolver problemas em suas vidas cotidianas.

Projetos psicopedagógicos em escolas

Os projetos psicopedagógicos em escolas têm se mostrado uma estratégia eficaz para promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos, reconhecendo a complexidade das interações entre fatores cognitivos, emocionais e sociais que influenciam o processo educacional. A psicopedagogia, como campo de conhecimento que articula a psicologia e a pedagogia, visa compreender as dificuldades de aprendizagem e propor intervenções que possibilitem o desenvolvimento das potencialidades dos alunos. Segundo a pesquisa de Mello e Almeida (2019), os projetos psicopedagógicos são essenciais para criar um ambiente escolar que favoreça o aprendizado, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva e atenta às necessidades individuais dos estudantes. Um aspecto central dos projetos psicopedagógicos é a realização de diagnósticos precisos que permitam identificar as dificuldades específicas de cada aluno. A utilização de instrumentos de avaliação psicopedagógica é fundamental nesse processo, uma vez que possibilita uma compreensão mais aprofundada das habilidades e dificuldades dos estudantes. De acordo com a obra de Oliveira e Costa (2018), esses diagnósticos devem considerar não apenas os aspectos acadêmicos, mas também os contextos sociais e emocionais dos alunos, permitindo uma intervenção mais holística e eficaz. Dessa forma, os educadores podem desenvolver estratégias pedagógicas que atendam às particularidades de cada aluno, promovendo um ensino mais adaptado e significativo. Além disso, os projetos psicopedagógicos frequentemente envolvem a formação contínua dos professores, capacitando-os para lidar com a diversidade de aprendizagens e dificuldades que podem surgir em sala de aula. A formação docente é um fator-chave para o sucesso das intervenções psicopedagógicas, uma vez que os professores devem estar preparados para identificar e atuar nas questões que afetam o aprendizado de seus alunos. Como apontam os estudos de Pimenta e Silva (2020), a formação

em psicopedagogia proporciona aos educadores ferramentas e conhecimentos que os ajudam a desenvolver práticas inclusivas e a promover um ambiente escolar positivo, onde todos os alunos possam se sentir valorizados e motivados a aprender.

Outro ponto relevante nos projetos psicopedagógicos é a articulação entre a escola e a família, reconhecendo o papel fundamental que o ambiente familiar desempenha na educação dos filhos. A colaboração entre educadores e famílias é essencial para o sucesso das intervenções, pois permite que os pais compreendam melhor as necessidades de aprendizagem de seus filhos e possam contribuir para o processo educativo em casa. Segundo a pesquisa de Silva e Santos (2017), a construção de uma relação de parceria entre escola e família favorece a troca de informações e o acompanhamento mais efetivo do desenvolvimento dos alunos. Além disso, essa parceria pode oferecer suporte emocional e prático às crianças, reforçando a importância da educação em diferentes contextos.

Os projetos psicopedagógicos também podem incluir a utilização de atividades lúdicas e criativas como estratégia para engajar os alunos no processo de aprendizagem. Atividades que promovem a interação e a expressão emocional podem ajudar a desenvolver habilidades sociais e cognitivas, além de facilitar a superação de dificuldades. Conforme afirmam Ribeiro e Mendes (2021), a ludicidade na educação é uma ferramenta poderosa que estimula a motivação e a participação dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado mais agradável e produtivo. Nesse sentido, a implementação de jogos, dramatizações e outras práticas lúdicas nos projetos psicopedagógicos pode contribuir significativamente para a formação de uma cultura escolar mais acolhedora e estimulante. Além disso, a avaliação contínua e reflexiva das ações psicopedagógicas é fundamental para garantir que as intervenções sejam eficazes e ajustadas às necessidades dos alunos. A avaliação deve ser vista como um processo dinâmico, que permite identificar os avanços e as dificuldades no aprendizado, possibilitando que os educadores ajustem suas práticas conforme necessário. Segundo a obra de Almeida e Pereira (2020), a avaliação formativa é uma abordagem que favorece a reflexão crítica sobre o processo educativo, possibilitando a identificação de estratégias que funcionam

e outras que precisam ser revistas ou adaptadas. Essa postura reflexiva é essencial para garantir que os projetos psicopedagógicos sejam realmente eficazes na promoção do aprendizado e do desenvolvimento dos alunos. Por fim, a implementação de projetos psicopedagógicos em escolas representa uma importante contribuição para a construção de uma educação mais inclusiva e atenta às singularidades de cada aluno. Ao integrar aspectos psicológicos e pedagógicos, esses projetos visam não apenas a superação de dificuldades de aprendizagem, mas também a promoção do bem-estar emocional e social dos estudantes. Essa abordagem abrangente é fundamental para formar cidadãos críticos e autônomos, capazes de enfrentar os desafios da sociedade contemporânea de maneira consciente e responsável. Assim, os projetos psicopedagógicos se configuram como uma estratégia indispensável para a melhoria da qualidade educacional e o desenvolvimento integral dos alunos.

Considerações finais

As considerações finais sobre o papel da psicopedagogia no ensino de habilidades matemáticas ressaltam a importância de uma abordagem integrada e holística para a educação. O reconhecimento das dificuldades enfrentadas pelos alunos na aprendizagem de matemática é um ponto crucial que deve ser priorizado. A identificação dessas dificuldades, que podem se manifestar em aspectos cognitivos, emocionais e sociais, é essencial para que intervenções eficazes sejam implementadas. Assim, o entendimento profundo do contexto em que o aluno se insere, incluindo suas experiências, suas relações familiares e seu ambiente escolar, possibilita a elaboração de estratégias mais adequadas que atendam às suas necessidades específicas. A promoção de um ambiente de aprendizagem positivo, onde os alunos se sintam encorajados a expressar suas dúvidas e dificuldades, é fundamental para a superação da ansiedade matemática e para a construção de uma atitude mais confiante em relação à disciplina. As práticas que envolvem a colaboração entre escola e família também desempenham um papel significativo nesse processo. O engajamento dos pais na educação matemática dos filhos pode criar um suporte adicional e contribuir para que as crianças desenvolvam

habilidades lógico-matemáticas em um contexto mais amplo. Portanto, o fortalecimento da comunicação entre educadores e familiares deve ser uma prioridade nas políticas educacionais, visto que essa colaboração potencializa o aprendizado e facilita a identificação de dificuldades. Além disso, o papel do educador se destaca como um agente central na implementação de intervenções psicopedagógicas. A formação contínua de professores é um aspecto determinante para que eles estejam preparados para lidar com a diversidade de dificuldades apresentadas pelos alunos. A capacitação em metodologias diversificadas, que incluem desde o uso de materiais concretos até a aplicação de tecnologias digitais, permite que os educadores desenvolvam práticas pedagógicas que estimulem o raciocínio lógico e a autonomia dos alunos. O acompanhamento individualizado e a avaliação formativa são ferramentas indispensáveis nesse processo, pois possibilitam o ajuste das intervenções de acordo com o ritmo e as necessidades de cada aluno. Os projetos psicopedagógicos, que integram as dimensões psicológicas e pedagógicas, emergem como uma resposta efetiva para os desafios do ensino de matemática. Esses projetos, quando bem implementados, não apenas contribuem para a superação de dificuldades de aprendizagem, mas também promovem o desenvolvimento integral dos alunos, considerando suas potencialidades e respeitando suas individualidades. A ludicidade e a criatividade nas intervenções são estratégias que podem transformar a experiência de aprendizado, tornando-a mais atraente e eficaz. Por fim, as considerações finais sobre a psicopedagogia no ensino de habilidades matemáticas reafirmam a necessidade de uma abordagem que seja inclusiva e sensível às especificidades de cada aluno. O compromisso com uma educação de qualidade implica na construção de práticas que sejam reflexivas e adaptáveis, capazes de responder às demandas contemporâneas do processo educacional. O desenvolvimento de habilidades matemáticas vai além da mera instrução técnica; trata-se de preparar os alunos para serem cidadãos críticos, autônomos e preparados para enfrentar os desafios do mundo atual. Assim, a psicopedagogia se estabelece como um pilar essencial para a promoção de uma educação matemática que seja, ao mesmo tempo, desafiadora e acessível a todos os estudantes.

Referências

ALMEIDA, R. M.; PEREIRA, L. A. (2020). Avaliação formativa e suas contribuições para a prática pedagógica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, n. 2, p. 345-360.

ALMEIDA, L. S.; OLIVEIRA, M. P. (2021). Educação Matemática Inclusiva: desafios e práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação Matemática*, v. 25, n. 1, p. 45-62.

BRUNER, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University

Pres

s.

CASTRO, E.; SILVA, A. M. (2019). A importância da comunicação escola-família na aprendizagem da matemática. *Revista de Educação Matemática*, v. 12, n. 3, p. 45-58.

Cordeiro, F. S.; Souza, A. L. (2020). Tecnologias digitais no ensino de matemática: possibilidades e desafios. *Revista de Educação e Tecnologia*, v. 12, n. 2, p. 85-99.

GONZALEZ, E. A. (2017). O papel da família no desenvolvimento de habilidades matemáticas: uma abordagem prática. *Educação Matemática em Debate*, v. 18, n. 2, p. 73-89.

MELLO, F. R.; ALMEIDA, J. C. (2019). Projetos psicopedagógicos na escola: uma proposta de intervenção. *Caderno de Psicopedagogia*, v. 15, n. 1, p. 34- 47.

OLIVEIRA, A. C.; COSTA, T. R. (2018). Diagnóstico psicopedagógico: um olhar inclusivo. *Educação e Pesquisa*, v. 44, n. 3, p. 567-583.

PIMENTA, S. G.; LIMA, A. P. (2020). Formação de professores e ensino de matemática: desafios e perspectivas. *Educação Matemática em Debate*, v. 21, n. 1, p. 75-90.

PIMENTA, S. G.; SILVA, A. M. (2020). Formação de professores e a psicopedagogia: desafios e práticas. *Revista de Formação de Professores*, v.

11, n. 1, p. 55-70.

RAMIREZ, G.; BEILLOCK, S. L. (2011). Anxiety and math: The impact of anxiety on math performance and the role of performance-related anxiety. *Psychological Science*, v. 22, n. 8, p. 1042-1046.

RIBEIRO, L. S.; MENDES, J. R. (2021). A ludicidade no ensino: práticas psicopedagógicas e desenvolvimento de habilidades. *Revista Brasileira de Educação Infantil*, v. 12, n. 2, p. 125-140.

SKEMP, R. R. (1986). *The psychology of learning mathematics*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

SILVA, M. A.; ANDRADE, R. L. (2019). Formação de professores e intervenções para o desenvolvimento lógico-matemático. *Cadernos de Educação Matemática*, v. 14, n. 1, p. 23-38.

SILVA, M. A.; SANTOS, P. R. (2017). A relação escola-família e seu impacto na aprendizagem dos alunos. *Revista Brasileira de Psicopedagogia*, v. 14, n. 1, p. 85-97.

SOUSA, R. B.; ALMEIDA, M. A. (2018). Diagnóstico das dificuldades em matemática: práticas de avaliação formativa. *Revista Brasileira de Educação Matemática*, v. 18, n. 1, p. 25-38.

NEURODESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

ADERLANDIA MARIA AMARO DOS SANTOS⁵

Resumo

Este artigo explora a intersecção entre neurodesenvolvimento, emoções e práticas pedagógicas, destacando a importância de uma abordagem holística na educação. A compreensão do desenvolvimento infantil, fundamentada nas teorias de Jean Piaget e Lev Vygotsky, revela como as interações sociais e as experiências moldam o aprendizado. Além disso, as descobertas recentes em neurociência, especialmente sobre neuroplasticidade, oferecem novas perspectivas sobre a adaptabilidade do cérebro e a possibilidade de cultivar habilidades cognitivas ao longo da vida. A influência das emoções no aprendizado é abordada, enfatizando a necessidade de ambientes educacionais que promovam o bem-estar emocional dos alunos. Por fim, a diversidade nas salas de aula contemporâneas é considerada, destacando a importância de estratégias pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades individuais dos alunos. O objetivo é contribuir para a discussão sobre práticas educativas que integrem os conhecimentos sobre neurodesenvolvimento e emoções, visando uma educação mais eficaz e inclusiva.

Palavras-chave: neurodesenvolvimento, emoções, práticas pedagógicas, inclusão, aprendizagem.

Introdução

O desenvolvimento infantil é um campo fascinante que abrange uma gama de processos interligados, desde as interações sociais até as mudanças neurobiológicas que ocorrem ao longo da vida. Nos últimos anos, a intersecção entre neurociência e pedagogia ganhou destaque, proporcionando uma compreensão mais profunda sobre como as crianças aprendem e se

⁵ Graduada em Pedagogia, pela Faculdade Unisant'ana, com conclusão em 2012 e Especialista em Alfabetização e Letramento pela faculdade Anhanguera. Professora de educação infantil e fundamental. Servidora pública na PMSP

desenvolvem cognitivamente. A forma como as experiências, emoções e contextos sociais moldam o aprendizado é uma área de estudo que suscita crescente interesse entre educadores, psicólogos e neurocientistas. Ao compreender os mecanismos do neurodesenvolvimento, é possível criar ambientes de aprendizagem mais eficazes e inclusivos, que atendam às necessidades individuais dos alunos e promovam seu potencial máximo.

As teorias de desenvolvimento, especialmente as propostas por Jean Piaget e Lev Vygotsky, estabelecem as bases para a compreensão do crescimento cognitivo. Piaget, com sua ênfase nos estágios do desenvolvimento, argumentou que as crianças passam por fases distintas de entendimento do mundo, cada uma caracterizada por diferentes capacidades cognitivas. Essa visão sugere que o aprendizado é uma construção ativa, onde as crianças são participantes ativas no processo, interagindo com seu ambiente e desenvolvendo seu conhecimento através da experiência. Por outro lado, a teoria de Vygotsky destaca a importância do contexto social e cultural na aprendizagem, enfatizando que o aprendizado ocorre em um ambiente colaborativo onde a interação com outras pessoas desempenha um papel crucial no desenvolvimento das habilidades cognitivas.

Além das teorias de desenvolvimento, a neurociência contemporânea tem ampliado nossa compreensão sobre o aprendizado ao explorar como o cérebro se adapta e muda em resposta às experiências. O conceito de neuroplasticidade, que se refere à capacidade do cérebro de reorganizar suas conexões em resposta ao aprendizado e à experiência, desafia a ideia de que as habilidades cognitivas são fixas. Essa plasticidade é particularmente evidente em crianças, cujos cérebros estão em constante desenvolvimento, mas também permanece relevante na vida adulta. Essa nova compreensão tem implicações significativas para a educação, pois sugere que, com as abordagens pedagógicas corretas, é possível cultivar e expandir as habilidades cognitivas ao longo do tempo.

A emoção também emerge como um fator crítico no processo de aprendizagem. As pesquisas têm demonstrado que o estado emocional de um aluno pode impactar diretamente sua capacidade de aprender e reter informações. Emoções positivas podem criar um ambiente de aprendizagem que favorece a motivação, a atenção e a memória, enquanto emoções negativas podem prejudicar o desempenho acadêmico e o bem-estar emocional. Portanto, entender a

interconexão entre emoções e aprendizagem é vital para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que não apenas focam no intelecto, mas também no bem-estar emocional dos alunos.

Além disso, a crescente diversidade nas salas de aula contemporâneas exige uma abordagem inclusiva que leve em consideração as diferentes necessidades de aprendizagem. Alunos com dificuldades de aprendizagem, necessidades especiais ou diferentes contextos socioeconômicos podem apresentar desafios únicos que requerem intervenções específicas e personalizadas. Ao aplicar os conhecimentos sobre neurodesenvolvimento e aprendizagem, os educadores podem desenvolver estratégias que atendam a essa diversidade, promovendo uma educação que é verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Neste contexto, este trabalho se propõe a explorar as interações entre neurodesenvolvimento, emoções e práticas pedagógicas, discutindo como essas dimensões se entrelaçam para formar uma abordagem holística da aprendizagem. Ao longo deste estudo, serão abordadas as teorias clássicas do desenvolvimento, as descobertas recentes em neurociência, e as implicações para a prática educacional. A intenção é contribuir para a compreensão de como as práticas pedagógicas podem ser aprimoradas à luz do conhecimento científico, promovendo ambientes de aprendizagem que não apenas incentivem a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento integral dos alunos.

Fases do Desenvolvimento Cognitivo

O desenvolvimento cognitivo é um processo complexo e contínuo, refletindo as mudanças nas capacidades de pensamento, compreensão e aprendizado ao longo da vida. Segundo Piaget (1976), as crianças passam por quatro fases principais de desenvolvimento cognitivo: sensório-motora, pré-operatória, operatória concreta e operatória formal. Cada uma dessas fases é caracterizada por um conjunto específico de habilidades e maneiras de interagir com o mundo. A fase sensório-motora, que se estende do nascimento até aproximadamente os dois anos de idade, é marcada pela descoberta do ambiente através dos sentidos e da ação motora. Nessa fase, a criança aprende

que pode causar efeitos no mundo ao seu redor, desenvolvendo conceitos de permanência do objeto e causa e efeito (PIAGET, 1976).

A fase pré-operatória, que vai dos dois aos sete anos, é definida pelo surgimento da linguagem e do pensamento simbólico. Nesse estágio, as crianças começam a usar palavras e imagens para representar objetos e eventos. No entanto, o pensamento ainda é egocêntrico, ou seja, a criança não consegue ver as coisas do ponto de vista dos outros. A capacidade de realizar operações mentais lógicas é limitada, e a criança muitas vezes confunde aparência com realidade. O pensamento mágico é comum, assim como a crença em fenômenos sobrenaturais (WADSWORTH, 2004). Por exemplo, uma criança pode acreditar que seus brinquedos têm vida e sentimentos.

A terceira fase, chamada de operatória concreta, abrange crianças de sete a doze anos. Durante este período, as crianças desenvolvem a capacidade de pensar logicamente sobre objetos concretos e eventos. Elas começam a entender conceitos de conservação, que se referem à compreensão de que a quantidade de uma substância não muda mesmo quando sua forma é alterada. Por exemplo, uma criança que observa água sendo despejada de um copo largo para um copo estreito entenderá que a quantidade de água permanece a mesma (PIAGET, 1976). No entanto, o pensamento lógico dessas crianças ainda está vinculado a situações concretas, e elas têm dificuldade em lidar com ideias abstratas ou hipotéticas.

Finalmente, a fase operatória formal, que se inicia por volta dos doze anos e continua até a idade adulta, é marcada pela capacidade de pensar de maneira abstrata, raciocinar sobre possibilidades e usar o pensamento hipotético-dedutivo. Os adolescentes e adultos jovens conseguem considerar múltiplas soluções para um problema e pensar criticamente sobre questões complexas, envolvendo raciocínios lógicos mais elaborados e reflexões éticas. Nessa fase, a capacidade de pensar em cenários hipotéticos e considerar suas consequências se torna mais desenvolvida (WADSWORTH, 2004). Essa habilidade é fundamental para a resolução de problemas e para a tomada de decisões em contextos diversos, desde a vida cotidiana até situações mais complexas que requerem planejamento a longo prazo.

Vale ressaltar que, embora Piaget tenha contribuído significativamente para a compreensão do desenvolvimento cognitivo, sua teoria não é isenta de críticas.

Alguns estudiosos argumentam que as fases de desenvolvimento podem não ser tão rigidamente definidas como Piaget sugere, com as crianças apresentando habilidades de diferentes fases em momentos distintos, dependendo do contexto e do tipo de tarefa (VYGOTSKY, 1998). Lev Vygotsky, por exemplo, enfatiza a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento cognitivo, propondo que o aprendizado é mediado pela interação social e pela linguagem. Para Vygotsky, a zone of proximal development (zona de desenvolvimento proximal) é crucial, pois representa a diferença entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com ajuda (VYGOTSKY, 1998). Esse conceito destaca a importância da interação social e da cultura no aprendizado, sugerindo que o desenvolvimento cognitivo é um processo socialmente construído.

Além disso, as pesquisas contemporâneas sobre desenvolvimento cognitivo reconhecem a plasticidade do cérebro e a influência das experiências e do ambiente na formação das habilidades cognitivas. Estudos em neurociência têm mostrado que a capacidade cognitiva pode ser moldada por diversos fatores, incluindo estímulos ambientais, prática deliberada e interação social, desafiando a ideia de que o desenvolvimento cognitivo ocorre de maneira linear e uniforme (NEWMAN; HARTMAN, 2016). Assim, é importante considerar não apenas as fases do desenvolvimento cognitivo, mas também as interações dinâmicas entre a biologia, o ambiente e a cultura que influenciam esse processo.

Portanto, o desenvolvimento cognitivo pode ser visto como um fenômeno multifacetado, onde as fases descritas por Piaget fornecem um quadro útil, mas que deve ser complementado por uma compreensão mais ampla que leva em conta as interações sociais, culturais e as experiências individuais. Essa abordagem abrangente não apenas enriquece a compreensão teórica do desenvolvimento cognitivo, mas também possui implicações práticas significativas para educadores e profissionais da saúde, que devem levar em consideração as diversas influências que moldam o aprendizado e o desenvolvimento ao longo da vida.

Impacto das Emoções na Aprendizagem

O impacto das emoções na aprendizagem é um tema de grande relevância nas áreas da psicologia educacional e da neurociência, uma vez que as emoções desempenham um papel fundamental nos processos cognitivos envolvidos na aquisição e retenção do conhecimento. As emoções influenciam não apenas a motivação dos alunos, mas também a forma como eles percebe e interage com o conteúdo que estão aprendendo. Segundo Immordino-Yang e Damasio (2007), as emoções são intrinsecamente ligadas ao pensamento e à razão, sugerindo que a capacidade de pensar criticamente e resolver problemas complexos está profundamente enraizada nas experiências emocionais. As experiências emocionais positivas, como alegria e entusiasmo, podem aumentar a motivação intrínseca e facilitar a aprendizagem, enquanto emoções negativas, como ansiedade e medo, podem obstruir o processo de aprendizado e diminuir a retenção de informações.

Pesquisas indicam que a ansiedade, por exemplo, pode prejudicar o desempenho acadêmico, pois interfere na capacidade de concentração e na memória de trabalho. De acordo com Pacheco e Martins (2019), estudantes que apresentam altos níveis de ansiedade geralmente têm dificuldades em lidar com tarefas cognitivas exigentes, o que pode resultar em um desempenho abaixo do esperado. Essas dificuldades estão associadas a uma ativação excessiva do sistema nervoso autônomo, que pode prejudicar a clareza de pensamento e a tomada de decisões. Portanto, a gestão das emoções é crucial para promover um ambiente de aprendizagem saudável, onde os alunos se sintam seguros e motivados para explorar e adquirir novos conhecimentos.

Além disso, as emoções também afetam a forma como os alunos se relacionam com seus educadores e colegas. A construção de um ambiente emocionalmente positivo é vital para facilitar interações sociais que favorecem a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Em um estudo realizado por Zins e Elias (2007), foi observado que ambientes educacionais que promovem o reconhecimento e a regulação das emoções contribuem para a criação de vínculos afetivos entre alunos e professores, além de incentivar a empatia e a cooperação entre os estudantes. Esse aspecto relacional da aprendizagem é essencial, pois o suporte emocional e social pode aumentar a resiliência dos alunos, permitindo que eles superem desafios acadêmicos e pessoais.

Outro ponto importante a ser considerado é a influência das emoções no processamento da informação. A pesquisa de LeDoux (1996) demonstra que as emoções podem moldar a memória e a aprendizagem ao afetar a forma como a informação é codificada e recuperada. Emoções intensas, como medo ou alegria, podem criar memórias mais duradouras devido à ativação do sistema límbico, especialmente da amígdala, que desempenha um papel crucial na formação de memórias emocionais. Isso implica que as experiências de aprendizagem que evocam emoções fortes são mais propensas a serem lembradas e aplicadas em situações futuras. Portanto, educadores podem considerar a incorporação de elementos emocionais em suas práticas pedagógicas, criando experiências de aprendizagem mais significativas e impactantes.

Além do mais, a teoria das emoções de Plutchik (1980) sugere que as emoções são multifacetadas e podem variar em intensidade e complexidade, o que implica que diferentes tipos de emoções podem influenciar a aprendizagem de maneiras distintas. Por exemplo, a frustração pode estimular a perseverança em desafios acadêmicos, enquanto a alegria pode facilitar a criatividade e a inovação no aprendizado. A compreensão das nuances das emoções e suas interações com a aprendizagem pode ajudar educadores a criar estratégias de ensino mais eficazes e adaptadas às necessidades emocionais de seus alunos.

Por fim, a relação entre emoções e aprendizagem destaca a necessidade de integrar práticas de apoio emocional nas abordagens pedagógicas. Programas de educação socioemocional que ensinam os alunos a reconhecer, entender e gerenciar suas emoções têm mostrado resultados promissores em termos de melhoria no desempenho acadêmico e no bem-estar geral dos estudantes. Como afirmam Durlak et al. (2011), a implementação de intervenções que promovam competências socioemocionais pode levar a melhorias significativas em diversas áreas, incluindo comportamento, relações interpessoais e, conseqüentemente, a aprendizagem. Portanto, reconhecer o impacto das emoções na aprendizagem é crucial para a promoção de um ambiente educacional que não apenas valorize o conhecimento acadêmico, mas também o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios da vida de forma mais eficaz.

Neuroplasticidade e Educação

A neuroplasticidade, conceito que se refere à capacidade do cérebro de se reorganizar e adaptar em resposta a novas experiências, aprendizado e lesões, apresenta implicações significativas para a educação. Esta capacidade do sistema nervoso central de modificar sua estrutura e função ao longo da vida é fundamental para entender como os indivíduos aprendem e se desenvolvem cognitivamente. O estudo da neuroplasticidade tem revelado que o cérebro não é um órgão estático, mas sim um sistema dinâmico que se transforma continuamente em resposta ao ambiente, ao comportamento e à prática (MERZENICH, 2001). Essa compreensão é essencial para a elaboração de abordagens educacionais que promovam não apenas a aquisição de conhecimento, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais ao longo da vida.

Pesquisas indicam que a neuroplasticidade é especialmente proeminente durante os anos iniciais de vida, quando o cérebro está em rápida formação e desenvolvimento. Durante esse período, as experiências vividas podem moldar a arquitetura cerebral de maneiras duradouras. Segundo a teoria da janela de oportunidade, há períodos críticos em que a plasticidade neural é máxima, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades essenciais, como linguagem, habilidades motoras e sociais (BRAINERD, 2003). Isso destaca a importância de um ambiente de aprendizagem rico e estimulante, onde as crianças possam explorar, interagir e se envolver em atividades que promovam o desenvolvimento cerebral. Experiências positivas, como a leitura, a música e o jogo, podem facilitar conexões sinápticas e fortalecer as redes neurais, enquanto a privação de estímulos pode levar a deficiências no desenvolvimento cognitivo e emocional.

Além disso, a neuroplasticidade continua ao longo da vida, permitindo que adultos e idosos também se beneficiem de experiências de aprendizado e da prática. A prática deliberada em diversas áreas, como esportes, música e resolução de problemas complexos, pode levar a mudanças estruturais no cérebro, melhorando as habilidades cognitivas e motoras (KRAUSZ et al., 2018).

A pesquisa de Draganski et al. (2006) demonstrou que a prática de habilidades motoras complexas, como tocar violão, resultou em alterações na substância cinzenta de áreas específicas do cérebro. Essa capacidade de adaptação é crucial para a educação, pois sugere que, independentemente da idade, o aprendizado contínuo e a prática podem promover o desenvolvimento e a recuperação de habilidades cognitivas.

Um aspecto relevante da neuroplasticidade é a sua relação com a emoção e a motivação no contexto educacional. O ambiente de aprendizagem que promove um clima emocional positivo pode favorecer a plasticidade neural e o aprendizado. A pesquisa de Doidge (2007) destaca que experiências emocionais intensas podem facilitar a formação de memórias duradouras, o que sugere que o engajamento emocional dos alunos nas atividades de aprendizagem pode aumentar a eficácia do ensino. Além disso, o estresse e a ansiedade podem prejudicar a neuroplasticidade e, conseqüentemente, a aprendizagem. A regulação emocional e a criação de ambientes seguros e acolhedores são, portanto, essenciais para otimizar as condições de aprendizado e promover a plasticidade cerebral.

As práticas pedagógicas que levam em consideração os princípios da neuroplasticidade podem, assim, transformar a educação. A implementação de métodos de ensino que enfatizam a prática, a repetição e a aprendizagem ativa pode facilitar a formação de novas conexões neurais e fortalecer as já existentes. O ensino baseado em projetos, por exemplo, permite que os alunos se envolvam em experiências práticas e colaborativas, estimulando a criatividade e a resolução de problemas. De acordo com Sousa (2010), a aprendizagem ativa, que envolve os alunos em sua própria educação, não só promove a compreensão conceitual, mas também ativa os mecanismos de neuroplasticidade, favorecendo o desenvolvimento cognitivo.

Além disso, a tecnologia educacional pode desempenhar um papel importante na promoção da neuroplasticidade. Ferramentas digitais e recursos multimídia têm o potencial de criar experiências de aprendizagem interativas e personalizadas, que podem ser adaptadas às necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos. O uso de jogos educativos, aplicativos e simulações pode não apenas aumentar a motivação dos alunos, mas também proporcionar oportunidades para a prática e a experimentação, que são fundamentais para a

plasticidade neural. A pesquisa de Hattie (2009) sugere que o uso eficaz de tecnologia na educação pode resultar em melhorias significativas no desempenho acadêmico, devido à sua capacidade de engajar os alunos em experiências de aprendizagem significativas.

Por fim, compreender a neuroplasticidade e suas implicações para a educação é essencial para desenvolver práticas pedagógicas eficazes que promovam o aprendizado ao longo da vida. A promoção de ambientes de aprendizagem estimulantes, emocionalmente seguros e adaptativos pode facilitar a reorganização neural e maximizar o potencial dos alunos. À medida que avançamos em nossa compreensão da plasticidade do cérebro, é fundamental que educadores, pais e formuladores de políticas educacionais integrem esses conhecimentos em suas práticas e decisões, garantindo que todos os alunos tenham acesso a oportunidades de aprendizado que aproveitem a incrível capacidade do cérebro de mudar e se adaptar ao longo da vida.

Considerações finais

O estudo do neurodesenvolvimento e sua intersecção com a aprendizagem oferece insights valiosos sobre como as crianças e os adolescentes se desenvolvem cognitivamente e emocionalmente. As teorias de Piaget e Vygotsky, juntamente com as descobertas recentes em neurociência, revelam que o desenvolvimento cognitivo não é um processo linear, mas sim um fenômeno dinâmico que é influenciado por uma variedade de fatores, incluindo experiências, contextos sociais e culturais. Essa compreensão amplia a visão tradicional de que o aprendizado é meramente um processo de aquisição de informações, destacando a importância das interações sociais, das emoções e da plasticidade cerebral na construção do conhecimento.

As fases do desenvolvimento cognitivo, como descritas por Piaget, fornecem uma estrutura útil para compreender como as crianças adquirem habilidades de pensamento e raciocínio ao longo do tempo. No entanto, é fundamental reconhecer que essas fases não são rígidas e que as crianças podem demonstrar habilidades de diferentes estágios em contextos variados. A teoria da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky enfatiza a importância da interação social e da mediação cultural, sugerindo que o aprendizado é um

processo colaborativo, onde o apoio de educadores e colegas é crucial para o desenvolvimento das capacidades cognitivas.

Além disso, o impacto das emoções na aprendizagem é um aspecto que não pode ser negligenciado. As emoções desempenham um papel central na motivação e na retenção de informações, e ambientes de aprendizagem que promovem a regulação emocional e a empatia têm o potencial de criar experiências educativas mais eficazes. Os educadores devem estar atentos ao estado emocional de seus alunos, criando um ambiente seguro e acolhedor que favoreça o engajamento e a exploração. Isso inclui o reconhecimento das emoções como componentes essenciais do processo de aprendizagem, onde experiências emocionais positivas podem impulsionar o desempenho acadêmico e o bem-estar dos alunos.

A neuroplasticidade, por sua vez, abre um novo horizonte para a educação, demonstrando que o cérebro humano tem a capacidade de se adaptar e mudar ao longo da vida. Essa plasticidade é mais evidente nos primeiros anos, mas continua presente na vida adulta, indicando que o aprendizado é um processo contínuo. Os educadores devem, portanto, incorporar práticas que favoreçam a prática deliberada, a repetição e o aprendizado ativo, possibilitando que os alunos desenvolvam e solidifiquem suas habilidades cognitivas e emocionais. Além disso, o reconhecimento da importância do clima emocional na aprendizagem ressalta a necessidade de ambientes que estimulem não apenas o intelecto, mas também a inteligência emocional.

Em suma, a integração dos conhecimentos sobre neurodesenvolvimento, emoções e neuroplasticidade na prática educacional pode levar a abordagens pedagógicas mais eficazes e inclusivas. A educação deve ser vista como um campo em constante evolução, onde a pesquisa e as descobertas científicas podem informar e transformar as práticas pedagógicas, atendendo às necessidades individuais dos alunos. Portanto, promover um entendimento holístico do desenvolvimento humano, que considere as dimensões cognitivas, emocionais e sociais, é fundamental para preparar os alunos não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma vida plena e significativa.

Referências

- BRAINERD, C. J. Theories of Cognitive Development: From Piaget to Today. New York: Psychology Press, 2003.
- DOIDGE, N. The Brain That Changes Itself: Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science. New York: Viking, 2007.
- DRAGANSKI, B. et al. Temporal and Spatial Analysis of Experience-Dependent Structural Change in the Adult Human Brain. *Journal of Neuroscience*, v. 26, n. 23, p. 6314-6317, 2006.
- HATTIE, J. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. New York: Routledge, 2009.
- KRAUSZ, M. et al. Neuroplasticity: Effects of Exercise on the Brain. *Physical Therapy Reviews*, v. 23, n. 4, p. 205-213, 2018.
- MERZENICH, M. M. The Brain's Plasticity: How Learning Changes the Structure and Function of the Brain. *The Scientist*, v. 15, n. 3, p. 31-34, 2001.
- SOUSA, D. A. How the Brain Learns. Thousand Oaks: Corwin Press, 2010.

REFLEXÕES SOBRE LÍNGUA E ESCRITA NA ATUALIDADE

LUCAS BISSOLATI COSTA

RESUMO

Partindo do pressuposto de que a língua é o que viabiliza a comunicação dos seres humanos no mundo, faz-se indispensável estipular algumas considerações, pois no contexto atual, ela não representa somente um instrumento de uso dos falantes, mas também se apresenta quanto um importante objeto de poder, o que, por consequência, pode influenciar a posição social dos indivíduos, suas escolhas, a influência que eles exercem perante a sociedade e tantas outras relações interpessoais.

Palavras-chave: ensino fundamental, língua portuguesa, linguagem e escrita, internet.

A LÍNGUA E ESCRITA NA ATUALIDADE

Diante da reflexão sobre a língua, Saussure define:

Mas o que é língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Saussure (1970, p. 17)

Sendo assim, a língua é uma convenção social determinada para que possam se comunicar de forma efetiva, sem que haja ruídos na comunicação e, assim, a mensagem seja transmitida e recebida de maneira clara e eficiente; não sendo a única ferramenta da linguagem, mas uma de extrema importância.

De acordo com o mesmo autor, a língua é um objeto de natureza

concreta, o que oferece vantagem significativa para seu estudo, funciona como sistema de signos, ocasionando uma relação entre significante (imagem acústica) e o significado (conceito).

Portanto, para que numa comunicação o significado seja compreendido pelos envolvidos, de modo que entendam sobre o objeto de comunicação abordado, é necessário que os sinais que constituem a língua estejam padronizados em cada indivíduo da mesma forma.

Considerando as afirmações de Saussure, deve-se observar os internetês como uma padronização da linguagem online, que facilita, por meio das abreviações e dos recursos rápidos de linguagem, o alcance dos significados entre os usuários da internet, permitindo que eles comuniquem-se de maneira eficaz, mesmo que não seguindo as regras da norma culta padrão, mas seguindo sua própria padronização.

O autor ainda infere que a língua é um sistema de signos que exprime ideias sendo, por esta razão, comparável à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritmos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares, entre tantos outros, porém sendo ela o principal entre todos os sistemas. Em oposição à língua, a linguagem, sob o prisma estruturalista, passa por modificações que ocorrem anualmente, seja por novas palavras ou por novas expressões, o que corrobora com a literatura trazida por Saussure (1970), a qual o autor afirma que a linguagem tem um lado individual e outro social e estabelece que são indissociáveis. Deste modo, existe a possibilidade de que aconteçam alterações na linguagem, pois esta se remodela pelo uso contínuo da língua por meio de seus interlocutores que fazem uso como meio de comunicação, em diversos contextos e tempos.

Isto posto, pode-se inferir que a linguagem e a língua possuem uma relação importante, mas não se pode confundí-las, pois, ao passo que a linguagem tem um caráter individual e social, a língua detém um caráter adquirido e convencional. Marcos Bagno (2002) também faz reflexões em sua obra sobre a língua baseado nos conceitos apresentados por Marcuschi (2000) que diz:

A língua apresenta uma organização interna sistemática que pode ser estudada cientificamente, mas ela não se reduz a um conjunto de regras de boa-formação que podem ser determinadas de uma vez por todas como se fosse possível fazer cálculos de previsão infalível. (Marcuschi 2000, p.20)

Por consequência, compreende-se que a língua não é um elemento exato, pois ela permite construções de linguagem interpretativas e está em constante mudança, afinal, é por meio dela que as interações sociais acontecem, logo as impressões e particularidades dos indivíduos as influenciam, quando consensualizadas. A manifestação comunicacional se apresenta sob duas formas, na fala ou na escrita, sendo o segundo termo o de maior foco para esta pesquisa. Para Saussure (1970), elas não são manifestações desassociadas.

(...) o objetivo linguístico não se define pela combinação da palavra escrita e da palavra falada; essa última, por si só, constitui tal objeto. Mas a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é a imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal; terminamos por dar importância à representação do signo vocal do que ao próprio signo. (SAUSSURE, 1970, p. 34).

Ele defende que a expressão escrita é uma representação da expressão oral, portanto a última está intrinsecamente associada à primeira. Nesta perspectiva, a influência da oralidade na constituição dos internetês é ainda mais evidente, visto que normalmente a comunicação ocorre na intenção de substituir a fala, devido o fato das pessoas estarem distantes e talvez ocupadas, podendo responder a mensagem assim que for possível, afinal o tempo na atualidade é um elemento escasso que é administrado por cada indivíduo, dentro de suas perspectivas pessoais. Destarte, cabe uma recapitulação histórica sobre o registro da linguagem, a fim de explicar a importância que ela adquiriu ao decorrer dos tempos.

A LINGUAGEM ESCRITA

O registro da linguagem é uma necessidade humana milenar. Desde a pré-história procurava-se registrar o cotidiano dos hominídeos, por meio das

pinturas rupestres. Essas proto-escritas são, segundo Cohen (2017), manifestações caracterizadas por frações de um discurso figurativo, sem uma conexão com o discurso das palavras, por serem pictografias (picto significa pintar em latim enquanto grafia traçar ou escrever em grego) e assim “sem que haja uma ligação precisa com uma língua determinada [...]” (COHEN, 2017, p.138).

Essa necessidade descrita e constatada pela autora, evidencia que o registro da comunicação precede a própria padronização dela, portanto, mesmo em uma sociedade de linguagem primitiva, sem normativas de fonemas, alfabetos ou qualquer padronização comunicacional mais complexa, o ser humano já precisava registrar, a sua maneira, suas vivências, seja para organização do cotidiano, estratégias práticas, rituais de crenças ou simplesmente para registro de sua passagem.

Porém, graças às modificações históricas que as pictografias sofreram, ao decorrer dos anos, por distintos povos ao longo do globo terrestre, esses registros evoluíram para novas proto-escritas até alcançarem uma padronização, como no exemplo da escrita cuneiforme, criada pela civilização mesopotâmica, há aproximadamente 4.000 a.C. Outros povos também desenvolveram outras escritas em períodos quase que concomitantes e independentemente, como no caso das civilizações da China, Egito e América Central, provando que o desenvolvimento da escrita era imprescindível, mesmo em diferentes localidades, culturas ou realidades, mostrando também que a necessidade de uma comunicação escrita padronizada precede milenarmente os nativos da internet.

No entanto, ainda estas novas escritas baseavam-se na mensagem por meio das figuras, com o diferencial da padronização das imagens para transmitirem a mensagem. Por exemplo, desenhava-se um gato para referir-se ao animal gato e todos teriam que referir-se ao animal gato da mesma forma, sem poder modificar a ilustração.

Evoluíram para escritas parcialmente fonográficas, que utilizavam ainda das figuras, mas consideravam o fonema delas, como exemplificado por Cohen (2017), ao desenhar macaco poderia referir-se tanto ao animal quanto ao instrumento, ou até mesmo poderia formar um novo vocabulário com a junção de sonoridade sobre a pronúncia de duas imagens, ao desenhar um sol

acompanhado de um dado, pôde-se obter o significado de soldado sem ter que criar uma terceira ilustração para referir-se ao último. Existem vestígios de rascunhos cursivos pouco desenvolvidos desde o tempo dos egípcios, mas o primeiro alfabeto registrado pelos historiadores retrata a comunicação de aproximadamente 1.200 a.C, na região da Fenícia, tendo 22 letras e sendo todas consoantes.

A criação da escrita mudou a relação da humanidade com o mundo, pois o homem passa a ser capaz de defender sua visão de mundo, disseminar sua cultura e manter uma memória social para outras pessoas independente do espaço-tempo. De acordo com Ramal (2000) a escrita permitiu uma linearidade da memória cultural, abandonando a justaposição presente na oralidade e permitindo um distanciamento entre o emissor e o receptor da mensagem. Dessa maneira, a validação e veracidade da mensagem não se baseia na autoridade de quem a narra, e assim surgem os questionamentos junto do registro, além das especulações, teorias e hipóteses.

A linguagem tem sentido e forma, por meio de uma materialidade reconhecível, seja sonora ou escrita (TRENTINI, 2018, p. 91). A necessidade de interpretar a mensagem e os múltiplos olhares que passam a avaliá-la, proporciona um maior cuidado e minuciosidade na construção de seus significados por parte do receptor que procura compreendê-la sem o auxílio de seu narrador, apenas com as informações ali registradas. Para não haver ruídos na comunicação, as normatizações fizeram-se cada vez mais necessárias.

As mesmas normas que historicamente já foram ferramentas excludentes para grande parte da população do planeta, pois desde os primeiros registros da escrita há comprovações que uma parcela privilegiada é quem tinha acesso ao manuseio dessas técnicas de escrita e leitura. Enquanto, os não privilegiados repassavam suas histórias, memórias e ensinamentos aos mais novos a fim de que essa bagagem social não se perdesse ao final do ciclo da geração emissora e seu conteúdo pudesse perpetuar nas novas gerações.

Portanto, os contos e ditos populares tinham grande relevância cultural, mas também utilitária. Sendo por muitos anos, a oralidade verdadeira influenciadora na construção dos idiomas, tornando-se inevitável sua importância diante da construção dos registros escritos, diferenciando esse

nível de influência de acordo com a realidade de acesso de cada região.

A partir das transformações percorridas é que nasceram as linguagens escritas que circulam hoje pelo mundo, as quais ainda estão sendo transformadas constantemente, visto que a língua é viva e está em ininterrupta evolução e modificação, como afirmado por Bagno (1999):

A gramática tradicional tenta nos mostrar a língua como um pacote fechado, um embrulho pronto e acabado. Mas não é assim. A língua é viva, dinâmica, está em constante movimento — toda língua viva é uma língua em decomposição e em recomposição, em permanente transformação. É uma fênix que de tempos em tempos renasce das próprias cinzas (Bagno 1999, p. 144).

Com base na definição do autor, a língua está em constante mutação, renascendo a cada experiência daquela que dela se apropria, deixando suas marcas; e quando essas marcas tomam dimensões maiores, sendo reconhecidas e reproduzidas por outros comunicadores, a língua se recompõe. Portanto, se ela tem essa essência por definição e natureza, esse fenômeno de modificação há de ser potencializado com o auxílio de ferramentas capazes de permitir que uma larga escala de comunicadores possam apropriar-se dela de forma rápida e dinâmica, como permitem os aparelhos tecnológicos junto da internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente a esses desafios e a nova realidade imposta, as influências da internet se intensificaram e é inevitável que apareçam também no ambiente escolar, especialmente na produção escrita dos estudantes, nosso foco de pesquisa. Foi importante notar no estudo de caso que a grande maioria dos professores entende a necessidade de compreender o universo cultural dos alunos, especialmente na forma de se comunicarem em redes sociais. Interessante perceber que esses professores trazem sugestões práticas e viáveis para tratar os desafios no ensino da escrita no contexto escolar, como ouvir os alunos, mas também mostrar a eles a importância de conhecer a

norma culta da língua, além de trabalhar questões gramaticais e ortográficas, pertinentes não somente ao ambiente escolar, mas para a vida, enquanto cidadãos críticos, participativos e de direitos. Outro aspecto positivo nas análises das respostas, foi perceber que os professores procuram mostrar aos alunos que a linguagem da internet não é “errada”, porém, é para ser utilizada no ambiente virtual, que textos e normas acadêmicas precisam ser compreendidos e respeitados na escola. Ao analisar os dados percebemos o cuidado dos professores para evitar preconceitos linguísticos, através de estratégias das mais variadas que pressupõem ouvir e aprender com os alunos sobre alguns termos utilizados na internet, muito diálogo e constantes atualizações.

Por outro lado, alguns professores, felizmente a minoria (10%) se mostraram rígidos e inflexíveis em relação ao uso do internetês no ambiente escolar. E embora seja a minoria, ainda assim acreditamos que esse número ainda é alto, pois a internet é uma realidade mundial não somente na forma de nos comunicarmos, mas de ser e agir em sociedade. Sabemos ainda que a língua é viva e sempre esteve em constante mudança, assim como a sociedade, em geral. Porém, a internet nos traz uma realidade ainda mais dinâmica e complexa, não é possível negar essa realidade e sua influência. Os professores e profissionais da educação precisam se atualizar constantemente para compreender as demandas sociais e trazer formas de uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Luciana. **Linguagem de internet preocupa educadores**. Agosto de 2010. Disponível em <www.estadao.com.br>. Acesso em 21/03/2023.

ASSIS, M. C. **História concisa da Língua Portuguesa**. 2012. Disponível em <https://docplayer.com.br/6963916-Historia-da-lingua-portuguesa.html>. Acesso em maio de 2023.

BAGNO, M. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo:

Parábola Editorial, 2002.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Loyola, 1999.

BESSA, V. A. L. **O nascimento do “internetês” e suas implicações na comunicação escrita**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 09, Vol. 04, pp. 105-129. Setembro de 2019. ISSN: 2448-0959, Disponível em:

<<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/letras/nascimento-do-internetes>>. Acesso: 12 mar. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. BRYNJOLFSSON, E e.; MCAFEE, A. **A Segunda Era das Máquinas**, Alta Books. Edição 1. p.352. 2015.

CASTELLS, M. **A galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**; tradução, Maria Luiza X. de A. Borges.; revisão técnica Paulo Vaz. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. 2002. Rio de Janeiro RJ. Disponível em: <https://globalizacaoeintegracaoregionalufabc.files.wordpress.com/2014/10/castells-m-a-sociedade-em-rede.pdf>. Acesso em maio de 2023.

CERQUEIRA, D. C. S. **Leitura e produção textual: inserção do texto em sala de aula**. Graduando, v. 3, n. 4, p. 25-36, 2012.

COHEN, M. **Resumo da História da Escrita**. *Revista de História*, [S. l.], v. 40, n. 81, p. 137- 151, 2017. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.rh.1970.128945. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/128945>. Acesso em: 30 mar. 2023.

COSTA, S. R. **Dicionário de Gêneros Textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CRYSTAL, D. **A revolução da Linguagem**. Rio de Janeiro. Zahar, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 1982.

FREITAS, M. T. A.; COSTA, Sérgio Roberto. **Leitura e escrita de Adolescentes na internet e na escola**. - 2 Ed - Editora Autêntica. São Paulo, 2006.

HAMZE, A. **Internetês. Brasil Escola. Página da Internet**. 2019. Disponível em:

<<https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/internetes.htm>>.

Acesso em: 31 mar. 2023.

HAMZE, A. **Pesquisa na Internet**. Disponível em

<<http://lousadigital.blogspot.com/Barretos>>. Acesso em: 21 mar. 2023.

HANSEN, K. **Internetês: ameaça à língua portuguesa**.

Disponível em:

<<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/jornal/materia.asp?seq=227>>. 11 abr. 2005. Acesso

em: 12 mar. 2023.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 1ª edição. São Paulo - SP, 1999.

Disponível em:<[https://books.google.com.br/books?hl=pt-](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=7L29Np0d2YcC&oi=fnd&pg=PA11&dq=cibercultura&ots=gkWDzHXvjf&sig)

[BR&lr=&id=7L29Np0d2YcC&oi=fnd&pg=PA11&dq=cibercultura&ots=gkWDzHXvjf&sig](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=7L29Np0d2YcC&oi=fnd&pg=PA11&dq=cibercultura&ots=gkWDzHXvjf&sig)

=aAbmuOTps19iDFolhY4ERJyBXws#v=onepage&q=cibercultura&f=false>.

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%A9neros_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: Papyrus, 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_EV_117_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/COPEP, 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/folha/cotidiano/ult95u34809.shtml%23:~:text=%3DA%2520internet%2520foi%2520criada%2520em,Departamento%2520de%2520Defesa%2520norte%2520Damericano.&ved=2ahUKEwilqMLJ8Pn9AhWsjZUCHaNVcyMQFnoEAcQBQ&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 SEM BARREIRAS

RITA DE CASSIA SÃO JOSÉ

RESUMO

O trabalho tem como justificativa falar sobre a inclusão de crianças autistas na educação infantil no que se refere as questões de alfabetização e letramento, sendo um tema contemporâneo e que faz parte do cotidiano dos educadores da educação infantil.

Palavras-chave: inclusão; educação; autismo infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial pode proporcionar aos alunos com deficiências uma promoção de suas capacidades, permitindo sua participação ativa na vida social, tendo a possibilidade de contribuir com o desenvolvimento das potencialidades, dando maior autonomia a esses estudantes.

A análise deste trabalho será documental, ou seja, teremos como fonte de dados artigos de revistas acadêmicas. Esse tipo de análise geralmente investiga aspectos importantes e às vezes, tendo sido pouco explorados e que podem contribuir para compreender e enriquecer o tema estudado.

1. INCLUSÃO

Define-se inclusão a medida que permite o acesso, permanência e condições acessíveis que garantam o desenvolvimento do educando em sua integralidade, conforme legislação a seguir:

A Lei 13.146 de 25 de Julho 2015 define no art. 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados a sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Sartoretto (2006) afirma que a palavra incluir significa compreender, fazer parte entre outros significados, contudo, ambos sempre visam a questão do pertencimento, logo, é assim que o educando deve estar no processo educativo.

Um importante pesquisador em educação inclusiva, Montoan (2006), afirma que um processo de inclusão carece de muitos instrumentos como um planejamento e reorganização das práticas escolares, além da inserção de estratégias no currículo que integrem o educando com necessidade educacional especial, ele ressalta que a proposta de uma educação inclusiva encontra várias dificuldades e resistência nesse processo.

Para compreender o contexto a respeito da educação inclusiva Dutra e Griboski (2006 p. 210) dizem:

A concepção e os princípios da educação inclusiva dentro de um contexto mais amplo que dizem respeito à estrutura da sociedade em que vivemos, associados aos movimentos de garantia dos direitos exigem a transformação dos sistemas de ensino em relação à fundamentação, à prática pedagógica e aos aspectos do cotidiano da escola.

O argumento do despreparo dos professores deveria se modificar pois não há validade quanto a eficácia que impede a inclusão escolar de pessoas com deficiências. Se não há profissionais preparados, devemos ressaltar a sua necessidade com máxima urgência, tendo em vista direitos humanos que se modificam aos poucos, mas que devem garantir a honra a vida.

O desafio maior está em propor ajuda aos responsáveis da criança com necessidade de inclusão, e que nesse caso a exclusão é vivenciada. Antes, é preciso que a família e a comunidade escolar compreendam que o direito de educação seja garantido e cumprido. Pois, se nossa constituição nos propõe igualdade, é preciso rever as práticas em torno da probabilidade dos mecanismos que ainda resistem e inferiorizam o sujeito quanto a sua diferença que o caracteriza. Mantoan (2006 p. 206) alega que:

As escolas regulares acabam realizando falsas soluções quando se trata dos desafios à inclusão tanto na escola regular quanto no atendimento especializado, pois acabam distanciando e fragmentando tanto a estrutura quanto a rotina e dificuldades em materiais necessários para utilização.

Beyer (2006, p. 277), afirma que o processo de educação inclusiva, passou por várias transformações e que é uma forma inflexível em que a criança com deficiência participe do aprendizado que a maioria tem, tendo que se comportar em um ambiente em que não está adequada. Enquanto na integração escolar já propõe que crianças com deficiência em decorrência de sua

necessidade especial obtenham algumas adaptações pessoais para que tenham o suporte necessário no ambiente escolar.

Inclusão é permitir que indivíduos que não possuem acessos a seus direitos possam ser inseridos e que obtenham melhoras em seu desenvolvimento.

No convívio escolar, o processo de inclusão significa possibilitar que crianças com necessidades educacionais tenham direito a educação no ambiente escolar.

A escola é um local propício ao desenvolvimento e aprendizagem, pois garante o crescimento por meio de conflitos e resolução de problemas. Sempre que se pensa em aprendizagem escolar, atribui-se ao conhecimento gerado em sala de aula, contudo, todos os espaços são possíveis a obtenção do conhecimento, principalmente no que diz respeito aos mediadores, que pode ser o educador ou até mesmo alguém que faça parte dos grupos sociais próximos a pessoa com necessidade educacional especial.

Além disso, pode-se destacar que na escola também se constroem aprendizagens e condutas, social, ou seja, muitas e diversas formas de aprendizagem.

2. A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO

Segundo Soares (2010), Paulo Freire foi um dos primeiros educadores a realçar o poder revolucionário do letramento, pois só assim, o indivíduo poderia transformar o mundo e sua realidade.

Soares (2010) afirma que a verdadeira natureza do letramento são as formas que as práticas de leitura e escritura são assumidas diante dos contextos sociais. Mas isso depende das instituições sociais que propõem e exigem essas práticas. Assim, entende-se que o letramento melhora a consciência de cada um, seja ela na interpretação da própria vida ou na própria atuação na sociedade.

Colello (2005) define que a alfabetização é o princípio da comunicação, ou seja, aprender o alfabeto. Para ela alfabetização é a aproximação das letras, dos códigos para se formar a palavras e com elas os textos e conseqüentemente a comunicação.

Para a autora, a alfabetização é o processo pelo qual se adquire as competências e habilidades para ler e escrever.

Colello (2005) descreve que quando a pessoa faz uso da escrita, não fica restrito ao ler e escrever, mas em uma forma de comunicação e expressão em um mundo letrado.

Para Freire e Donaldo (2006, p. 68):

A alfabetização é entendida por muitas pessoas como um processo de ensinar e aprender a ler e escrever, portanto, alfabetizado é aquele que lê e escreve. O conceito de alfabetização vai além do domínio do código escrito, pois, enquanto prática discursiva, “possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social”.

Nas investigações de Ferreiro e Teberosky (2010), cada pessoa deve entender qual o sentido verdadeiro das aprendizagens dos códigos escritos, somente tendo noção de sua aprendizagem, é que de fato irá se aprender a ler e escrever.

No campo da linguagem nos deparamos com o conhecimento, que ao conhecer os códigos escritos, nos faz pertencente de um grupo seletivo de pessoas dentro de uma sociedade.

Alfabetizar não é apenas o ato simplório da decifração de códigos e letras, vai muito além, é algo totalmente político e social e o letramento não é simplesmente copiar e ler imagens, contudo os processos de alfabetização e letramento são indissociáveis e os dois visam as chamadas práticas sociais.

Para ler o mundo que nos cerca é necessário inteligência e criticidade em que essas habilidades serão desenvolvidas no campo escolar, e acima de tudo ter a noção de que compreender um texto é imensamente mais importante do que decorá-lo, a ação mecanizada não serve de absolutamente nada, se o leitor não souber do que se trata o assunto, além do que as práticas tradicionais na alfabetização já foram abolidas no campo pedagógico.

O prazer pelo hábito da leitura só virá quando de fato o leitor interagir e compreender o texto, acima de tudo o educando necessita de modelos para ser um efetivo leitor, desta forma, os pais e os educadores devem incentivar essas práticas constantemente, para que este crie a autonomia da leitura.

De fato, a leitura e a escrita, estão condicionadas ao meio social em que a criança está inserida, pois, por mais que a escola promova o hábito de ler e escrever, só será concretizado quando o educando tiver um exemplo diário.

Por meio da leitura e da escrita, o indivíduo pode expressar suas emoções e tudo aquilo que se tem vontade e transcende tudo o que faz parte de sua identidade e cultura.

As crianças podem começar seu processo de letramento antes mesmo de ser alfabetizada, pelo fato que o letramento pode ser realizado através das imagens que muitos livros trazem para que desperte a curiosidade da criança e esta se torne um leitor ativo, desta forma, é necessário exemplo que será o professor ou os pais.

As propagandas nas ruas fazem parte desse processo, pois as crianças ficam curiosas para saberem o que estão dizendo e procuram decifrar seu significado, por isso a importância da mediação neste processo de incentivo à leitura e descoberta de signos.

Para Freire (2006), o fato é que ler e escrever são duas ações necessárias e importantes no cotidiano das pessoas. Aprender a ler e a escrever envolve muitas formas de pensamento e de ação por parte da criança.

Por esse motivo, é importante que o processo parta de sua realidade, do seu mundo e, uma vez iniciado no mundo das letras, o aluno terá, por certo, a sua leitura da realidade cada vez mais ampliada. (FREIRE, 2006).

Carvalho (2005) questiona que, muitas vezes, o fracasso escolar está associado à prática do professor. De acordo com a autora, desde os anos 1980, é possível identificar diversos fatores escolares responsáveis pela repetência dos alunos e que afeta intensamente as turmas de alfabetização.

Para Carvalho (2005) as condições inadequadas de ensino que enfrentamos hoje está longe de se superar, pois com as turmas numerosas, o despreparo das professoras, os métodos inadequados e mal aplicados acabam que criando situações inadequadas de alfabetização.

Para Pena (2008), a alfabetização é caracterizada como uma fase que exige muita atenção, assistência individual ao alfabetizando, paciência e dedicação especial do professor, ainda que desfrute no espaço escolar de condições materiais e ambientais capazes de contribuir positivamente no sucesso de alfabetizar.

Nesta fase da alfabetização, o professor deve ser compreensivo com seu aluno e partir da realidade dele, isto é um meio de colaborar com sua aprendizagem e valorizar suas vivências, seu mundo, suas características e utilizar de materiais e ambientes que o agradem para fazer de sua aprendizagem um mundo prazeroso e interessante (PENA 2008).

Pena (2008) relata que a alfabetização de hoje deve proporcionar aos alunos condições para desenvolver suas funções cognitivas que estimulem seu pensamento, ação e atuação sobre as a leitura de mundo de maneira independente, crítica e criativa.

Contudo, o professor deve ter consciência das mudanças que ocorrem com o decorrer do tempo tanto nos conhecimentos teóricos como na aplicação prática. Não podemos desprezar o passado pois por intermédio dele amplia-se o presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho abordou sobre a questão da educação inclusiva que significa possibilitar que crianças com necessidades educacionais tenham direito a educação no ambiente de escola regular, pois as escolas ainda acabam sendo a porta de entrada para que tais inclusões mesmo que distorcidas sobre sua definição conceitual permita que este aluno possa buscar neste ambiente toda adaptação necessária para seu desenvolvimento pessoal para que este ocorra conforme a necessidade especial de cada aluno.

Deste modo, deve haver uma preocupação maior com a inclusão e formação dos educandos nas aulas de artes para gerar um aprendizado de qualidade em que todos os envolvidos na educação possam superar o fracasso escolar e contribuir para a formação plena e o sucesso escolar dos estudantes com deficiência é papel da instituição e do compromisso de seus educadores e da família que também foi evidenciada nesta pesquisa.

Podemos dizer então, em vista do material analisado e da pesquisa bibliográfica, que alfabetização e letramento são processos indissociáveis, pois, a alfabetização se ocupa da aquisição do código da escrita e leitura pelo aluno

e deve se desenvolver em um contexto de letramento para que se possa alcançar o sucesso no processo de ensino aprendizagem.

Assim, o professor é a pessoa mais importante na realização da alfabetização de seus alunos, pois a criança chega à escola e não sabe de forma sistematizada o que é ler e escrever, no entanto já tem um conhecimento de mundo que deve ser considerado.

O professor deve fazer com que o aluno se desenvolva e desperte o domínio da leitura e da escrita de forma lúdica e prazerosa, proporcionando assim uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, L. A. (1994). Mercado de trabalho e deficiência. Revista Brasileira de Educação Especial. 1,127-136.

BRASIL: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.

_____. Marcos Políticos Legais da EDUCAÇÃO ESPECIAL na Perspectiva da Educação inclusiva; MEC, Brasília, 2010.

_____. Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar**: diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005.
- COLELLO, S. M. G. **Alfabetização em questão**. 3 ed., São Paulo: Graal, 2005.
- DESSEN, M. A., & Braz, M. P. (2000). Rede social de apoio durante transições familiares decorrentes do nascimento de filhos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(3), 221-231.
- DUTRA; C. P.; GRIBOSKI, C.M.; In: Ensaios pedagógicos. Educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília: MEC/SEE, 2006 p. 209- 215.
- Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade / Organizadora, Berenice Weissheimer Roth. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 191 p.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar – caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. In: Ensaios pedagógicos. Educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília: MEC/SEE, 2008. p. 203 -208.
- MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes et al. Comunicação e transtornos do espectro do autismo: análise do conhecimento de professores em fases pré e pós-intervenção. *Rev. CEFAC [online]*. 2014, vol.16, n.2, pp. 479-486. ISSN 1982-0216. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0216201418712>.
- MOREIRA, P. S. T. Autismo: a difícil arte de educar. Universidade Luterana do Brasil – Ulbra – Campus Guaíba – RS, 2005.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.
- SARTORETTO, M. L. M.; Inclusão: teoria e prática. In: Ensaios pedagógicos. Educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília: MEC/SEE, 2006. p. 274 -276
- SOARES, Magda Becker. **As muitas facetas da alfabetização**. 6 ed., Minas Gerais, 2006.
- SOARES., Magda Becker.. **Letramento**: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo escrever**: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. 4 ed., São Paulo: Ática, 2007.



WWW.SLEDITORA.COM

WHATSAPP (11)978414455

SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM