



SL EDUCACIONAL

SETEMBRO DE 2025 V.7 N.9

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/09/2025



Revista SL Educacional

Nº 9

Setembro 2025

Publicação

Mensal (setembro)

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. 9 (2025) - São Paulo: SL
Editora, 2025 – Mensal

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

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/09/2025

Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

JOGOS E BRINCADEIRAS NOS ANOS INICIAIS: UMA FERRAMENTA PARA APRENDER COM SENTIDO	
ALAN JONES DA SILVA GUIMARÃES.....	4
TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM: DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO	
CARLOS ALBERTO CORRÊA SILVA.....	11
UM OLHAR PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE LEITURA EM CLASSES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
DANIELA CRISTINA DA CUNHA	23
A EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA	
FELIPE ZUCULIN DA FONSECA	38
EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS COMO CAMINHOS DE TRANSFORMAÇÃO	
GABRIELA QUARESMA ROCHA	50
PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO OS ALICERCES DO APRENDIZADO	
IVANEIDE DOS SANTOS JERÔNIMO.....	56
A ARTE DE GRAFITAR	
GIOVANIA FERREIRA BARBOSA	61
A EDUCAÇÃO ESCOLAR E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – UM BREVE RELATO DA ANTIGUIDADE A ERA MODERNA	
KELLY BORGES DA SILVA	80
A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA: PRINCÍPIOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS	
LARIANE CRISTINA CAMILO DA SILVA.....	91
O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO	
LUCIENE BEZERRA PEREIRA	104
TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA E EDUCAÇÃO	
PRISCILA LOPES PRADO BELKO.....	114
TRANSTORNOS DE APRENDIZADO E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	
RENATA DE FÁTIMA OLIVEIRA BEREZA	127
AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
RENATO DE BRITO PEREIRA.....	139
A EDUCAÇÃO, A LEGISLAÇÃO E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	
ROSA HELENA RODRIGUES SERRÃO	146
O EJA NO ENSINO FUNDAMENTAL I	
SABRINA MAGDA LÚCIO DA SILVA.....	158
APRENDIZAGEM DO PROFESSOR	
SIMONE ZUCULIN BONIFÁCIO	169
A APROPRIAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ESPAÇOS DE LAZER NA CIDADE DE SÃO PAULO, ZONA NORTE	
TAINÁ DE OLIVEIRA FERRAZ PELEGRINI.....	176
AUTISMO EM MENINAS: UM ESTUDO SOBRE DIAGNÓSTICO, CARACTERÍSTICAS E DESAFIOS CLÍNICOS	
THALITTA CLAUDINO DA SILVA	191

SUMÁRIO

TRANSTORNOS DE APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

TÍNIA REGINA DA SILVA LOPES 196

MOTRICIDADE HUMANA E O TDAH

VANESSA REGINA RIZARDI DE OLIVEIRA..... 209

REFLEXÃO SOBRE A FUNDAÇÃO E TRAJETÓRIA DA APEOESP DE SUA ORIGEM AO TÉRMINO DA DÉCADA DE 1980

JULIANO GODOI 219

O PAPEL DA PSICOMOTRICIDADE NO APOIO AOS TRANSTORNOS DE APRENDIZADO

CAROLINA DE CASSIA VECINO COIMBRA 228

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS QUE FAVORECEM A APRENDIZAGEM DE TODOS

RAIMUNDA DE SOUSA LIMA 242

O GESTOR ESCOLAR E A MELHORIA DO ESPAÇO FÍSICO DA ESCOLA

RENATA REZENES MAGALHÃES VIEIRA..... 249

AVALIAÇÃO PROCESSUAL: UMA ALTERNATIVA QUALITATIVA PARA A APRENDIZAGEM AUTÔNOMA

JACIELMA DE ALMEIDA SILVA..... 260

INDISCIPLINA NA ESCOLA E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UM DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

MARIA ANGELICA FERNANDES 274

A CULTURA ESCRITA NA INFÂNCIA: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR E ESCRITOR

VIVIANE DA CRUZ ALCÂNTARA SILVA..... 280

A ARTE COMO FERRAMENTA DE ATIVISMO SOCIAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

BRUNO SANTOS DA SILVA 285

ESPORTE SOCIAL: FUNDAMENTOS, IMPACTOS EDUCACIONAIS E CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO E CIDADANIA

SHEILA OLIVEIRA GUIMARÃES 290

ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE ALUNOS COM DÉFICIT DE ATENÇÃO

THAIS LUANA SAMBINELLI LANZONI 298

EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: FUNDAMENTOS, CONTINUIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

REGIANE DE SOUZA ARAUJO 311

AS ARTES E A EDUCAÇÃO INFANTIL

RENATA MACEDO DE MOURA..... 316

CONSTRUTIVISMO COMO SUBSÍDIO NA PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA EMEF – CEU SAPOPEMBA

LILIAN MARIA DE SOUZA LOMBARDI 328

LUDICIDADE E A SUA UTILIZAÇÃO A FAVOR DO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

SUELI DE PAULA DA SILVA 354

JOGOS E BRINCADEIRAS NOS ANOS INICIAIS: UMA FERRAMENTA PARA APRENDER COM SENTIDO

ALAN JONES DA SILVA GUIMARÃES

Resumo

Este artigo busca-se evidenciar como o lúdico pode ser usado para desenvolver competências cognitivas, motoras, sociais e emocionais. Apresenta a importância dos jogos e brincadeiras nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando seu valor pedagógico no processo de ensino e aprendizagem.

O brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma prática educativa fundamental para o desenvolvimento da criança. Apoiado na BNCC e nas Diretrizes Curriculares, o texto defende que brincar não é apenas entretenimento, mas um caminho eficaz para ensinar de forma significativa.

Palavras-chave: jogos; brincadeiras; anos iniciais; brincar; lúdico; aprendizagem significativa.

Introdução

A infância é marcada por descobertas, curiosidade e criatividade. É o período ideal para integrar o lúdico ao processo de aprendizagem. Segundo Kishimoto (1994), o brincar é uma linguagem da criança e uma maneira de ela expressar seus sentimentos, desejos e compreensões sobre o mundo.

Ao chegar aos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança ainda carrega consigo o impulso natural para o brincar. Contudo, muitas escolas tendem a priorizar o ensino tradicional, reduzindo o espaço das práticas lúdicas. Isso representa uma perda de oportunidade de aproveitar o potencial pedagógico dos jogos e brincadeiras. Conforme defende Kishimoto (1994), brincar continua sendo uma linguagem potente, mesmo fora da Educação Infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reafirma o papel dos jogos e brincadeiras como meios de desenvolvimento integral, propondo que o aprendizado nos anos iniciais deve considerar o contexto cultural, social e emocional do aluno.

1. O Brincar na Perspectiva do Desenvolvimento Infantil

O brincar tem papel central no desenvolvimento da criança. Conforme Vygotsky (2007), é no brincar que a criança cria zonas de desenvolvimento proximal, isto é, momentos em que ela consegue realizar tarefas com a mediação do outro, preparando-se para realizar de forma autônoma posteriormente.

Oliveira (2002) reforça que o brincar estimula a imaginação, a criatividade e a linguagem, promovendo a socialização e o desenvolvimento cognitivo. Ao criar situações imaginárias, a criança explora regras, papéis sociais e constrói significados.

Do ponto de vista motor, o brincar contribui para o domínio do corpo, coordenação e equilíbrio. Em jogos como pega-pega, amarelinha e esconde-esconde, há desenvolvimento físico aliado ao emocional e social.

2. O Brincar na Transição para o Ensino Fundamental

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um momento delicado. A criança ainda está em processo de consolidação da linguagem, do pensamento lógico e da coordenação motora. Por isso, jogos e brincadeiras não devem ser abandonados. Pelo contrário, devem ser adaptados ao novo contexto.

Friedmann (1996) aponta que a continuidade das atividades lúdicas no Ensino Fundamental contribui para a autoestima da criança, fortalece vínculos afetivos e torna o ambiente escolar mais acolhedor e motivador.

Essa transição exige do professor sensibilidade para unir ludicidade e conteúdo escolar, promovendo aprendizagens significativas.

3. O Valor Pedagógico dos Jogos e Brincadeiras

O brincar proporciona um ambiente seguro para o erro, promovendo a resiliência, o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas.

Os jogos e brincadeiras podem ser utilizados para desenvolver diversas habilidades:

- **Na linguagem**, jogos de rimas, adivinhas e contação de histórias estimulam a oralidade e o gosto pela leitura.
- **Na matemática**, jogos de tabuleiro, dominós e desafios numéricos promovem raciocínio lógico e cálculo mental.
- **Na educação física**, brincadeiras motoras desenvolvem coordenação, lateralidade e noção espacial.
- **Na formação socioemocional**, jogos cooperativos ensinam a lidar com regras, frustrações e o respeito ao outro.

Segundo Oliveira (2002), o lúdico favorece a construção do conhecimento ao permitir que o aluno explore, experimente e reflita. Não se trata de ensinar "brincando por brincar", mas de planejar jogos com intencionalidade pedagógica.

4. A BNCC e a Ludicidade nos Anos Iniciais

A BNCC (2017) defende que o processo de aprendizagem deve ser ativo, envolvendo a criança como protagonista. Ela valoriza metodologias que usem o brincar como meio para desenvolver as competências gerais da educação básica, como pensamento crítico, resolução de problemas e comunicação.

Além disso, os jogos favorecem a interdisciplinaridade, pois podem ser trabalhados de forma integrada entre áreas do conhecimento.

A proposta é superar a dicotomia entre “ensinar” e “brincar”, compreendendo que ambos podem caminhar juntos quando bem planejados.

5. O Papel do Professor: Mediador e Criador de Experiências Lúdicas

Para que os jogos e brincadeiras tenham real valor pedagógico, o professor deve ser um planejador intencional dessas atividades. Como afirma Santos (2009), não basta entregar um jogo à criança: é preciso saber por que, como e quando utilizá-lo.

O educador tem um papel fundamental na organização de experiências lúdicas que contribuam para o aprendizado. Segundo Oliveira (2012), cabe ao professor observar, planejar, interagir e avaliar as brincadeiras, garantindo que estejam alinhadas aos objetivos pedagógicos e respeitem o desenvolvimento da criança.

Essa mediação docente é essencial para direcionar a brincadeira para objetivos específicos. O professor deve observar o nível de desenvolvimento dos alunos, os interesses da turma e o que se quer alcançar com a atividade.

Além disso, é preciso garantir tempo, espaço e materiais para que o brincar aconteça com qualidade, mesmo dentro da rotina curricular.

6. Exemplos de Práticas com Jogos e Brincadeiras nos Anos Iniciais

Abaixo, listamos algumas práticas que têm mostrado bons resultados pedagógicos:

- **Jogos matemáticos:** cada casa traz um desafio de adição ou subtração. com dados, dominós, blocos lógicos e tabuleiros, desenvolvendo raciocínio lógico e contagem.
- **Corrida do alfabeto:** as crianças correm até cartões com letras e formam palavras.

- **Brincadeiras de roda:** “Telefone sem fio” para estimular a escuta e a atenção.
- **Jogo das emoções:** cartões com expressões faciais que ajudam na alfabetização emocional.
- **Jogo dos sentidos:** uso de objetos variados para estimular percepção e vocabulário.
- **Jogos corporais,** como circuitos, danças e desafios motores, favorecendo o desenvolvimento físico.
- **Brincadeiras tradicionais e culturais,** promovendo a valorização da cultura popular e o respeito à diversidade.

Essas práticas podem ser adaptadas conforme o ano, a turma e o conteúdo trabalhado.

7. Desafios e Perspectivas

Entre os principais desafios está a resistência de parte dos docentes e gestores escolares em reconhecer o brincar como parte do currículo. Muitos ainda veem os jogos como momentos “extras” ou “de descanso”, não como práticas pedagógicas potentes.

Outro desafio é a sobrecarga curricular e o tempo reduzido para aplicar atividades lúdicas. No entanto, com organização e intencionalidade, é possível integrar os jogos aos conteúdos formais, sem perder tempo nem aprofundamento.

Apesar de reconhecida sua importância, o brincar muitas vezes é negligenciado nas escolas. A pressão por resultados, avaliações padronizadas e a visão conteudista do ensino ainda limitam o uso da ludicidade.

Segundo Kishimoto (2011), é necessário superar a ideia de que brincar é perda de tempo. Investir em formação docente, em ambientes adequados e materiais lúdicos são passos fundamentais para garantir que o brincar esteja integrado ao projeto político-pedagógico da escola.

Como destaca Kishimoto (2007), o caminho está em formar professores que reconheçam o valor do lúdico e saibam aplicá-lo com consciência pedagógica.

Considerações Finais

Aprender brincando é mais do que uma metodologia: é uma forma de reconhecer a criança como sujeito ativo, criativo e potente em seu processo de aprendizagem. Valorizar o brincar é investir em uma educação mais humana, inclusiva e significativa.

Os jogos e brincadeiras são aliados poderosos na construção do conhecimento nos anos iniciais. Eles motivam, encantam e ensinam com leveza. Cabe à escola criar uma cultura pedagógica que valorize essas práticas, reconhecendo o brincar como um direito da criança e uma estratégia de aprendizagem ativa.

Investir em formação docente, planejamento criativo e ambientes lúdicos é investir em uma educação mais humana, completa e eficaz.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2017.
- FRIEDMANN, Adriana. **O brincar: crescer e aprender**. São Paulo: Moderna, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo e educação**. São Paulo: Cortez, 2007.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1994.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Ludicidade e educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2002.
- SANTOS, Neide. **Brincar na escola: quando o brincar é coisa séria**. São Paulo: Cortez, 2009.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM: DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO

CARLOS ALBERTO CORRÊA SILVA

Resumo

O presente artigo aborda a identificação e a intervenção em transtornos de aprendizagem, destacando a importância de reconhecer precocemente as dificuldades enfrentadas por crianças no contexto escolar. Com foco em transtornos como dislexia, discalculia e TDAH, discute-se a necessidade de uma abordagem multidisciplinar que envolva educadores, psicólogos e familiares para o diagnóstico eficaz e a implementação de intervenções pedagógicas adequadas. A formação contínua de professores e a utilização de estratégias inclusivas são enfatizadas como fundamentais para a promoção de um ambiente educacional que favoreça o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, a intervenção precoce é ressaltada como uma prática essencial para mitigar os impactos negativos das dificuldades de aprendizagem, evidenciando a relação entre apoio familiar, escolar e as perspectivas de futuro das crianças. A colaboração entre os diversos agentes educacionais é vital para garantir o sucesso das intervenções, promovendo uma educação mais justa e equitativa.

Palavras-chave: Transtornos de aprendizagem, Intervenção pedagógica, Educação inclusiva, Formação de professores, Intervenção precoce.

Introdução

A identificação e a intervenção em transtornos de aprendizagem têm se tornado temas de crescente importância no âmbito educacional e psicológico, refletindo uma necessidade urgente de compreender as complexidades associadas ao desenvolvimento infantil e às dificuldades que muitos alunos enfrentam no processo de aprendizado. O reconhecimento precoce dessas dificuldades é essencial, uma vez que pode influenciar significativamente a trajetória acadêmica e a qualidade de vida das crianças afetadas. O diagnóstico

de transtornos de aprendizagem, que engloba condições como dislexia, discalculia e o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), requer uma abordagem multifacetada que considere não apenas as manifestações acadêmicas, mas também os contextos sociais, emocionais e familiares em que essas crianças estão inseridas.

O impacto dos transtornos de aprendizagem se estende além da sala de aula, afetando o desenvolvimento social e emocional das crianças. Quando não são adequadamente identificados e tratados, esses transtornos podem levar a uma série de consequências negativas, incluindo baixa autoestima, dificuldades de socialização e, em casos extremos, o abandono escolar. Portanto, a educação inclusiva e a promoção de ambientes de aprendizado acolhedores são fundamentais para assegurar que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, tenham a oportunidade de prosperar. Nesse contexto, as estratégias de intervenção pedagógica desempenham um papel crucial, uma vez que visam adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos, promovendo seu desenvolvimento integral.

Além disso, a formação contínua de educadores e profissionais da saúde é um aspecto vital para garantir que as intervenções sejam efetivas e adequadas. A capacitação desses profissionais em relação às características dos transtornos de aprendizagem e às melhores práticas pedagógicas é indispensável para o estabelecimento de um ambiente de aprendizado que respeite e valorize a diversidade. A colaboração entre escola, família e profissionais de saúde é, portanto, um elemento central nesse processo, contribuindo para a construção de uma rede de suporte que potencializa as chances de sucesso das crianças. Diante desse cenário, a intervenção precoce surge como uma abordagem fundamental que visa identificar e responder às necessidades das crianças e suas famílias o mais cedo possível. A literatura evidencia que as intervenções que ocorrem nos primeiros anos de vida podem ter um impacto profundo no desenvolvimento das crianças, melhorando suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Além disso, esses programas de intervenção não apenas beneficiam as crianças individualmente, mas também têm implicações econômicas e sociais mais amplas, promovendo uma sociedade mais justa e equitativa.

Neste contexto, é fundamental aprofundar a discussão sobre a importância da identificação e intervenção em transtornos de aprendizagem, analisando as estratégias pedagógicas que podem ser implementadas para garantir um ambiente educacional inclusivo e que favoreça o desenvolvimento de todos os alunos. A compreensão desse fenômeno é essencial para a construção de práticas educacionais que respeitem a individualidade de cada estudante e promovam sua inclusão plena, permitindo que cada criança alcance seu potencial máximo.

Identificação de Transtornos de Aprendizagem

A identificação de transtornos de aprendizagem é um tema de grande relevância no campo da psicologia e da educação, pois envolve a compreensão das dificuldades que alunos podem enfrentar no processo de aprendizagem e as implicações dessas dificuldades para o desenvolvimento acadêmico e pessoal. Segundo a definição proposta pela Organização Mundial da Saúde (OMS), transtornos de aprendizagem são condições que afetam a aquisição, retenção, compreensão, aplicação ou expressão de informações, dificultando o desempenho em atividades acadêmicas e habilidades de vida diária (OMS, 2019). Para que se possa efetivamente identificar esses transtornos, é necessário um processo diagnóstico cuidadoso e multifacetado, que deve incluir avaliações psicopedagógicas, observações em sala de aula e, quando pertinente, a colaboração entre educadores e profissionais de saúde mental (Vigotski, 1991).

Os transtornos de aprendizagem podem ser classificados em diferentes categorias, incluindo dislexia, discalculia, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e transtornos de linguagem, cada um apresentando características específicas que exigem estratégias de identificação e intervenção apropriadas. A dislexia, por exemplo, é caracterizada por dificuldades na leitura e na escrita, mesmo quando a pessoa possui a capacidade intelectual adequada e um ambiente favorável para o aprendizado (Kovács, 2012). Por outro lado, a discalculia refere-se a dificuldades específicas na habilidade de compreender números e conceitos matemáticos, o que pode impactar o desempenho escolar e a vida cotidiana dos indivíduos afetados (Butterworth, 2005). O TDAH, embora

não seja um transtorno de aprendizagem per se, frequentemente coexiste com esses transtornos, tornando a identificação ainda mais complexa, uma vez que pode mascarar ou exacerbar as dificuldades de aprendizado (American Psychiatric Association, 2014).

A avaliação inicial é um passo crucial na identificação de transtornos de aprendizagem. Ela deve ser conduzida por profissionais qualificados que utilizam instrumentos padronizados para avaliar habilidades acadêmicas, como testes de leitura, escrita e matemática, além de considerar a história escolar e familiar do aluno (Graham et al., 2013). Uma abordagem multidisciplinar, que envolva psicólogos, pedagogos e especialistas em linguagem, pode oferecer uma visão abrangente das dificuldades do aluno, permitindo um diagnóstico mais preciso. Além disso, o uso de ferramentas de observação em sala de aula é fundamental para identificar comportamentos e padrões de aprendizagem que podem não ser capturados em testes formais (Gordon, 2016). A observação do desempenho do aluno em diferentes contextos e em interação com seus colegas pode fornecer informações valiosas sobre suas habilidades e desafios.

Uma vez identificado um transtorno de aprendizagem, a intervenção deve ser planejada com base nas necessidades individuais do aluno. Estratégias de ensino diferenciadas, que incluem adaptações curriculares e técnicas de ensino específicas, podem ser implementadas para atender às dificuldades de cada aluno (Shaywitz, 2003). O uso de tecnologias assistivas, como softwares educativos e aplicativos de leitura, também pode ser uma ferramenta eficaz para apoiar alunos com transtornos de aprendizagem (Alves, 2019). A colaboração entre escola e família é essencial nesse processo, pois o envolvimento dos pais na educação e nas estratégias de intervenção pode promover um ambiente de apoio e encorajamento que favorece o aprendizado e o desenvolvimento do aluno (Epstein, 2010).

Por fim, é importante ressaltar que a identificação e intervenção precoces são fundamentais para minimizar os impactos dos transtornos de aprendizagem. Quanto mais cedo as dificuldades forem reconhecidas e tratadas, maiores são as chances de que o aluno desenvolva as habilidades necessárias para ter sucesso acadêmico e social (Lerner, 2003). Assim, a formação contínua de professores e profissionais da educação em relação aos transtornos de aprendizagem e suas características é imprescindível para garantir que os

alunos recebam o suporte adequado ao longo de sua trajetória escolar (Santos et al., 2018). A sensibilização e o treinamento de educadores podem contribuir significativamente para a criação de ambientes de aprendizado inclusivos e receptivos, onde todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, possam prosperar e alcançar seu potencial máximo.

Estratégias de Intervenção Pedagógica

As estratégias de intervenção pedagógica são fundamentais para promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos, especialmente em contextos educacionais que buscam atender à diversidade de necessidades e habilidades. Essas intervenções são planejadas e implementadas com o objetivo de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando aos alunos as ferramentas necessárias para superar dificuldades e alcançar seu potencial máximo. A eficácia dessas estratégias pode ser observada em diferentes níveis de educação, desde a educação infantil até a educação superior, sendo essencial para atender às demandas de um mundo em constante mudança e evolução (Lemos, 2016). A atuação dos educadores nesse cenário é crucial, pois eles são responsáveis por identificar as necessidades de seus alunos e por adaptar suas práticas pedagógicas para garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva (Silva, 2018).

A identificação das dificuldades de aprendizagem é um dos primeiros passos para a implementação de estratégias de intervenção pedagógica. Segundo Santos e Almeida (2019), é importante que o educador esteja atento aos sinais que podem indicar a necessidade de suporte adicional. A observação sistemática e a avaliação diagnóstica são ferramentas valiosas nesse processo, pois permitem que o professor compreenda as especificidades do grupo de alunos e identifique as barreiras que podem interferir no aprendizado. A partir dessa identificação, diversas abordagens podem ser utilizadas, como a personalização do ensino, que envolve a adaptação do currículo e das atividades de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Essa personalização pode incluir a utilização de materiais diversificados, a implementação de grupos de

aprendizagem colaborativa e a oferta de diferentes formas de avaliação, que considerem as múltiplas inteligências e estilos de aprendizagem (Gardner, 2011). Outra estratégia relevante é a utilização de recursos tecnológicos para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Ferramentas digitais, como softwares educativos, aplicativos e plataformas de ensino à distância, podem ser incorporadas ao cotidiano escolar, permitindo que os alunos acessem conteúdos de forma interativa e dinâmica (Almeida, 2017). A tecnologia não apenas facilita o aprendizado, mas também motiva os alunos, tornando o ambiente educacional mais atrativo e estimulante. No entanto, é fundamental que os educadores recebam formação adequada para integrar essas ferramentas de maneira efetiva em suas práticas pedagógicas, garantindo que a tecnologia seja um suporte à aprendizagem e não um obstáculo (Prensky, 2010).

Além disso, a promoção de um ambiente de aprendizado positivo e acolhedor é essencial para a eficácia das intervenções pedagógicas. A criação de uma atmosfera onde os alunos se sintam seguros e valorizados contribui significativamente para o seu engajamento e motivação (Zins et al., 2004). Os educadores devem promover práticas que incentivem a participação ativa dos alunos, a colaboração entre pares e o respeito às diferenças. A implementação de práticas restaurativas e de resolução de conflitos também pode ser uma estratégia eficaz para manter um clima escolar saudável e promover a convivência harmoniosa (Morrison, 2007). Nesse sentido, o papel do educador se estende além do ensino de conteúdos acadêmicos, envolvendo também a formação de cidadãos críticos e solidários.

As intervenções pedagógicas devem ainda considerar a importância do envolvimento da família no processo educativo. A parceria entre escola e família é crucial para o sucesso das estratégias implementadas, pois a colaboração dos pais pode proporcionar um suporte adicional às atividades desenvolvidas em sala de aula (Epstein, 2010). A comunicação constante entre educadores e responsáveis, a realização de reuniões e oficinas e a disponibilização de recursos informativos sobre o desenvolvimento infantil e o aprendizado são formas de engajar as famílias e envolvê-las ativamente no processo educativo. Esse trabalho colaborativo favorece o estabelecimento de uma rede de apoio que beneficia não apenas os alunos, mas toda a comunidade escolar.

Por fim, é fundamental que as estratégias de intervenção pedagógica sejam constantemente avaliadas e ajustadas conforme a evolução dos alunos e as demandas do contexto educacional. A avaliação contínua do progresso dos alunos, por meio de instrumentos de acompanhamento e feedback, permite que os educadores façam as adaptações necessárias em suas práticas, garantindo que as intervenções permaneçam relevantes e eficazes (Guskey, 2007). Dessa forma, a reflexão sobre a prática pedagógica e a disposição para aprender e se adaptar são características indispensáveis para os educadores que desejam implementar estratégias de intervenção bem-sucedidas. Assim, a educação se torna um processo dinâmico e transformador, capaz de responder às necessidades de todos os alunos e de promover o desenvolvimento pleno de cada indivíduo.

Importância da Intervenção Precoce

A intervenção precoce é um conceito amplamente reconhecido na área da educação e da saúde, referindo-se ao conjunto de ações que visam identificar e responder às necessidades de crianças e suas famílias o mais cedo possível, especialmente durante os primeiros anos de vida. A relevância dessa prática está ligada à compreensão de que as experiências iniciais de uma criança têm um impacto significativo no seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. O desenvolvimento humano é um processo complexo que envolve interações dinâmicas entre fatores biológicos e ambientais, e intervenções precoces podem ajudar a mitigar ou até prevenir os efeitos adversos de fatores de risco, como desnutrição, ausência de estímulos adequados ou situações de vulnerabilidade social (Brazelton & Sparrow, 2006). Estudos demonstram que a intervenção precoce pode levar a melhorias significativas em áreas como linguagem, habilidades sociais e desempenho acadêmico, influenciando positivamente o futuro da criança (Guralnick, 2011).

A importância da intervenção precoce é corroborada por evidências científicas que indicam que as primeiras interações da criança com seu ambiente são cruciais para o desenvolvimento de habilidades essenciais. O modelo ecológico de desenvolvimento de Bronfenbrenner enfatiza a influência dos contextos em que a criança está inserida, incluindo a família, a escola e a comunidade, e como

esses fatores interagem para moldar seu crescimento (Bronfenbrenner, 1979). Intervenções que envolvem a família, educadores e outros profissionais podem criar um suporte holístico que promove o desenvolvimento saudável. Além disso, a identificação de atrasos no desenvolvimento ou necessidades especiais em estágios iniciais pode facilitar o acesso a serviços de apoio, como terapia ocupacional, fonoaudiologia e orientação psicológica, o que é fundamental para maximizar o potencial da criança (McCarton et al., 2006).

No contexto educacional, a intervenção precoce é essencial para a inclusão de crianças com dificuldades de aprendizado e desenvolvimento. A implementação de práticas educativas que atendam às necessidades individuais desde a infância contribui para que essas crianças desenvolvam habilidades e competências que são vitais para seu sucesso futuro. De acordo com a Declaração de Salamanca, a inclusão de todos os alunos no sistema educacional é um direito humano fundamental, e as escolas devem se adaptar para atender às diversas necessidades de aprendizagem (UNESCO, 1994). A abordagem inclusiva não só beneficia crianças com dificuldades, mas também enriquece o ambiente escolar como um todo, promovendo a empatia e o respeito às diferenças.

Além disso, a intervenção precoce tem implicações econômicas significativas. Investimentos em programas de intervenção precoce têm mostrado um alto retorno sobre o investimento, considerando que o custo de não intervir pode resultar em despesas futuras com educação especial, saúde mental e serviços sociais. O relatório da Comissão sobre o Desenvolvimento Social e Econômico da Criança da ONU aponta que por cada dólar investido em intervenção precoce, pode-se economizar até sete dólares em gastos futuros com saúde e educação (UNICEF, 2018). Isso demonstra que, além de ser uma questão ética, a intervenção precoce é uma estratégia economicamente viável e inteligente para sociedades que buscam melhorar a qualidade de vida de suas crianças e, conseqüentemente, de sua população.

A formação de profissionais que atuam na área da intervenção precoce é um aspecto crucial para garantir a qualidade dos serviços oferecidos. É fundamental que educadores, psicólogos, terapeutas e demais profissionais compreendam as especificidades do desenvolvimento infantil e estejam aptos a identificar sinais de risco ou necessidade. Programas de capacitação contínua e formação

interdisciplinar podem promover uma maior efetividade das intervenções, garantindo que as práticas estejam alinhadas às necessidades das crianças e suas famílias (Dunst et al., 2006). Essa formação deve incluir tanto conhecimentos teóricos quanto experiências práticas, permitindo que os profissionais desenvolvam competências para atuar de forma colaborativa e eficaz.

Por fim, a importância da intervenção precoce reside em seu potencial transformador, não apenas para as crianças diretamente beneficiadas, mas também para suas famílias e comunidades. Ao proporcionar suporte e recursos, as intervenções precoces ajudam a construir um futuro mais promissor para indivíduos e, por extensão, para a sociedade como um todo. As evidências acumuladas ao longo dos anos ressaltam que investir em crianças em idade precoce é fundamental para promover o desenvolvimento humano integral, garantindo que cada criança tenha a oportunidade de alcançar seu potencial máximo e contribuindo para uma sociedade mais justa e equitativa (Shonkoff & Phillips, 2000).

Considerações finais

Os transtornos de aprendizagem e a intervenção precoce são questões cruciais no campo educacional e psicológico, com implicações significativas para o desenvolvimento das crianças e sua trajetória acadêmica. O reconhecimento e a compreensão desses transtornos são fundamentais para a implementação de práticas educacionais eficazes que atendam às necessidades individuais de cada aluno. À medida que avançamos na discussão sobre esses temas, é essencial destacar a importância de um diagnóstico precoce, uma vez que a identificação das dificuldades de aprendizagem em estágios iniciais pode fazer uma diferença substancial na vida das crianças.

As evidências científicas demonstram que intervenções que ocorrem nos primeiros anos de vida não apenas mitigam os efeitos adversos associados a fatores de risco, mas também promovem o desenvolvimento saudável de habilidades essenciais. A interação entre fatores biológicos e ambientais, conforme delineado por Bronfenbrenner, resalta a necessidade de abordagens holísticas que considerem o contexto em que a criança está inserida. A

colaboração entre educadores, profissionais de saúde e famílias é, portanto, uma condição indispensável para o sucesso das intervenções.

Além disso, as estratégias de intervenção pedagógica precisam ser diversificadas e adaptáveis às especificidades de cada aluno. O uso de tecnologias assistivas e metodologias diferenciadas deve ser incentivado para promover um ambiente educacional inclusivo. Isso requer um compromisso contínuo com a formação de educadores, que devem estar capacitados para identificar e responder às necessidades dos alunos de forma eficaz. A sensibilização dos educadores para as particularidades dos transtornos de aprendizagem é um passo vital na construção de escolas que não apenas reconheçam, mas também valorizem a diversidade.

A inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem nas escolas regulares, conforme enfatizado pela Declaração de Salamanca, é uma questão de direitos humanos e um princípio que deve guiar a prática educacional contemporânea. As escolas têm a responsabilidade de adaptar suas metodologias e currículos para garantir que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, tenham acesso a uma educação de qualidade. Isso não apenas beneficia os alunos diretamente afetados, mas também enriquece o ambiente escolar, promovendo empatia e compreensão entre todos os estudantes.

Por fim, é vital que a comunidade educacional reconheça que a intervenção precoce e as estratégias de ensino diferenciadas não são apenas iniciativas pedagógicas, mas sim investimentos no futuro das crianças e da sociedade como um todo. As pesquisas demonstram que cada dólar investido em intervenções precoces pode gerar economias substanciais em gastos futuros com educação especial e serviços de saúde. Portanto, a promoção de um desenvolvimento saudável desde a infância é uma questão ética, social e econômica.

Neste contexto, as considerações finais apontam para a urgência de um compromisso coletivo — de educadores, profissionais da saúde, famílias e sociedade — em trabalhar em prol da inclusão e do desenvolvimento pleno das crianças com transtornos de aprendizagem. Um futuro promissor para essas crianças depende da nossa capacidade de agir, apoiar e construir um ambiente educacional que realmente considere suas necessidades e potencialidades.

Referências

- ALMEIDA, M. M. de. Educação e tecnologia: a construção de um novo paradigma. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 65, p. 415-432, 2017.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 5. ed. Arlington: American Psychiatric Publishing, 2014.
- BRONFENBRENNER, U. *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.
- BRAZELTON, T. B.; SPARROW, J. D. *The caring touch: a guide to understanding your baby's behavior*. New York: Da Capo Press, 2006.
- BUTTERWORTH, B. *Dyscalculia: from brain to education*. New York: Routledge, 2005.
- DUNST, C. J.; TRIVETTE, C. M.; KANTZ, K. Consequences of family-centered helpgiving for families with young children with disabilities. *Inclusion*, v. 1, n. 1, p. 9-20, 2006.
- EPSTEIN, J. L. *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview Press, 2010.
- GARDNER, H. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 2011.
- GRAHAM, S.; HARRIS, K. R.; REISER, B. J. The effects of self-regulation interventions on writing performance among students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, v. 28, n. 4, p. 208-217, 2013.
- GURALNICK, M. J. Early intervention for children with intellectual disabilities: current knowledge and future directions. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, v. 24, n. 3, p. 207-218, 2011.
- GUSKEY, T. R. Closing the gap between educational research and practice. *Educational Leadership*, v. 65, n. 8, p. 36-42, 2007.
- KOVÁCS, A. O. *Dislexia: diagnóstico e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.
- LERNER, J. W. *Learning disabilities: theories, diagnosis, and teaching strategies*. 6. ed. Boston: Houghton Mifflin, 2003.
- LEMOES, J. P. A. Práticas pedagógicas e aprendizagem: desafios da educação contemporânea. *Educação em Questão*, v. 34, n. 3, p. 115-132, 2016.

- McCARTON, C. M. et al. Results at age 5 years of children who were randomly assigned to an early intervention program. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, v. 160, n. 3, p. 233-240, 2006.
- MORRISON, B. Restorative justice in schools: lessons learned from the field. *Journal of School Violence*, v. 6, n. 3, p. 53-65, 2007.
- PRINSKY, M. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2010.
- SANTOS, A. C.; ALMEIDA, P. R. Dificuldades de aprendizagem e práticas pedagógicas: um estudo sobre intervenções na educação básica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 25, n. 2, p. 189-198, 2019.
- SHONKOFF, J. P.; PHILLIPS, D. A. From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development. Washington, DC: National Academies Press, 2000.
- SILVA, L. R. Práticas inclusivas: estratégias pedagógicas para a diversidade na educação. *Educação e Pesquisa*, v. 44, n. 1, p. 65-78, 2018.
- UNESCO. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Salamanca: UNESCO, 1994.
- UNICEF. The investment case for early childhood development. New York: UNICEF, 2018.
- VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ZINS, J. E.; WEEKS, L. L.; WEEKS, R. R. Social and emotional learning: a framework for promoting mental health and academic success. *Psychology in the Schools*, v. 41, n. 3, p. 305-317, 2004.

UM OLHAR PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE LEITURA EM CLASSES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

DANIELA CRISTINA DA CUNHA¹

RESUMO

Várias discussões teóricas vêm destacando a importância da literatura infantil no contexto educacional como tema imprescindível para a prática educativa. E a partir da necessidade de aproximar tal realidade numa visão ampla para que essa possa de fato contribuir na formação de crianças leitoras. Este artigo tem como objetivo refletir a opinião de autores e teóricos que abordam a relação entre a prática do professor e o uso da literatura infantil, tais como as ponderações tecidas sob perspectivas do sócio interacionismo a partir dos estudos de Vygotsky (1987,1998), Abramovich (1997), Vasconcelos (1989), Zilberman (2003), D'Ávila (1961), dentre outros teóricos que trazem concepções sobre as práticas pedagógicas do uso da literatura infantil mediatizando as experiências de leitura.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Contação de histórias. Prática Pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

Apesar do seu grau de importância para a formação do sujeito leitor, a literatura infantil ainda é pouco debatida nos círculos acadêmicos onde notamos uma carência de títulos e mais obras versando sobre tão relevante temática para subsidiar os debates docentes que atuam no segmento das classes da educação infantil.

Várias discussões teóricas vêm destacando a importância da literatura infantil no contexto educacional como tema imprescindível para a prática educativa. Sendo assim, é necessário aproximar-se sobre tal contexto numa

¹ Graduação em Pedagogia pela Universidade Santo Amaro (2005); Pós-graduação Lato Sensu em Gestão Escolar pela Faculdade Interlagos de Educação e Cultura (2009); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Somara.

visão ampla para que essa possa de fato contribuir na formação de crianças leitoras.

Assim, partiremos para uma busca de diálogo com os teóricos suscitando uma abordagem da prática docente e o uso da literatura infantil no processo de construção da leitura: tais como as ponderações tecidas sob perspectivas do sociointeracionista a partir dos estudos de Vygotsky, Abramovich, Vasconcelos, Zilberman, Sosa, Vale, Buarque e RCNEI dentre outros teóricos que trarão concepções sobre as práticas pedagógicas do uso da literatura infantil mediatizando as experiências de leitura.

Para que possamos compreender o mundo da literatura infantil que é tão fantástico e ao mesmo tempo tão importante para o desenvolvimento do ensino aprendizagem da criança, tentaremos averiguar a opinião dos autores pedagógicos sobre as possibilidades de a literatura infantil ser um dispositivo pedagógico nas ações de letramento das crianças sendo um ato profícuo, e capturar as visões dos mesmos sobre a leitura e a literatura trazendo à tona suas concepções teóricas.

O objetivo geral foi averiguar a opinião dos autores pedagógicos sobre as possibilidades de a literatura infantil ser um dispositivo pedagógico nas ações de letramento das crianças sendo um ato profícuo, e capturar as visões dos mesmos sobre a leitura e a literatura trazendo à tona suas concepções teóricas. Permitindo assim, que a literatura infantil seja tomada como dispositivo mediativo nas ações de letramento das crianças.

Os objetivos específicos nortearam em buscar teorias sobre a importância da literatura infantil no ensino-aprendizagem; analisar a prática pedagógica e como a literatura infantil é trabalhada na sala de aula; identificar junto à professora, alternativas metodológicas para trabalhar a literatura infantil em sala de aula; analisar opinião dos alunos e do professor sobre o uso da literatura infantil como elemento facilitador para a aprendizagem.

Ao contar histórias, pode-se criar um procedimento de mediação entre as pessoas. Sendo assim, o trabalho de leitura se torna fundamental, pois, à medida que os alunos se tornam leitores, passam a ampliar seus conhecimentos, permitindo assim a elaboração e verbalização de suas próprias histórias e experiências.

2. CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTIL E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica. Tornando assim, dever dos gestores políticos e especialmente dos pais e professores buscar práticas educativas cotidianas, mais e melhores situações de aprendizagem que permitam ampliar as possibilidades dos alunos como leitores, a começar pela Educação Infantil.

Sabemos que a Literatura é importante em todas as fases do desenvolvimento escolar do aluno, mas é especialmente mais importante na educação infantil, porque é nesta fase que o imaginário e o faz de conta se mistura com a realidade levando assim ao desenvolvimento psicossocial e cultural da criança, como afirma Vygotsky:

A memória, nas fases bem iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções. Nossas análises sugerem que o ato de pensar na criança muito pequena é, em muitos aspectos, determinado pela sua memória e, certamente, não é igual à mesma ação em crianças maiores. (VYGOTSKY, 1996, p. 66).

A linguagem ocupa assim, um papel central nas relações sociais vivenciadas por crianças, e é por meio dessa oralidade que a criança aprende sobre ela própria, sobre a natureza e sobre a sociedade.

É a partir dessa linguagem oral que a Literatura Infantil deve se destacar nas metodologias de ensino e formação de melhores e aptos leitores do futuro. Quando se pensa na formação de leitores, ouvir e ler narrativas literárias são atos que mais comumente localizamos no aprendizado inicial da leitura.

Sendo a leitura o veículo tão importante para formação de leitores na Educação Infantil é necessário que analisemos a concepção de leitura.

2.1. Concepção de leitura

Quando pensamos em leitura, vem à mente a “capacidade de” ou “aptidão para” decodificar letras, palavras e/ou frases que constituem um texto escrito e, num segundo momento, pronunciá-las corretamente de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa. A partir dessa forma de pensar a leitura, observamos um significado com bases fundamentadas na capacidade de ser um bom locutor das palavras que são lidas e pronunciadas. Essa é a concepção de leitura que podemos observar dentro da sociedade atual e que permeia muitas das atividades escolares.

O termo leitura é apresentado com diversos conceitos dicionarizados muito diferentes das conceituações que lhe são atribuídas socialmente, principalmente dentro da escola.

O conceito de Leitura mais utilizado nas práticas dominantes tem sido a decodificação dos signos gráficos. Tais práticas ocorrem de forma descontextualizada, tornando o ato de ler algo enfadonho e mecânico, dificultando na aprendizagem e na estimulação do gosto das crianças pela leitura (MARTINS, 1985; ORLANDI, 1996; COELHO, 2000; FRANTZ, 2005).

Segundo Orlandi (1996) esta é uma concepção de leitura mais restrita que pode significar ou está vinculada à alfabetização e pode adquirir o caráter de estrita aprendizagem formal. Isso significa a leitura é pouco estimulada na sala de aula e a leitura fica restrita somente aos livros didáticos que na maioria das vezes não motiva o aluno a internalizar o que foi lido.

Neste sentido muitos professores têm feito a separação entre ler e compreender, limitando o verdadeiro significado da leitura, uma vez que “[...] nesse processo não se pode desvincular a capacidade do leitor de decifrar sinais da sua capacidade de atribui-lhe sentido” (FRANTZ, 2005, p.18).

Numa concepção mais abrangente ler significa aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios. Martins (1985) afirma que ler é “[...] um processo de compreensão abrangente cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, culturais, econômicos e políticos” (MARTINS, 1985, p.31-34).

Nesta perspectiva, a leitura se torna algo indispensável para a formação do sujeito, pois desenvolve nele a conscientização individual e social, ampliando a sua capacidade de pensar, sentir e interagir. Segundo Resende “a leitura deve ser a mediadora entre o leitor e o mundo para que a partir dela ele possa

redimensionar valores e vislumbrar novos horizontes para si e para sociedade” (RESENDE, 1985, p.52).

Através da leitura as crianças podem ter um conhecimento de mundo mais significativo. Frantz (2000) afirma que:

A criança busca na leitura, antes de mais nada, o prazer, mas busca também respostas para as inúmeras indagações sobre a vida e os seres humanos, a vivência de emoções novas e gratificantes e sugestões alternativas para as suas inquietações diante da vida que se descortina à sua frente (FRANTZ, 2000, p.43).

Sendo assim, a prática da leitura de literatura infantil deve fazer parte da formação dos alunos desde a pré-escola, contribuindo na construção da sensibilidade e da subjetividade das crianças. Reafirmando Lajolo (2004):

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros (LAJOLO, 2004, p. 7)

E para que este leitor se forme, o professor precisa ser o condutor nessa viagem e para isso, o professor precisa ser habituado no mundo da leitura. Como assevera Zilberman (2003):

A premissa é a de que o professor seja um leitor. Não apenas um indivíduo letrado, mas alguém que, com certa frequência, lê produtos como jornais, revistas, bulas de remédio, histórias em quadrinho, romances ou poesias. O professor precisa se reconhecer como leitor e gostar de se entender nessa condição. Depois, seria interessante que ele transmitisse aos alunos esse gosto, verificando o que eles apreciam. Esse momento é meio difícil, pois, via de regra, crianças e jovens tendem a rejeitar a leitura porque ela é confundida com o livro escolar e a obrigação de aprender. Se o professor quebrar esse gelo, acredito que conseguirá andar em frente (ZILBERMAN, 2003, p. 78)

O professor, sendo ele um exemplo para os alunos, precisa demonstrar o gosto que tem em realizar leituras, o prazer que sente em se comunicar por meio de textos escritos, ser um exemplo de leitor assíduo e escritor competente. As crianças têm a tendência de observar e imitar seus modelos, sejam eles adequados ou não. Assim, o professor deve transparecer esse gosto pela leitura por meio de ações evidentes à percepção dos alunos. Complementando a questão do papel do professor no ensino da leitura literária, observamos que:

Para que o ensino literário continue dando seus frutos, é necessário que o professor, antes do aluno, continue acreditando nas virtudes da literatura. Se o próprio professor não confia mais no objeto de seu ensino, e não faz deste um projeto de vida, é melhor que escolha uma profissão mais atual, menos exigente e mais rentável. (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 351)

Sabemos que as crianças que vivem em ambientes ricos em experiências de leitura, não só se motivam para ler, começam desde cedo, a refletir sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades. Disso deriva uma decisão fundamental para o professor de Educação Infantil, assegurar aos pequeninos, diariamente – a vivências de práticas reais da leitura.

2.2. A leitura na sala de aula da educação infantil

A tarefa de formar alunos leitores necessita de professores envolvidos com a literatura desde o início. A Literatura Infantil é muito importante na formação do pequeno leitor, porque através dela a criança utiliza a imaginação provocada pela curiosidade, com isso amplia o conhecimento do mundo, como o próprio Filho (2009) afirma:

A atividade de leitura é um processo cognitivo, já que, no processo de deciframento de signos do texto, o indivíduo realiza o esforço de abstração e, em determinados momentos, principalmente em textos mais longos, o leitor se vê às voltas com a progressão da leitura do texto e de sua interpretação global (FILHO, 2009, p. 50).

E essa mesma percepção também se aplica na leitura da Literatura Infantil na Educação Infantil, pois tanto ler quanto ouvir a leitura aguça os sentidos em decifrar o sentido da vida.

Na infância, mais que em outras fases da formação do leitor, ler é uma atividade partilhada, na qual se confirmam sentidos e funções da leitura, construídos pela curiosidade de quem descobre que a letra diz o mundo. Com a literatura não poderia ser diferente. No início do processo educacional escolar, pode haver uma convivência harmoniosa entre diferentes maneiras de interagir com o texto ficcional ou poético – o texto em prosa e verso – que se faz ora pela escuta, ora pela leitura individual ou silenciosa. Este texto pretende mostrar que, embora muitas vezes as crianças ainda não tenham o domínio da decodificação e interpretação que lhe dará suporte para ler textos mais complexos, a alternância entre textos simples e textos mais complexos é importante para a construção da progressiva autonomia (MACHADO, 2009).

Partindo do pressuposto de que a experiência da narrativa ficcional e da poesia deve anteceder a aquisição do código da escrita, antes de saber ler, a criança já pode conhecer – se lhe são contadas histórias, recitados poemas, cantadas cantigas – alguns gêneros da literatura. Este é um dado importante quando se pensa na formação de leitores, sobretudo na faixa da Educação Infantil.

Pois, as histórias que ficam da infância não são somente aquelas que lemos por conta própria, mas também aquelas que nos foram contadas. Neste caso a memória guarda, além da história e seus personagens, a voz de quem contou, sua entonação, seus gestos, sua emoção. Ao contrário do que se imagina, os dois modos de conhecer as histórias, ler e ouvir, são experiências que prosseguem pela vida toda, mesmo depois de adultos. Sendo assim, prática de leitura se refere ao ato de ler uma história para as crianças, pois não se pode fazê-lo de qualquer jeito. Antes de ler para elas, o livro precisa ser lido pelo professor. Abramovich (1997) diz que o narrador tem que transmitir confiança, motivar a atenção e despertar a admiração dos seus ouvintes.

E, a este respeito Kaercher (2001) destaca que:

Somente iremos formar crianças que gostem de ler e tenham uma relação prazerosa com a literatura, se proporcionar desde cedo, um contato frequente e agradável com o objeto livro e com o ato de ouvir e contar histórias (KAERCHER, 2001, p.82).

Nesse sentido, reafirmando o que já dizemos antes, alguns autores (REGO, 1988; ABRAMOVICH, 1997; FRANTZ, 2000) têm destacado a importância do professor como modelo de leitor para as crianças, pois “[...] o professor que lê histórias, que tem boa e prazerosa relação com a leitura e gosta verdadeiramente de ler tem um papel fundamental: o de modelo para as crianças” (RECNEI, 1998, p.144).

2.3. Propostas metodológicas para prática da literatura infantil na educação infantil

Para o sucesso do desenvolvimento do trabalho na Educação Infantil ou em qualquer outro seguimento escolar é de fundamental importância o planejamento coletivo – que é baseado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição – e o planejamento diário das aulas. Como define Libâneo:

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino (LIBÂNEO, 1994, p. 58).

Portanto, o planejamento de aula é um instrumento fundamental para o professor elaborar sua metodologia conforme os objetivos a serem alcançados, tendo que ser criteriosamente adequado para as diferentes turmas, havendo flexibilidade caso necessite de alterações.

É em seu planejamento que o professor deve focar na melhor metodologia para tentar fazer as crianças entrarem no mundo do texto, participando da leitura, a partir de atividades que os alunos tenham que perguntar, prever, recapitular para os colegas, opinar, resumir, comparar suas opiniões com relação ao que leram ou ouviram, tudo isso fomenta uma leitura

inteligente e crítica, na qual o leitor/ouvinte vê a si mesmo como protagonista do processo de construção de significados (SOLÉ, 1998).

Sendo assim seguem propostas de algumas atividades relacionadas ao uso da Literatura Infantil, que podem ser desenvolvidas com alunos da Educação Infantil e que poderá enriquecer o planejamento de aulas do professor.

2.3.1. A maleta de leitura

Objetivos: Esta atividade tem como objetivo não só desenvolver a leitura e a oralidade da criança como também a participação da família no desenvolvimento escolar do aluno.

Metodologia: o professor selecionará literaturas infantis condizentes com a faixa etária dos seus alunos, e a cada semana uma criança levará uma maleta contendo um livro e uma ficha literária e terá que ler o livro com seus familiares.

Trazer no dia marcado pela professora a maleta com o livro e a ficha literária respondida. E nesse mesmo dia o aluno contará a história do livro para os coleguinhas.

Avaliação: ocorrerá através das fichas, e também, através da observação da desenvoltura do aluno na hora de contar a história. É importante o relatório escrito pelo professor sobre o desempenho do aluno nesta atividade para que ele possa avaliar este aluno no decorrer de outras atividades. Ou na repetição dessa mesma, mas com outros livros mais avançadinhos.

2.3.2. Leitura diária feita pelo professor

Objetivo: desenvolver a habilidade de ouvir e compreender o que está ouvindo, além de despertar curiosidades e ansiedades sobre o tema de leitura o professor irá lê no dia.

Metodologia: designe um momento da sua aula para somente lê para seus alunos. É o momento de o leitor experiente ajudar a ampliar o repertório dos leitores iniciantes. É possível, por exemplo, ler uma história longa em capítulos diários, ou histórias curtas, como fábulas, crônicas etc. ou ler poemas, com muita expressividade, enfatizando aqueles cuja sonoridade das palavras, cujo jogo verbal são as tônicas da construção poéticas.

Avaliação: deve acontecer durante todo o desenvolvimento da leitura através da observação do interesse do aluno. E, também questões orais relacionadas ao texto lido.

2.3.3. Lendo Fábula

Objetivo: Trabalhar com as estratégias de leitura, no sentido de a criança ir tomando consciência de que o processo de ler prevê seleção, antecipação, inferência e verificação do texto que se lê.

Metodologia: Vamos usar como exemplo a fábula “O urso e as abelhas” (ASH E HIGTON, 1994). Antes de iniciar a leitura da fábula faça os alunos tentarem identificar o tema do texto distribuindo para os mesmos, por exemplo, torradinhas de pão com mel de abelha. Desperte neles a curiosidade de identificar os personagens da leitura. Traga outros objetos também relacionados com o texto para que aos poucos os próprios alunos vivenciem a história contada. Depois apresente a capa e a contracapa do livro, deixe-os saborearem a história antes mesmo de o professor iniciá-la. Ao término da fábula façam com que eles reflitam a moral da história e o que eles aprenderam com os personagens.

Avaliação: acontecerá ao decorrer da aula e da leitura, observando a participação e a interação dos alunos no conto. Não se esquecendo de fazer relatórios das atividades desenvolvidas em cada dia.

2.3.4. Leitura Literária Feita Pelo Professor

- Para propor que as crianças participem cotidianamente de situações em que ouçam a leitura em voz alta pelo professor, selecionar livros de literatura infantil com qualidade literária ajustada aos pequenos leitores/ouvintes – por exemplo, livros que tenham uma proximidade e complementaridade entre ilustração e texto (livros tipo álbum).
- Expor os livros escolhidos em uma roda de conversa com as crianças no início da semana e combinar/sortear quais serão lidos em cada dia.

- Escrever uma lista com os títulos dos livros e realizar o sorteio ou propor a escolha pelas crianças (a critério do professor). Ir marcando aqueles que já foram lidos.
- Ler e conhecer bem o livro previamente.
- Antecipar passagens em que uma leitura expressiva, com entonação diferente para cada personagem, será necessária.
- Pensar em uma pergunta-guia a ser feita antes da leitura para ajudar as crianças a se conectar com o que acontecerá ao longo da narrativa.
- Selecionar trechos em que a leitura poderá ser interrompida para permitir às crianças que pensem na continuidade da história.
- Planejar uma conversa a ser feita após a leitura; o objetivo não é o de avaliar a interpretação das crianças, mas que troquem impressões sobre o que foi lido e compartilhem com o grupo sentidos que a leitura daquele livro teve para cada uma. (MACHADO, 2014)

É importante preparar a leitura com apresentações sobre o conteúdo, o título e o autor, envolver as crianças em perguntas e discussões, estimular a reconstrução oral, além de preparar um lugar alegre e confortável. Frantz (2005) afirma que

Criar condições de leitura significa criar uma atmosfera agradável, um ambiente que convide à leitura na própria sala de aula ou mesmo fora dela. É também destinar tempo para ela na sala de aula, demonstrando assim que essa é uma atividade importante, fundamental e que merece também ocupar um espaço nobre (FRANTZ, 2005, p. 48).

No desenvolvimento do interesse das crianças pela leitura de literatura infantil é importante incluir a leitura como rotina escolar, de modo que as crianças saibam onde se sentar, o que fazer, como se comportar e em que momento vai acontecer a leitura. Sendo assim, cabe ao professor iniciar desde cedo um trabalho interessante, desafiador e prazeroso com a literatura infantil de modo que as crianças despertem o gosto pela leitura.

É importante lembrar que a função mais importante do livro infantil é despertar interesse e o imaginário da criança. Não se pode esquecer que em virtude de sua origem e trajetória estreitamente ligadas à escola, até hoje a

literatura infantil não perdeu suas características pedagógicas. Muitos autores insistem em escrever histórias de sementinhas, nuvenzinhas, gotinhas d'água, crisálidas transformadas em lindas borboletas que, no fundo, não passam de aulas de Ciências ou lições de higiene, disfarçadas em literatura infantil. Esses livros poderão até ter a sua utilidade quando o professor desejar passar informações específicas sobre germinação, ciclo da água..., nunca quando a proposta é levar à criança a verdadeira literatura. Por fim, é preciso lembrar que a boa literatura independe de rótulos: a boa literatura infantil é aquela capaz de encantar leitores de todas as idades.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Abramovich (1997) é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo.

Surge, então, a importância do hábito da leitura para que a literatura infantil seja apreciada e passe a ser respeitada e considerada como arte, sem pretextos para sua utilização como mera fonte didático-pedagógica. Porém, outro problema em relação a esta questão é que, em geral, tanto no âmbito escolar quanto em outras esferas da sociedade, considera-se como leitura o simples ato de decodificar letras e pronunciá-las em disjunção com a compreensão do que está sendo lido.

A leitura, muitas vezes, não é considerada atividade que abrange o ato da compreensão e da interpretação de texto, mas sim o mero reconhecimento das letras que formam palavras, que, por sua vez, podem estar em comumhão, constituindo frases e compondo algum tipo de texto.

Baseando ainda, em Siqueira (2008) a criatividade surge da imaginação, e por isso, a leitura de textos literários pelas crianças, em seus diferentes gêneros é fundamental para o desenvolvimento emocional, sensorial, cognitivo e social, demonstrados na expressão gestual e verbal oral para a construção dos saberes com os quais a criança socializa, se desenvolve psicologicamente, intelectualmente, enfim, se humaniza.

Acerca disso, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) dizem que a linguagem não se constituiu em um eixo de trabalho na denominada experiência de conhecimento do mundo, mas está restrita às práticas de leitura e construção de saberes culturais e linguísticos, fazendo parte do eixo linguagem oral e escrita. A função primeira da linguagem é a criação, a descoberta do mundo como função maior que promove o exercício da fantasia e da vivência afetiva e imaginária, peculiar na educação infantil.

Vale a pena, reafirmar ainda, que a formação do ótimo leitor das diversas literaturas e do leitor do mundo, está exatamente na Educação Infantil.

E cabe ao professor desse seguimento despertar na criança a paixão pelo conhecimento através de aulas prazerosas de Literatura Infantil e também pelo exemplo deste professor pela leitura. Pois não podemos esquecer que a criança se espelha no professor e que esta marca significamente sua infância.

É preciso lembrar também, que as histórias que lemos ou ouvimos, ficam registradas em nossas memórias por toda a vida.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ASH, Russel. HIGTON, Berbard. **Fábulas de Esopo**. Tradução Heloisa Jahn. São Paulo. Companhia das Letrinhas, 1994.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**. São Paulo: Ed Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo europeias ao Brasil contemporâneo**. São Paulo 4 ed. Ática, 1991.

FRANTZ, Maria. Helena. Zancan. **O ensino da literatura nas series iniciais**. 4^a ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

FILHO, José Nicolau Gregorin. **Literatura Infantil:** múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

KAERCHER, Gladis. Elise. P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Organizado por Carmem Maria Craidy e Gladis Elise P. da Silva Kaercher. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. **Um Brasil para crianças:** para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo: Global ed., 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. **Ouvir, ver, ler histórias.** 1 ed. MEC. Brasília, 2009.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** 3 ed. São Paulo. Editora Brasiliense, 1985.

ORLANDI, EniPulcinelli. **Discurso e leitura.** 3 ed. Cortez; Campinas, SP: São Paulo. Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Consideração intempestiva sobre o ensino da literatura:** Inútil poesia e outros ensaios breves. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

RESENDE, Vânia Maria. **Leitura:** Mediação entre a vida e a arte. In: Perspectiva. Florianópolis: UFSC, 1985

SOLÉ, Isabel. **Estratégia de leitura.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VYGOTSKY, Lev. S. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. Revista, atualizada e ampliada. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1984.

_____; LAJOLO, M. **Literatura Infantil Brasileira: história & histórias**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1985.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA

FELIPE ZUCULIN DA FONSECA

Resumo

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define a Educação Especial nesse contexto como um conjunto de práticas educacionais que asseguram a participação dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação nas escolas regulares (Brasil, 2008b).

Palavras-chave: Surdez; Inclusão; Educação.

Para Carline S. Borges (2020), na perspectiva da Educação inclusiva, a Educação Especial busca promover o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização regular. Isso significa que ela não se configura como uma educação segregada, mas que oferece apoios, recursos e estratégias que permitam a inclusão desses alunos no ambiente escolar comum, valorizando a diversidade e respeitando as necessidades individuais de cada estudante. Assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b), para assegurar a inclusão escolar, visa propiciar ao educando com deficiência:

(...) acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008b, Cap. IV).

Essa abordagem visa a garantir a igualdade de oportunidades, o acesso ao currículo escolar e a promoção do desenvolvimento pleno de todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Portanto, a Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva busca criar ambientes escolares que sejam potencializadores, adaptáveis e que atendam às necessidades específicas de cada aluno, respeitando suas particularidades e proporcionando apoio individualizado quando necessário, complementando seu processo de escolarização (Borges, 2020).

Para a comunidade surda, ela desempenha um papel crucial e representa um marco significativo na busca pela inclusão e no reconhecimento dos direitos educacionais das pessoas surdas dentro do sistema educacional brasileiro. Reforça, ainda, a ideia fundamental de que a Educação Especial-Inclusiva não deve ser encarada como um sistema à parte, segregado, mas como um conjunto de práticas destinadas a assegurar a inclusão plena dos estudantes surdos no ambiente escolar regular. Isso implica que as escolas devem fornecer suporte e recursos adequados para atender às necessidades específicas desses estudantes, promovendo, no caso de estudantes surdos, a acessibilidade linguística por meio da Libras e reconhecendo-a como uma língua legítima para a comunicação e a aprendizagem.

A implementação dessa política implica a presença de intérpretes de Libras, a disponibilidade de materiais educacionais acessíveis (acessibilidade curricular), o apoio pedagógico especializado e a valorização da cultura surda dentro do ambiente escolar. Além disso, ela reforça a importância da inclusão social, promovendo o respeito à identidade e às necessidades específicas da comunidade surda.

Em suma, essa política é um passo fundamental para garantir que as escolas ofereçam condições de acessibilidade plena e igualdade de oportunidades para os alunos surdos, reconhecendo sua singularidade linguística e cultural e promovendo uma educação de qualidade que respeite e valorize a diversidade.

Concepção de deficiência

Tanto a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2007) quanto a Lei Brasileira de Inclusão adotam uma visão contemporânea e mais inclusiva sobre deficiência. Em vez de centrar na pessoa como detentora de uma limitação, destaca-se o papel da sociedade em criar soluções para superação das barreiras que dificultam a plena participação das

peessoas com diferentes características. Nesse sentido, de acordo com Regina Prandini (2019, p. 50), “é a exclusão prévia (...) que torna necessário o esforço de inclusão”.

Essa concepção mais amplamente aceita da deficiência fundamenta-se no modelo social da deficiência. Este propõe que a deficiência não seja apenas uma característica intrínseca à pessoa, mas também resulte da interação entre a condição individual e as barreiras sociais, ambientais e atitudinais que frequentemente limitam a participação plena na sociedade. Nesse sentido, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2007) define pessoa com deficiência da seguinte maneira:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Brasil, 2007, p. 16).

Sob essa perspectiva, os educandos considerados público-alvo da Educação Especial-Inclusiva são aqueles que enfrentam barreiras para o pleno acesso à educação e necessitam de recursos, estratégias e apoio específicos para a inclusão. Isso inclui não apenas pessoas com deficiência, mas também aquelas com Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

Esses educandos são considerados como público-alvo da Educação Especial-Inclusiva porque enfrentam desafios que requerem suportes diferenciados para garantir sua participação efetiva no processo educativo. Esses suportes podem abranger recursos pedagógicos específicos, adaptações curriculares, tecnologias assistivas, professores capacitados, intérpretes de Libras, entre outros, de acordo com as necessidades individuais de cada estudante. Essas medidas visam eliminar barreiras e assegurar a acessibilidade, promovendo, assim, a inclusão plena (Brasil, 2015).

Sendo assim, é crucial reconhecer e valorizar a diversidade humana. Isso implica respeitar e apreciar as características e perspectivas únicas de cada pessoa, promovendo uma sociedade mais inclusiva e equitativa para todos. A ideia é promover uma educação inclusiva que reconheça e respeite a diversidade, oferecendo condições equitativas para que todos os estudantes,

independentemente de suas características individuais, tenham acesso ao ensino de qualidade e à plena participação na vida escolar e na sociedade; em outras palavras, que lhes sejam garantidas as condições para aprender e se desenvolver.

Acessibilidade

Acessibilidade, segundo a Lei Brasileira de Inclusão, é o direito que permite que pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida vivam de forma independente e exerçam seus direitos de cidadania e participação social (Brasil, 2015). Ela é definida como:

(...) possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015, Cap. I, Art. 3º).

Desse modo, a acessibilidade vai muito além da arquitetura física e deve estar presente em diversos espaços e aspectos da vida cotidiana para garantir a inclusão de todas as pessoas, independentemente de suas condições. Nesse sentido, de acordo com Romeu K. Sassaki (2009, p. 11), ao garantir a acessibilidade, estamos beneficiando “todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência”. Para o autor, existem seis dimensões da acessibilidade:

(...) arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (Sassaki, 2009, p. 11).

Podemos citar alguns exemplos de áreas em que a acessibilidade é fundamental, como a acessibilidade digital, que deve permear as seis dimensões descritas acima e garantir que aplicativos, *sites*, *softwares* e dispositivos sejam

utilizáveis por pessoas com diferentes necessidades, como leitores de tela para pessoas cegas, teclados alternativos para pessoas com dificuldades motoras, entre outros (Sassaki, 2009).

O transporte público e privado precisa ser acessível a pessoas com deficiência física, visual, auditiva, entre outras. Isso pode incluir ônibus com rampas, trens com anúncios sonoros, informações em Braille, entre outros recursos.

Acessibilidade na comunicação abrange a linguagem inclusiva para pessoas com deficiência auditiva ou visual, interpretação de língua de sinais em eventos, legendas em vídeos para pessoas surdas ou com dificuldades auditivas e disponibilização de materiais em formatos acessíveis.

Para que todas as pessoas possam ter acesso aos diferentes espaços públicos, à cultura e ao lazer, é preciso tornar parques, praias, bibliotecas, postos de saúde, instalações esportivas e outros locais de interesse público acessíveis para pessoas com diferentes necessidades, proporcionando rampas, banheiros acessíveis, sinalização adequada, entre outros recursos.

No âmbito educacional, escolas e universidades devem ser projetadas para atender às necessidades de estudantes com deficiência, oferecendo recursos como salas de aula acessíveis, material didático e suporte pedagógico adequado.

A acessibilidade para pessoas surdas implica garantir que haja condições adequadas para que elas possam ter pleno acesso à informação, comunicação e participação em diferentes ambientes. Nas escolas regulares, a acessibilidade para os surdos é essencial para assegurar que esses estudantes tenham igualdade de oportunidades educacionais, garantindo sua inclusão e participação efetiva no ambiente escolar.

A importância da acessibilidade nas escolas regulares para as pessoas surdas reside na promoção da igualdade de oportunidades educacionais. Garantir que esses estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e participem plenamente das atividades escolares não apenas propicia seu desenvolvimento acadêmico, mas também contribui para seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Além disso, ao promover a inclusão dos estudantes surdos, as escolas regulares preparam os demais para conviverem em sociedade de maneira mais inclusiva, respeitosa e diversificada.

Em resumo, a acessibilidade deve ser uma preocupação em todos os espaços e aspectos da vida, visando garantir que todos tenham oportunidades iguais de participar plenamente na sociedade, independentemente de limitações e considerando, em primeiro plano, suas potencialidades.

Tradutor-intérprete de língua de sinais e instrutores de Libras

O tradutor-intérprete de língua de sinais e o instrutor de Libras desempenham papéis cruciais na vida de jovens surdos. Os intérpretes de língua de sinais garantem a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes e o instrutor de libras garante a valorização e a disseminação da cultura surda nos espaços escolares.

Intérpretes de língua de sinais e instrutores de Libras tornam possível o acesso de estudantes surdos a uma educação de qualidade. Eles traduzem o conteúdo do currículo para a língua de sinais, garantindo que os alunos compreendam e participem das aulas. Esses profissionais facilitam a comunicação entre estudantes surdos, professores ouvintes e colegas de classe. Isso permite que estudantes surdos se expressem, façam perguntas e compreendam o que está sendo ensinado.

No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) estabelece a obrigatoriedade da oferta de profissionais qualificados para atender às necessidades dos estudantes surdos em escolas públicas.

A sua importância é multifacetada e vai além da comunicação, aproximando os estudantes surdos da comunidade surda e servindo de referência para esses jovens, como expresso por Karin Strobel (2020), levando em conta o contexto mais comum entre os nossos jovens surdos que vêm de famílias ouvintes.

Dessa maneira, além de facilitar a comunicação, esses profissionais ajudam os adolescentes surdos a se conectarem com sua identidade surda e a cultura surda, promovendo um senso de pertencimento e orgulho. Ao ter acesso à língua de sinais e instrução em Libras, os adolescentes surdos podem desenvolver suas potencialidades linguísticas e comunicativas essenciais para sua autonomia. Isso é fundamental para seu desenvolvimento pessoal e acadêmico (Strobel, 2020).

Capacitismo

O capacitismo é um termo que aborda a discriminação e a marginalização enfrentadas por pessoas com deficiência. Anahi Guedes de Mello (2016) ressalta como essa forma de discriminação se manifesta na percepção de que indivíduos com deficiência são considerados "incapazes". Essa visão equivocada os coloca à margem da sociedade, negando-lhes oportunidades e tratando suas necessidades como secundárias. Sendo assim, de acordo com a autora, capacitismo é

(...) uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais, como o sexismo, o racismo e a homofobia. Essa postura advém de um julgamento moral que associa a capacidade unicamente à funcionalidade de estruturas corporais e se mobiliza para avaliar o que as pessoas com deficiência são *capazes de ser e fazer* para serem consideradas plenamente humanas (Mello, 2016, p. 3272, grifo da autora).

Ao equiparar o capacitismo a outras formas de discriminação social, como o racismo, o sexismo e a homofobia, esses estudos destacam a natureza sistêmica e estrutural desse problema. Em seu texto, Mello (2016) sugere que o capacitismo é tão prejudicial e enraizado na sociedade quanto o racismo para as pessoas negras e o sexismo para as mulheres.

Essa forma de discriminação também está ligada à ideia de um padrão corporal ou funcional considerado "perfeito". Isso cria uma hierarquia na qual corpos ou funcionalidades que não se enquadram nesse padrão são desvalorizados, estigmatizados e considerados inferiores. O capacitismo, portanto, não se limita apenas às atitudes individuais, mas está enraizado em estruturas sociais, políticas e culturais que perpetuam essa visão limitada do que é aceitável ou normal em termos de funcionalidade corporal. A esse respeito, Regina Prandini (2019, p. 54) ressalta que:

(...) as limitações das pessoas com deficiência são menos definidas por sua deficiência do que pelas condições do meio, entendido não apenas como meio físico, mas também o social. O mundo a nossa volta está pensado para as pessoas sem deficiência, muito embora pequenas modificações comecem a ser feitas para torná-lo mais acessível.

Nesse sentido, é comum que a maioria das pessoas aja assumindo que todos ao nosso redor compartilham das mesmas características e experiências que nós. Porém, precisamos reconhecer que cada indivíduo, com ou sem deficiência, tem uma vida e experiências únicas. Compará-los sugere que há um padrão universal de normalidade, o que, além de não ser verdadeiro, reforça o estigma associado à deficiência, sugerindo que é uma falha ou um déficit em relação a uma suposta norma. (Prandini, 2019). As diferenças entre as pessoas são parte natural da sociedade. Não considerar as diferentes necessidades e potencialidades pode resultar em capacitismo e exclusão.

Em resumo, o capacitismo reflete a maneira pela qual a sociedade marginaliza e subestima as pessoas com deficiência, destacando a importância de desafiar essas percepções e criar um ambiente mais inclusivo, que reconheça e valorize a diversidade de atributos e experiências.

Ouvintismo

O termo "ouvintismo" deriva do capacitismo direcionado à pessoa surda pelas pessoas ouvintes e introduz uma reflexão crítica sobre a predominância da audição e da cultura auditiva na sociedade, tornando-se um conceito fundamental para discutir as estruturas sociais que priorizam a audição em detrimento de outras formas de comunicação e percepção sensorial. Gladis Perlin (2001) contribuiu significativamente para essa discussão, abordando o ouvintismo como um sistema de valores e práticas que privilegia a audição como norma, marginalizando e desvalorizando outras formas de interação e comunicação, especialmente aquelas utilizadas por pessoas surdas ou com deficiência auditiva (Perlin, 2001). Dessa forma, temos que

O ouvintismo deriva de uma proximidade particular que se dá entre ouvintes e surdos, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade. Uma segunda ideia é a de que não se pode entender o ouvintismo sem que este seja entendido como uma configuração do poder ouvinte. Em sua forma oposicional ao surdo, o ouvinte

estabelece uma relação de poder, de dominação em graus variados, onde predomina a hegemonia através do discurso e do saber. Academicamente esta palavra – ouvintismo – designa o estudo do surdo do ponto de vista da deficiência, da clinicalização e da necessidade de normalização (Perlin, 2001, pp. 58-59).

O ouvintismo vai além da mera preferência pela audição; trata-se de um sistema opressivo que favorece a cultura e a comunicação baseadas no áudio, desconsiderando ou menosprezando as experiências, identidades e linguagens visuais, táteis e gestuais. Esse viés prejudica a plena inclusão e participação das pessoas surdas na sociedade, limitando suas oportunidades educacionais, profissionais e sociais ao não reconhecer e valorizar suas formas distintas de interação e expressão.

Essa concepção, proposta por Gladis Perlin, ressalta a necessidade de uma transformação cultural e social que reconheça e respeite a diversidade de modos de comunicação, desafiando as estruturas que promovem a superioridade da audição sobre outras formas sensoriais. O combate ao ouvintismo não apenas busca a inclusão efetiva das pessoas surdas, mas também convida à valorização e à celebração das diferentes maneiras pelas quais os seres humanos se comunicam e interagem com o mundo ao seu redor.

CONCLUSÕES

Dentre as medidas necessárias para a promoção da acessibilidade para pessoas surdas, temos: disponibilizar intérpretes de Libras para interpretação das aulas, permitindo que os estudantes compreendam os conteúdos ministrados e interajam com professores e colegas; acessibilidade curricular com a utilização de recursos visuais, vídeos com legendas e imagens explicativas, que auxiliam na compreensão dos conteúdos por meio de elementos visuais; salas de aula com boa iluminação, disposição adequada dos assentos para facilitar a visualização do professor e materiais visuais; formação docente voltada para estratégias de ensino inclusivo, permitindo que os professores estejam preparados para atender às necessidades dos estudantes surdos; reconhecimento e valorização da identidade cultural e linguística dos surdos, considerando a Libras como língua legítima e a cultura surda como parte integrante da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes**: relatório de atividades. Brasília: MEC, 1981. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>. Acesso em 15 set. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES**: Conheça o INES. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/ines/pt-br/aceso-a-informacao-1/institucional/conheca-o-ines>. Acesso em: 23 nov. 2023.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10436.htm. Acesso em: 13 jul. 2023.
- BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 ago. 2023.
- BRASIL. **Lei n.º 11.796, de 29 de outubro de 2008**. Institui o Dia Nacional dos Surdos. Brasília, 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11796.htm. Acesso em: 13 jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2022.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 jul. 2023.
- BORGES, Carline Santos. **Atendimento educacional especializado na escola comum como ação pedagógica favorecedora da educação inclusiva**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.
- CRUZ, Samara Rodrigues; ARAÚJO; Doracina Aparecida Castro. A história da educação de alunos com surdez: ampliação de possibilidades? **Revista**

Educação Especial, Santa Maria, v. 29, n. 55, pp. 373-384, maio-ago. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X18832>. Acesso em: 06 ago. 2023.

DUARTE, Soraya Bianca Reis *et al.* Aspectos históricos e socioculturais da população surda. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.20, n.4, out.-dez. 2013, p.1713-1734.

GESSER, Audrey. **Libras? que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2020.

KLEIN, Madalena. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001, pp. 75-93.

MELLO, Anahí Guedes. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21(10), 2016, pp. 3265-3276. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>. Acesso em: 19 nov. 2023.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001, pp.51-74.

PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. Inclusão: questão desafiadora emergente na escola. In: PLACO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões emergentes na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2019, pp. 49-65.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RODRIGUES, Cristiane Seimetz; VALENTE, Flávia. **Aspectos linguísticos da Libras**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2011.

ROSA, Kaciana Nascimento da Silveira. **Da “criança que não aprende” a “toda criança é capaz de aprender”**: lições históricas de Pereira, Itard, Séguin e Montessori. 2017. 219 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Ensino Médio: Área de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias**. São Paulo: SME / COPED, 2021a.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, jul./ago. 2007a, pp. 8-16.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 58, set./out. 2007b, pp. 20-30.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano XII, mar./abr. 2009, pp. 10-16.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, pp.73-102.

STROBEL, Karin Lílian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2020.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Jomtien, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 16 set. 2023.

VAN CLEVE, John Vickrey. **Deaf history unveiled**: interpretations from the New Scholarship. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1993.

EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS COMO CAMINHOS DE TRANSFORMAÇÃO

GABRIELA QUARESMA ROCHA

Resumo

A educação antirracista na infância é essencial para a formação de sujeitos conscientes, críticos e empáticos. Este artigo discute como práticas pedagógicas voltadas à representatividade e ao combate ao racismo podem ser integradas à educação infantil, utilizando todas as linguagens expressivas — verbal, corporal, musical, artística, teatral — como ferramentas de construção de uma cultura escolar inclusiva. Parte-se do entendimento de que o racismo estrutural se reproduz desde os primeiros anos e que a escola tem papel fundamental na sua desconstrução. Propõe-se estratégias práticas para docentes, gestores e famílias.

Palavras-chave: educação infantil, antirracismo, representatividade, múltiplas linguagens, práticas pedagógicas, gestão escolar.

1. Introdução

O racismo, em suas dimensões históricas e estruturais, está presente em todas as esferas da sociedade, inclusive nas instituições educativas. Na educação infantil, esse fenômeno pode se manifestar de forma sutil, por meio da ausência de representatividade positiva, estereótipos reforçados em materiais didáticos ou no silenciamento de narrativas negras e indígenas. Diante desse cenário, o presente artigo busca refletir e propor caminhos para uma prática pedagógica antirracista, considerando o uso intencional das múltiplas linguagens como potencializadores dessa transformação.

2. Fundamentação Teórica: Educação Infantil, Racismo Estrutural e Representatividade

2.1. Racismo Estrutural e a Infância

Segundo Silvio Almeida (2019), o racismo estrutural se sustenta por instituições e práticas sociais que perpetuam a desigualdade racial. Na educação infantil, essa estrutura se expressa na exclusão simbólica de crianças negras e indígenas dos currículos, brinquedos, histórias, e imagens veiculadas no cotidiano escolar.

2.2. A Importância da Representatividade

A representatividade é um fator crucial na construção da identidade. De acordo com Djamila Ribeiro (2017), a ausência de modelos diversos impacta diretamente a autoestima e a percepção de pertencimento das crianças negras. A presença de personagens, histórias e educadores que refletem essa diversidade favorece a inclusão e a valorização das diferenças.

3. A Educação Antirracista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A BNCC (2017) reconhece a importância da valorização da diversidade e do respeito às diferenças étnico-raciais desde a educação infantil. Competências como “respeitar e acolher a diversidade” e “agir com empatia e cooperação” são essenciais para a prática antirracista. Além disso, a Lei 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

4. As Múltiplas Linguagens como Ferramentas Antirracistas

As múltiplas linguagens são fundamentais na educação infantil, especialmente quando se busca promover uma compreensão mais justa e inclusiva das diversas culturas e identidades. Essas linguagens desempenham um papel essencial na formação de valores, na desconstrução de estereótipos e no fortalecimento da autoestima de crianças negras e indígenas. Ao apresentar essas identidades de forma positiva e representativa, as linguagens tornam-se ferramentas poderosas de resistência ao racismo.

4.1. Linguagem Verbal (Oral e Escrita)

- Leitura de livros com protagonistas negros e indígenas (ex: O mundo no black power de Tayó, de Kiusam de Oliveira).
- Contação de histórias de heróis e heroínas africanas.
- Rodas de conversa sobre diversidade e respeito.

4.2. Linguagem Musical

- Cantar músicas de origem afro-brasileira, indígena e africana.
- Explorar instrumentos e ritmos de matriz africana.
- Brincadeiras cantadas de diferentes culturas.

4.3. Linguagem Corporal

- Danças tradicionais (como maracatu, jongo e afoxé).
- Dramatizações com temas de diversidade.
- Jogos cooperativos e roda de capoeira infantil.

4.4. Linguagem Artística

- Produção de máscaras africanas, colagens com símbolos culturais.
- Pinturas inspiradas em artistas negros e indígenas.
- Construção de brinquedos populares afro-brasileiros.

4.5. Linguagem Digital e Tecnológica

- Utilização de vídeos educativos sobre cultura negra e indígena.
- Animações e jogos digitais com personagens diversos.

4.6. Literatura Infantil como Caminho para a Representatividade

A literatura infantil é uma ferramenta poderosa para promover o reconhecimento, a empatia e o respeito à diversidade. Quando crianças se veem representadas

nos livros que leem, sua identidade é validada; quando leem sobre outras culturas, desenvolvem empatia.

Obras recomendadas:

- O cabelo de Lelê, de Valéria Belém
- Amoras, de Emicida
- Chapeuzinho Afro, de Kiusam de Oliveira
- O mundo no black power de Tayó, de Kiusam de Oliveira
- Betina, de Nilma Lino Gomes
- Minha mãe é negra sim, de Patrícia Santana

5. A Participação da Família na Educação Antirracista

A educação antirracista não pode se restringir ao ambiente escolar. A parceria com as famílias é essencial para a construção de valores duradouros.

Formas de incluir as famílias:

- Rodas de conversa com pais e responsáveis;
- Envio de livros ou materiais para leitura em casa;
- Projetos com participação das famílias (feiras, oficinas, exposições);
- Acolhimento de famílias negras e indígenas;
- Campanhas de conscientização.

6. O Papel da Gestão Escolar na Promoção de uma Educação Antirracista

Para que ações antirracistas se consolidem, é imprescindível contar com uma gestão escolar ativa, consciente e comprometida com a equidade racial.

Ações da gestão:

- Incluir o tema no Projeto Político-Pedagógico (PPP);
- Garantir formação continuada sobre relações étnico-raciais;

- Selecionar materiais e livros com diversidade racial;
- Apoiar projetos pedagógicos sobre cultura afro-brasileira;
- Criar canais de escuta ativa;
- Promover representatividade no corpo docente.

7. A Formação Continuada e a Superação da Resistência Docente na Construção de uma Educação Antirracista

A implementação de uma proposta pedagógica antirracista na educação infantil demanda um compromisso institucional com a formação continuada de seus profissionais. É no processo formativo — constante, crítico e situado — que os(as) educadores(as) podem ampliar suas compreensões sobre as relações étnico-raciais e desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e combatam o racismo desde os primeiros anos da infância.

Conforme apontam Silva (2020) e Gomes (2017), a formação inicial dos docentes no Brasil, muitas vezes, negligencia os estudos sobre a questão racial, limitando o repertório teórico-prático dos professores. Assim, a formação continuada torna-se imprescindível para que os(as) educadores(as) se reconheçam como sujeitos históricos implicados nas transformações sociais.

No entanto, é comum encontrar resistência por parte de alguns professores ao se debruçarem sobre temáticas raciais. Essa resistência pode ser compreendida à luz do racismo estrutural, que molda subjetividades, naturaliza desigualdades e produz silenciamentos (ALMEIDA, 2019). Além disso, há uma concepção equivocada de que as crianças pequenas não percebem as diferenças raciais ou que falar sobre racismo "as tornaria racistas".

Diante disso, é fundamental que a formação continuada aconteça de maneira afetiva, dialógica e prática. A utilização das múltiplas linguagens pode favorecer a sensibilização e o engajamento docente. Quando a formação se ancora na arte, na experiência e na vivência coletiva, ela se torna mais potente e transformadora (ROSEMBERG, 2013).

8. Considerações Finais

A prática antirracista na educação infantil é um compromisso ético, político e pedagógico. O uso das múltiplas linguagens como instrumentos de expressão, acolhimento e transformação permite que as crianças se vejam, se escutem e se respeitem. A representatividade não é apenas um detalhe, mas uma base para o desenvolvimento saudável e justo de todas as infâncias. Famílias, professores e gestão escolar, juntos, podem construir uma escola verdadeiramente antirracista.

Referências

- ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.
- MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2004.
- NASCIMENTO, Abdias do. O genocídio do negro brasileiro. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? São Paulo: Letramento, 2017.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil, diversidade e desigualdade: desafios das políticas públicas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 147, p. 30-49, 2013.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais: formação de professores e práticas pedagógicas. Revista da Abenge, v. 15, n. 1, p. 45-58, 2020.

PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO OS ALICERCES DO APRENDIZADO

IVANEIDE DOS SANTOS JERÔNIMO

Resumo

Este artigo visa aprofundar as principais práticas pedagógicas na educação infantil, discutindo seus fundamentos teóricos, metodologias aplicadas, desafios enfrentados e perspectivas para uma educação mais inclusiva e eficaz.

Fundamentação Teórica: Bases para as Práticas na Educação Infantil

Palavras-chave: Educação Infantil; Aprendizagem; Inclusão.

Introdução

A educação infantil é uma etapa primordial para o desenvolvimento humano, responsável por estabelecer as bases cognitivas, emocionais, sociais e motoras das crianças. Nesta fase, que abrange desde o nascimento até os seis anos de idade, as experiências vivenciadas influenciam diretamente o futuro aprendizado e a formação da identidade. Portanto, é imprescindível que as práticas pedagógicas adotadas sejam cuidadosamente planejadas e executadas com responsabilidade e sensibilidade.

As práticas pedagógicas na educação infantil são fundamentadas em diversas teorias do desenvolvimento infantil, que enfatizam a importância do ambiente, da interação social e da brincadeira no processo de aprendizagem. Teoria Sociointeracionista de Vygotsky Lev Vygotsky destaca a importância da mediação social para o desenvolvimento cognitivo da criança. Segundo ele, o aprendizado ocorre através da interação com adultos e pares mais experientes, que ajudam a criança a construir conhecimento dentro de sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Nesse sentido, o papel do educador é

fundamental para promover desafios adequados ao nível da criança, facilitando seu avanço por meio de orientações e suporte.

Teoria do Desenvolvimento de Piaget Jean Piaget

Enfatiza o desenvolvimento em estágios e o papel da criança como agente ativo na construção do conhecimento. Para Piaget, as crianças aprendem explorando o ambiente, manipulando objetos e experimentando soluções para problemas. As práticas pedagógicas, portanto, devem oferecer oportunidades para que a criança vivencie situações concretas e descubra conceitos por meio da ação.

A Importância do Brincar Segundo Winnicott Donald Winnicott

Considerava o brincar como essencial para o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança. O brincar permite que a criança crie um espaço de liberdade para expressar seus sentimentos, desenvolver sua criatividade e estabelecer sua identidade.

Práticas Pedagógicas Fundamentais

Brincadeiras Dirigidas e Livres No ambiente escolar, tanto as brincadeiras livres quanto as dirigidas têm papel fundamental. As brincadeiras livres oferecem à criança autonomia para criar, imaginar e explorar. Já as brincadeiras dirigidas, planejadas pelo educador, têm objetivos específicos, como o desenvolvimento da linguagem, coordenação motora ou o trabalho em grupo. Exemplo prático: Uma roda de história seguida de dramatização permite que as crianças desenvolvam a linguagem, a criatividade e a socialização.

2. Atividades Multissensoriais Atividades que envolvem vários sentidos, como pintura com diferentes texturas, músicas, jogos de cheiro e degustação, promovem a integração sensorial e o aprendizado significativo. Por meio da experimentação sensorial, a criança relaciona o conhecimento ao seu corpo e ao mundo real, facilitando a compreensão.

3. Rotinas Flexíveis e Adaptáveis Embora a rotina seja importante para a segurança e organização da criança, é essencial que ela seja flexível para respeitar as necessidades individuais, como momentos de descanso, fome, ansiedade ou maior disposição para explorar.

4.

Desenvolvimento da Autonomia Incentivar a criança a realizar pequenas tarefas, como guardar brinquedos, vestir-se, alimentar-se e cuidar da higiene, contribui para sua independência e autoestima. O educador deve atuar como facilitador, oferecendo suporte e reforçando positivamente essas conquistas. 5. Socialização e Resolução de Conflitos A convivência em grupo é uma rica oportunidade para a criança aprender a compartilhar, negociar e resolver conflitos. O educador deve mediar essas situações, ensinando estratégias para a convivência pacífica e o respeito mútuo.

O Papel do Educador na Educação Infantil

O educador infantil é um mediador entre a criança e o conhecimento, além de um cuidador afetivo. Para exercer esse papel com excelência, é fundamental que ele possua formação adequada, sensibilidade, paciência e criatividade.

Formação Continuada A constante atualização dos profissionais é necessária para acompanhar novas metodologias, entender as transformações sociais e atender às necessidades específicas de cada criança, incluindo aquelas com necessidades especiais. Observação e Avaliação A observação sistemática das crianças permitem ao educador identificar interesses, dificuldades e potencialidades, possibilitando um planejamento pedagógico mais individualizado e eficiente. A avaliação na educação infantil deve ser qualitativa, focada no desenvolvimento integral e não apenas em aspectos cognitivos.

Desafios na Educação Infantil

Infraestrutura e Recursos muitas instituições enfrentam limitações de espaço, materiais pedagógicos e recursos humanos, o que dificulta a aplicação das práticas ideais. Investimentos públicos e privados são essenciais para garantir ambientes adequados. Inclusão e Diversidade A diversidade cultural, social e de capacidades exige práticas inclusivas, que respeitem e valorizem as diferenças. A formação dos profissionais em educação inclusiva é um passo fundamental para superar barreiras. Envolvimento Familiar A participação ativa da família na educação infantil é fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

Quando os familiares se envolvem no processo educativo, eles não apenas reforçam a aprendizagem, mas também promovem um ambiente emocional seguro e acolhedor, essencial para o crescimento saudável. Esse vínculo fortalece a autoestima da criança, estimula a curiosidade e facilita a aquisição de novas habilidades.

Perspectivas para o Futuro da Educação Infantil

A educação infantil está em constante transformação, acompanhando avanços tecnológicos e sociais. O futuro aponta para práticas pedagógicas cada vez mais inclusivas, participativas e centradas na criança. **Uso da Tecnologia** A tecnologia pode ser uma aliada quando utilizada de forma crítica e equilibrada, proporcionando recursos interativos que estimulam o aprendizado e a criatividade. **Educação Socioemocional** O desenvolvimento das competências socioemocionais, como empatia, resiliência e autocontrole, tem ganhado destaque. As práticas pedagógicas tendem a incorporar estratégias que promovam o equilíbrio emocional das crianças desde cedo.

Conclusão

As práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil constituem um eixo central para a formação integral da criança, sendo determinantes para seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico. Segundo Oliveira (2002), a infância deve ser compreendida como uma fase única e rica em potencialidades, demandando ações pedagógicas que considerem sua complexidade. Nesse sentido, torna-se imprescindível que tais práticas estejam fundamentadas em teorias educacionais consistentes, articuladas a metodologias que respeitem a singularidade dos sujeitos, promovendo experiências significativas desde os primeiros anos de vida (BRASIL, 2009). A educação infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, não deve ser concebida apenas como preparação para etapas posteriores, mas sim como um espaço formativo em si, capaz de favorecer a construção da identidade, da autonomia, da criatividade e da convivência social (VYGOTSKY, 1998;

ROSEMBERG, 2013). Para tanto, é essencial que os ambientes educativos sejam planejados de forma intencional, garantindo o acolhimento, a ludicidade e o estímulo ao desenvolvimento pleno das potencialidades infantis (KISHIMOTO, 2011). O aprimoramento das práticas educativas demanda políticas públicas efetivas, investimentos contínuos em infraestrutura e recursos pedagógicos, além da valorização profissional por meio de formação inicial e continuada de qualidade (BRASIL, 2015). Ademais, a parceria entre escola, família e comunidade constitui elemento indispensável para o fortalecimento das ações educativas, potencializando seus efeitos na formação cidadã das crianças (ARCE; MARTINS, 2009). Dessa forma, ao compreender a educação infantil como um campo complexo e multidimensional, torna-se possível construir práticas pedagógicas que não apenas promovam a aprendizagem, mas que também contribuam para a constituição de sujeitos críticos, participativos e socialmente responsáveis.

Referências

ARCE, A.; MARTINS, L. M. Educação infantil: muitos olhares. Campinas: Autores Associados, 2009. BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 ago. 2025. KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011. OLIVEIRA, Z. M. R. Educação infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2002. ROSEMBERG, F. Educação infantil: política e qualidade. In: VIEIRA, L. F.; ROSEMBERG, F. (Orgs.). Educação infantil: política, qualidade e avaliação. São Paulo: Cortez, 2013. p. 11–28. VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A ARTE DE GRAFITAR

GIOVANIA FERREIRA BARBOSA

RESUMO

1 O presente trabalho foi realizado através de pesquisas bibliográficas e artigos publicados, o mesmo discorre sobre os tipos de manifestações do grafite, analisando a figura dos muros como um local social e que abarca um apoio linguístico da classe menos favorecida, refletindo assuntos a respeito da voz do periférico, além de relativizar pontos do espaço urbano contemporâneo, no tocante ao público e ao privado. A denúncia de diversas silhuetas da exclusão social são advindas das produções culturais que simbolizam e descrevem as comunidades que se edificam na periferia. O grafite é considerado uma manifestação artística e é no decorrer de um muro que são construídas pinturas e inscrições que elencam elementos estéticos, utilizando em sua forma desenhos, cores, tintas que ao

serem projetadas vão adquirindo um sentido harmônico. Desta forma, os sujeitos descobrem no muro um meio de subterfúgio para sua comunicação com o próximo, não mais sendo silenciada a sua subjetividade. O grafite abre então, espaço para uma análise de discussão nova e contemporânea com intuito de elucidar uma expressão cultural que tem dominado atualmente grande parte do meio urbano.

2

Palavras-chave: grafite, espaço público - privado - constituição do sujeito

1 INTRODUÇÃO

3 O presente trabalho irá expor de forma exemplificativa os resultados de toda uma análise pautada na narrativa do grafite e seus efeitos sociológicos.

4 O tema apresentado foi escolhido por estar estreitamente relacionado à disciplina de Arte na escola conforme a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, esta traz em sua redação o dever de desenvolvimento de aspectos culturais que estejam presentes na

vida não só do educando, mas de toda a sociedade.

5 O grafite passa a ser visto como uma nova experiência de linguagem no cenário contemporâneo, por ter uma materialização escrita e um caráter dialógico, essas duas características juntas formam uma comunicação, e esta faz com que os sujeitos se expressem de forma artística, analisando o seu meio material e social, pois ambos constituem a formação do sujeito que produz, desta forma, de acordo com Orlandi (2004 apud Santos, 2010) a linguagem referente ao grafite “conecta-se ao modo como o espaço de significação se organiza”.

6 As paredes das cidades são a base para a realização das inscrições, na maioria das vezes, essas são feitas com a utilização de latas de spray, contudo, as inscrições sofrem com uma distinta diferenciação a respeito desse ponto dentro de seu gênero, não sendo algo ainda determinado. Considerada como poluição visual, ato de vandalismo ou até mesmo sujeira, a pichação tem por característica suas letras quase que ilegíveis, símbolos de difícil compreensão, alguns autores dissertam elucidando essa forma de pintura como um meio de mandar uma mensagem, onde o pichador se constitui na criação de sua própria letra, assinando algo em que cabe todas as suas ideias, fazendo disto uma busca pelo liame social.

(SANTOS, 2010)

7 Deste modo, é visível a distinção entre a prática da pichação e a do grafite, pois essa possui a intenção de comunicação com o outro, já aquela se constitui como o primeiro passo para sair do silêncio social, entre ambas o ponto em comum é a expressão da subjetividade utilizada como um sinal de denúncia da exclusão social e da busca por reconhecimento.

8 A redação do presente trabalho, portanto, encontra-se organizada em cinco sessões. Em um primeiro momento se encontra relacionado um breve histórico do conceito e surgimento do grafite; logo após descreve-se o trabalho de alguns grafiteiros de destaque no decorrer do reconhecimento dessa arte; temos ainda, o tópico que elucida o grafite e sua leitura marginal; depois o dilema que abarca a configuração do grafite como estatuto arte; e por fim, a descrição do contexto do espaço visual e sua disputa.

9 Assim sendo, o trabalho terá um contexto exemplificativo, levando o leitor a visualizar o grafite em seu real sentido e concepção, pois o grafite deve ser intitulado como umas escritas urbanas, sendo parte do contexto da cidade, considerado assim, um ícone que possui uma duração difícil e incerta, sendo uma fuga a padronização da norma e possuindo uma aproximação com a linguagem coloquial.

2 DESENVOLVIMENTO

10 De acordo com a etimologia, a palavra grafite ou grafito possui origem italiana, seu significado condiz a “escrita feita com carvão”. Os antigos utilizavam essa técnica para realizar desenhos ou inscrições nos monumentos, nas paredes das cidades. (HONORATO, 2008/2009)

11 O grafite surge quase que ao mesmo tempo em que se cria a modalidade do hip hop, que de forma análoga é uma cultura de periferia, advinda dos guetos americanos, unindo o RAP (música falada), o “break” (dança robótica) e o grafite (arte plástica), desta forma é em Nova Iorque (EUA), no século passado, na década de 60, que jovens do bairro do Bronx recuperaram esta arte utilizando tintas spray. (LABHOI, 2009)

12 Segundo Santos (2010), ao mesmo tempo em que o grafite fica em evidência começa uma crise nas academias e escolas de arte fazendo com que os jovens artistas se deixem influenciar pelos movimentos supracitados, buscando novos interesses, novas linguagens. É a partir desse momento que as manifestações artísticas ganham as ruas, essa passa a ser um cenário estratégico, “abandonando” os espaços fechados.

13 Somente com a luta coletiva da libertação política a partir da década de 80 é que o grafite ganha forças na América Latina. Contudo, essa arte com o passar do tempo vai passando por certas transformações, mudando seu conceito e sua estética, promovendo um fenômeno chamado de arte-grafite, sendo este comercial, pois ao lado dos desenhos notava-se a descrição do número telefônico dos artistas, além destes promoverem uma propaganda de moda confeccionada pelo traço do grafite, fazendo com que essa prática sofresse uma proibição. (SANTOS, 2010)

14 No início do século XXI, o grafite era apenas um modo de expressão que era vista com uma concepção que dizia que esse emporcalhava a cidade através de uma manifestação marginalizada, ocorre que ele começa a aparecer de forma incisiva no mundo das artes plásticas com uma aparência diferenciada, destaca-se nesse contexto na cidade de Nova Iorque Jean Michel Basquiat, um grafiteiro que despertou a atenção da imprensa Nova-iorquina através das mensagens poéticas que deixava em Manhattan nas paredes dos prédios da cidade. Desta forma, o grafite passa por uma metamorfose em sua pintura, fazendo com que muitos artistas adquiram reconhecimento, mesmo que sua arte tenha que ser praticada em espaços urbanos. (HONORATO, 2008/2009)

15 Desta forma, Honorato (2008/2009) afirma que no Brasil, é na cidade de São Paulo que o trabalho dos grafiteiros mais se eleva, pois apesar de muitos empecilhos ocorridos entre os grafiteiros e os gestores do poder público, a formulação de autorizações e projetos tem impulsionado essa arte. É em São Paulo (anos 70/80) que artistas como Alex Vallauri, Waldemar Zaidler e Carlos Matuck, com seus grafites em forma e tema “tropical” são destacados pelas galerias de arte, assim como Os Gêmeos, grafiteiros paulistas que também comercializam sua técnica artística, sendo reconhecidos nesse mercado.

16 Nina, Carina Arsênio, nascida no ano de 1977, já esteve em muitas capitais pelo mundo, pois grafita a mais de dez anos na cidade de São Paulo. Ela se considera como representando uma arte feminina através de um olhar infantil, tendo seus desenhos características específicas, como olhos grandes e muito expressivos, além de seus personagens serem feitos de forma bem colorida. Já fez parte do projeto Graffiti Project, onde auxiliou na pintura de um Castelo antigo na Escócia juntamente com outros grafiteiros de renome. (HONORATO, 2008/2009)

17 Zezão, também é morador da cidade de São Paulo, sua arte é realizada nos canais subterrâneos, o que torna seu trabalho

muito particular. O mesmo entra em bueiros e córregos deixando sua marca na maioria das vezes em tons de azul, marca esta que “camufla” lugares que passam muito água e lixo. Já expôs seu trabalho em várias galerias, realizando ainda pinturas de camisetas para a Nike. (HONORATO, 2008/2009)

18 Os Gêmeos, Gustavo e Otávio Pandolfo são da cidade de São Paulo, nascidos no ano de 1974, são os que mais elevaram seu trabalho do grafite da rua para o mercado e para as exposições nas galerias de diversos países, além de realizar campanhas para a Nike e participar de livros da literatura. A característica marcante do trabalho de ambos são a expressividade dos olhos, as roupas estampadas e os homens que possuem a cabeça no tom de amarelo. (HONORATO, 2008/2009)

19 Jean Michel Basquiat, esse grafiteiro sempre teve influências no campo social, tendo em seu histórico pessoal até um relacionamento com a famosa cantora Madonna (1958), pois o mesmo grafitava com Keit Haring em Nova Iorque, foi graças a esse contexto que ele foi um dos primeiros grafiteiros a ter seu trabalho reconhecido através dos olhares de uma galeria artística. Suas obras ganharam valor de mercado, não só por seus envolvimento, mas também por serem despojadas e demonstrarem a essência das

grandes cidades. (HONORATO, 2008/2009)

20 Alex Vallauri foi o pioneiro do grafite no Brasil, sendo um grafiteiro de múltiplos recursos. Era ítalo-etíope e no ano de 1964 veio de Buenos Aires para o Brasil. Seu trabalho tem o intuito de se apropriar de imagens, resgatando o passado, trazendo com isso um novo significado, influenciando assim, no cenário urbano. Foi em São Paulo que morou e passou a estudar na FAAP para adquirir mais conhecimentos, vindo a ser professor posteriormente; aprimorou sua arte nos muros da cidade, cidade esta que acompanhou todo seu desempenho, ficando marcada por mistérios e curiosidade durante os anos 70. (HONORATO, 2008/2009)

21 Waldemar Zaidler é um dos pioneiros do stencil grafite em São Paulo, ou seja, ajudou na criação de uma técnica que auxilia na aplicação de números e símbolos em desenhos ou ilustrações, utilizando a tinta através de recortes de papel. Formou-se na FAU, grafitando nas ruas até meados do ano de 1985. Detentor de uma enorme sabedoria gosta de narrar histórias sobre o grafite, refletindo sobre formas de intervenções urbanísticas, auxiliando assim, na construção da história do grafite na cidade de São Paulo. (HONORATO, 2008/2009).

22 A denúncia de diversas silhuetas da exclusão

social é advindas das produções culturais que simbolizam e descrevem as comunidades que se edificam na periferia. O coletivo será o foco da representação cultural das duas correntes, a do grafite e a da literatura marginal, pois de acordo com Ferréz (2005) “para representar a cultura de um povo, composto de minoria, mas em seu todo de uma maioria” é necessário que essas ações coexistam, para que a maioria até então abandonada ou apagada pela ótica que domina e detém o saber, seja representada no palco da cultura por essa minoria que se revolta e busca seus ideais. (FERRÉZ, 2005)

23 Portanto, nesse momento a periferia toma a frente, adotando uma autorrepresentação, não mais dependendo de um olhar complacente ou até mesmo hegemônico para relatar sobre sua realidade desconceituada, pois ela própria se analisa e se revela ao “centro”. (FERRÉZ, 2005)

24 A regra dessa vertente é dar a cara à tapa, mostrando-a, pois quem inventou o barato não fez distinção entre uma literatura boa e uma ruim, onde esta seria realizada com carvão e aquela por uma caneta de ouro. Os grafiteiros, os moradores de periferia é quem tiram seus próprios retratos, mudando o foco do cenário. Segundo Ferréz (2005), “a literatura de rua tem sentido, sim, tem princípio, sim, possui um ideal, sim, e traz melhora para o povo que constrói esse

país, mas não recebe sua parte”.

25 Assim, um ponto em comum entre a literatura marginal e o grafite é que ambos empregam o uso da linguagem, mesmo que seus pontos de partida quanto ao suporte sejam diferentes, desta forma, a arma de ataque e defesa contra as regularizadas produções culturais será sempre o dialeto utilizado. (FERRÉZ, 2005)

26 A histórica marginalização do grafite é uma problemática que abrange uma enorme desvalorização do ato e esse vem rodeado de preconceitos, porém o desenho continua sendo visto como um gênero específico, possuindo a característica de ser um contorno artístico.

27 O grafite é considerado uma manifestação artística e é no decorrer de um muro que são construídas pinturas e inscrições que elencam elementos estéticos, utilizando em sua forma desenhos, cores, tintas que ao serem projetadas vão adquirindo um sentido harmônico, desta forma Silva (2001) destaca que, a arte deve ser vista como uma tarefa de fazer, onde o artista manuseia a matéria a procura de inexplicáveis e novos sentidos artísticos. É a partir da vivência cotidiana que a enorme experiência considerada estética ganha forma e produz as cidades grafitadas.

28 O fator cultural que diz respeito ao grafite enquanto arte é outro ponto que vai na “contramão” da noção de sua desvalorização, pois os grafiteiros se encontram inseridos em seu contexto social, representando assim esse meio, produzindo a arte através da sua cultura, dando um olhar sensível a tudo que os rodeia, criando a “matéria estética da cultura”. (SILVA, 2001).

29 De acordo com Santos (2010),

30 “A institucionalização dos lugares dos quais a arte é apresentada, mais configura um modo de exclusão social e um direcionamento elitista, do que lhe garante a “essência” artística, já que sabe-se que é uma pequena parte da população que tem acesso a estes lugares pré-determinados”. (SANTOS, 2010)

31 Desta forma, quando as diversas configurações artísticas saem do espaço restrito, como os museus e as galerias e passam a ser apresentadas na cidade, a exemplo da promoção de teatro em praças, feiras literárias, de pinturas e projeções de cinema ao ar livre, a arte deixa de ocupar os questionados lugares reservados a exposição artística e eleva a sua função social e política, recuperando a sua visibilidade e o seu contato artístico direto com a população, não mais sendo ofuscado pelas diversas restrições e sim

intervindo em todo o contexto laboral da cidade. (SANTOS, 2010)

32 A contribuição para a produção de várias transformações com relação ao sentido urbano está ligada intimamente ao contato compreensivo e adjunto que abarca a arte de rua, pois estes garantem um fator primordial ao fazer desta arte, que é o diálogo entre muitos interlocutores, ou seja, os grafiteiros e a sociedade. (SANTOS, 2010)

33 Nas grandes cidades o espaço visual abrange tanto lugares físicos quanto virtuais, são lugares capazes de inserir a sua marca, sua mensagem, seu produto, entre diversos outros fatores. Esse espaço não necessariamente irá compreender fachadas, muros, revistas, jornais e telas, mas também o mundo virtual, que com o passar dos anos ganhou força com a sua modernização. (HONORATO, 2008/2009)

34 Ressalta-se também a forma como esses espaços são divulgados, o uso de recursos sonoros tem um poder enorme, fazendo com que os ouvintes ganhem conhecimentos sobre os espaços visuais, lugar idealizado como algo que supre uma necessidade e que cria uma competição travada pela busca do sucesso, pelo desejo de ser reconhecido e ter um produto consagrado no mercado, nem que seja de forma temporária. Estes

espaços aqui mencionados fazem referência aos lugares restritos supracitados, como os museus e as amplas galerias de arte. (HONORATO, 2008/2009)

35 O autor Umberto Eco, escritor do livro “Viagem na irre realidade cotidiana” (1984), destaca que,

36 “a utilização do espaço urbano é como uma ação da cópia e não da criação. Essa sociedade, no caso do livro, a americana, que prefere a cópia exata e investe muito nisso acaba criando também marginalizações. São pessoas que estão fora do proposto por ver outros ângulos, além dos que apresentam a “imagens holográficas”. Essas marginalizações estão manifestadas em ideias, credos e na forma de representar o mundo”. (ECO, 1984)

37

38 O crescimento do grafite traz consigo um novo modelo de ocupação dos espaços descritos como visuais, sendo um produto de seu tempo, essa afirmativa era dada por Wassily Kandinsky, ele dizia que “toda obra de arte é filha de seu tempo e, muitas vezes, mãe de nossos sentimentos”. Esse pensamento elucida um distanciamento perante a aquisição de poder e da cobiça e aproxima o real sentido dessa busca, que é a procura de um novo sentido de encanto e de expressão do eu interior, onde este através de sua ação no espaço

irá consolidar compromissos com outros campos culturais, outros princípios, que em sua maioria serão tão rigorosos como os primeiros que foram contrariados. (HONORATO, 2008/2009)

39 Para se compreender o mundo, Honorato (2008/2009) afirma que é necessária uma captação da imagem, essa pode se dar de uma forma ancestral ou de uma forma animal, não importando como essa apreensão é realizada, ela pode ser feita através da visão, do tato ou de qualquer outro sentido, desde que a “coisa” possua a sua existência garantida. Deste modo, o processo de “ver” e “mostrar” ocorrem no espaço, consagrando um conteúdo que será motivo de disputa.

40 Para nos afirmar como seres precisamos de espaço, pois é nesse campo que faremos nossas construções e a partir destas afirmaremos nosso lugar no mundo. O espaço se concebe de acordo com a configuração e montagem das cidades, elas compõem a nossa personalidade social e individual, visto que, quando alteramos esse espaço o intuito é o de acrescentar ou extrair teores que irão influenciar diretamente os seres que o habitam. Segundo Honorato (2008/2009), “a ofensa ao espaço é ofensa às ideologias. Portanto, a interferência no espaço coletivo busca gerar a interferência no pensamento do homem”.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho descrito elucidou que o grafite tem por elo principal o movimento do Hip Hop. Através desse movimento, essa modalidade de arte consegue propagar diante da sociedade uma opressão que abarca determinados grupos sociais, em sua maioria, os menos favorecidos, sendo o grafite um instrumento que expressa à realidade das ruas.

41 Foi em 1970 que o grafite ganhou as ruas do Brasil, sendo introduzido primeiramente na cidade de São Paulo, sendo uma técnica advinda dos Estados Unidos, os brasileiros passaram a desenvolver sua arte com um toque próprio, assim, o estilo do brasileiro passou a ser vislumbrado pelo mundo como um dos melhores grafites existentes.

42 O dilema que problematizamos nesta dissertação foi à diferença entre uma arte que contribui para a sociedade com sua beleza artística, no caso do grafite, e a outra que é malvista por conta da chamada poluição visual e vandalismo, ou seja, a pichação, que detém o ato de escrever em muros, monumentos, vias públicas e edifícios, sendo essa muito criticada.

43 Através de análises e negociações culturais, no que diz

respeito ao grafite, a linguagem e a imagem são duas percepções que elucidam as difíceis relações sociais que ligam os mais diversos sujeitos. O grafite passa então a ser dado precioso para o diagnóstico do contemporâneo, sendo esta parte da literatura, ou seja, um ato cultural. A sociedade em um todo tem a possibilidade de deliberar sobre seu livre arbítrio, e é isso que deve ocorrer com os moradores da cidade, estes devem ter o poder de escolha quanto à forma de lutar contra a violência da exclusão social, estando o diferencial na forma como o sujeito irá se deparar com o muro, o mesmo estará portando uma arma ou uma lata de spray?

44 A perspectiva de intervenção de um contexto através do grafite advém dos próprios sujeitos nela inseridos, pois são esses que buscam através de imagens, o diálogo com a cidade, adquirindo de forma peculiar, o afunilamento das relações com a atividade estética, a política e o espaço a sua volta. De acordo com, Furtado e Zanella (2009), “na heterogeneidade dos discursos visuais, no silêncio destas conversas urbanas, o grafite se faz e se refaz na incerteza da permanência ou do apagamento, na duração do olhar que passa, que imagina, que significa o urbano.”

45 Enfim, de forma significativa a atividade de grafitar engloba o sujeito ao mundo, permeando o contexto em que esse está

inserido, havendo a partir desse momento uma expressão de seus sentidos e a forma como o mesmo se relaciona com o urbano, pois em sua maioria, esses sentidos são censurados, pois eles são construídos pelo próprio indivíduo através de suas histórias particulares.

4 REFERÊNCIAS

46 ECO, Umberto, **Viagem na Irrealidade Cotidiana**, Rio de Janeiro, Nova fronteira, 1984.

47 FERREZ. **Literatura Marginal: talentos da escrita periférica**. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

48 FURTADO, Janaina Rocha; ZANELLA, Andréa Vieira. **Graffiti e cidade: sentidos da intervenção urbana e o processo de constituição dos sujeitos**. Relatos de pesquisa. Rev. Mal-Estar Subj. vol.9 nº.4 Fortaleza dez. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482009000400010> Acesso em: 08 de maio de 2018.

49 HONORATO, Geraldo. Artigo Científico. **Grafite: Da Marginalidade às Galerias de Arte**. Faculdade de Artes do Paraná. Programa de Desenvolvimento Educacional – 2008/2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1390-8.pdf>. Acesso em: 28 de março de 2018.

50 LABHOI - Laboratório de história oral e imagem. **Imagens Urbanas no Brasil: escultura pública e grafite urbano contemporâneo**. Publicado em 2009. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/labhoi/?q=node/66>. Acesso em março de 2018.

51 SANTOS, Thais Maia. Artigo Científico. **Grafite: A Leitura dos Muros.** Graduando do curso de Letras Vernáculas - Facom-UFBa – Salvador-Bahia-Brasil. 25 a 27 de maio de 2010. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/wordpress/24406.pdf>. Acesso em: 28 de março de 2018.

52 SILVA, Armando. **Imaginários urbanos.** São Paulo: Perspectiva; Bogotá, Col: Convênio André Bello, 2001.

53

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – UM BREVE RELATO DA ANTIGUIDADE A ERA MODERNA

KELLY BORGES DA SILVA

Resumo

O artigo apresenta um panorama histórico da educação escolar destinada às pessoas com deficiência, iniciando na Antiguidade e finalizando na Era Moderna, destacando os processos de exclusão e segregação que marcaram esse percurso. Visando compreender os modos pelos quais a escola deixava à margem aqueles considerados inadequados aos padrões normativos da época e o início da mudança, mesmo que discreta, dos paradigmas excludentes, este artigo utiliza da pesquisa qualitativa e do levantamento bibliográfico como suportes ao estudo. Assim, o que se percebeu foi que, embora o processo de inclusão não tenha sido concretizado nesses momentos que marcaram a história da humanidade, notam-se avanços quanto aos direitos civis e o fortalecimento da educação pública, surgindo novas concepções que contribuíram para o reconhecimento das necessidades do Público da Educação Especial, evidenciando uma sociedade que gradativamente avançou em direção a uma visão mais inclusiva, apesar dos desafios encontrados.

Palavras-chave: Educação; Deficiência; Escola; Exclusão.

Introdução

Desde os tempos primórdios, há registros que a humanidade tem intrínseca em si o processo de educação como prática utilizada para a transmissão de conhecimentos. Inicialmente, esses saberes, impressos nos diversos sítios rupestres, relatam que os homens consistiam em manter sua existência por meio da transformação da natureza com um determinado fim: o de materializar instrumentos e meios os quais garantiriam a sobrevivência de cada indivíduo da comunidade que participavam.

Partindo dessa compreensão, a produção do que é palpável e tangível perpassa por um estágio anterior ao da sua concretização o qual “[...] inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte) [...]”, caracterizando o “[...] “trabalho não-material”, a “[...] produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades [...]” (Saviani, 2015, p. 286).

Assim, a educação ocorre com a elaboração de saberes no campo do pensamento, transferindo os conceitos desenvolvidos às diferentes áreas que constituem o cotidiano do ser humano, que socializa, relaciona e absorve as informações disponíveis por meio das aprendizagens que podem ocorrer em diferentes tempos, espaços e meios.

Sendo ou não institucionalizada, com fins variados, podendo assumir diferentes aspectos, essa ação social, a qual denominamos como “[...] educação é uma fração da experiência endoculturativa. Ela aparece sempre que há relações entre pessoas e intenções de ensinar-e-aprender [...]” (Brandão, 2002, p. 24). Logo,

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996, art. 1).

No decurso da temporalidade, o homem, que é um ser racional, em constante evolução, modificou e ampliou a disponibilidade da educação no meio social e, categorizou essa atividade, definindo um modo e espaço específico para cada fazer educativo a depender do intuito a que ela se disponibiliza.

Então, a fragmentou e selecionou seus destinatários conforme o saber que se deve alcançar, e o etarismo, gênero, classe social, condições físicas, neurológicas, biopsicossociais e características definidas pela etnia e raça, entre outros aspectos, passaram a definir o acesso ou não dos modelos educacionais disponíveis.

Neste caso, “[...] é quando, entre outras categorias de especialidades sociais, aparecem as de saber e de ensinar a saber. Este é o começo do momento que a educação vira o ensino, que inventa a pedagogia, reduz a aldeia à escola [...]” (Brandão, 2002, p. 24).

Diante de tais proposições, surge a seguinte problematização: Como se desenvolveu a educação escolar entre a Antiguidade a Era Moderna para as pessoas com deficiência? No intuito de compreender esse questionamento, foi traçado objetivos nos aspectos geral e específicos, sendo eles respectivamente:

apresentar uma breve trajetória histórica, da Era Antiga à Moderna, acerca da educação escolar destinada ao Público da Educação Especial. Definir, a partir dos embasamentos teóricos, as formas de segregação que foram destinadas às pessoas com deficiência nessa temporalidade e analisar o início da mudança de paradigma, o qual proporcionou uma visão humanizada, por parte da sociedade em relação a esse grupo.

A fim de amparar o presente estudo, a pesquisa de natureza qualitativa foi utilizada, pois “[...] Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada [...], por isso, utiliza a análise das bibliografias que tratam da temática abordada. Nesse caso, estão incluídos na aquisição do conhecimento, “[...] os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, [...]” (Godoy, 1995, P. 21 -22), entre outros.

Desse modo, o artigo tem a pretensão em ampliar os saberes do que se concebia como educação cotidiana, natural, comunitária, assim como o convívio do grupo do Público da Educação Especial no meio em que pertencia, fomentando as discussões que podem ocorrer no campo pedagógico acerca do impacto que as concepções segregacionistas causaram na educação destinada às pessoas com “[...] deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...]” (Brasil, 1996, art. 4º).

A Antiguidade Clássica e os corpos marcados pelas diferenças físicas e biopsicossociais

Dados históricos revelam que a seleção daqueles que eram considerados inaptos a frequentarem locais destinados a formação escolar é conhecido desde a Antiguidade Clássica, período em que surgem na Grécia e Roma antigas, espaços voltados ao ensino de Arte, Ciências Sociais, Matemática e Gramática, aos homens livres, objetivando o preparo desses indivíduos para que ocupassem a política, fortalecendo a atuação na sociedade.

Esses territórios, passaram a ser denominados como escolas, palavra “[...] de origem grega “scholé”. O termo significa “discussão” ou “tempo livre”, fazendo referência a possíveis conversas durante o tempo livre e seus desdobramentos para a vida social [...]” (Oliveira, 2023, p. 1).

Foi da cultura desses povos e o modo como construíram o processo de ensino e aprendizagem que a escola atual foi constituída, visto que para os gregos, o desenvolvimento do homem iniciava de fato após os sete anos, quando ele era retirado do meio familiar e os conhecimentos eram transmitidos pelos mestres, porém, o ensino era diferenciado de acordo com a classe social e restrita a poucas crianças e jovens (Brandão, 2002, p. 38 – 39).

Embora, na Grécia, tenha iniciado a democratização cultural e a participação da vida política e pública, notava-se que ainda havia a expropriação de uma grande maioria das pessoas dos lócus em que ocorriam tais ações sociais, entre elas as que apresentavam com “[...] deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...]” (Brasil, 1996, art. 4º).

Com esse cenário, não havia lugar para incluir aqueles com a corporeidade, condição neurológica, biopsicossocial ou mesmo cognitiva julgada como não condizente ao padrão normativo imposto pelo meio em que essas pessoas conviviam, para elas, durante a Antiguidade, restavam-lhes o extermínio ou a proteção e o sustento por parte de alguns grupos “[...] para buscar a simpatia dos deuses ou por gratidão pelos esforços dos que se mutilavam nas guerras [...]” (Nunes, Saia, Tavares, 2015, p. 1.108).

Portanto, os lócus educacionais tencionavam receber somente estudantes do gênero masculino, livres e nobres, objetivando formar adultos educados, a fim de que cada um se transformasse em “[...] cidadão maduro para o serviço à comunidade [...]” (Brandão, 2002, p. 44).

Essa civilização preparou inicialmente guerreiros, filósofos, matemáticos, ginastas, músicos, letrados e altamente culturais, o que exigiu que estilos educacionais fossem se alternando no intuito de atender a demanda formativa. Entretanto, qualquer princípio orientador seguido pela educação grega, tinha como meta a construção do homem educado (Brandão, 2002), formoso, apresentando o corpo e mente perfeitas de acordo com modelo daquele tempo.

Finalmente, percebe-se que, de algum modo toda a ação educativa formal reproduzida pelos mestres ou pedagogos durante a Antiguidade Clássica, não consideravam as características e especificidades do educando, qualificando-os por seu físico, se era constituído por deficiências, a classe social que pertencia, gênero, habilidades, e demais particularidades.

Contudo, esse povo, já observava na criança o potencial para que ela pudesse tornar ou ser o cidadão que a sociedade daquele tempo e espaço necessitavam, esperando por um homem educado conforme a padronização postulada, mas excluíam dessa visão àqueles que tinham corpos ou condutas tidas como inadequados para esse novo paradigma que se compunha naquela temporalidade.

Ainda, no tocante dessa questão, refletir acerca da escola que os gregos modelaram suscita compreender que esta era um ambiente ainda não estruturado como a qual se tem atualmente, entretanto, era nela que se pensava na educação como uma ação em que se ensinava conteúdos pré-selecionados, mas apenas para alguns, segregando ou ainda eliminando indivíduos, como as pessoas com deficiência, que não tinham concessão para coexistirem com seus pares.

Sendo assim, não vivenciavam o ato educacional como “[...] o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes [...]”, visto que provavelmente ainda não lhes era perceptível que as diferenças proporcionam a experiência e a percepção de que é “[...] o exercício de viver e conviver o que educa. E a escola de qualquer tipo é apenas um lugar e um momento provisório onde isto pode ocorrer [...]” (Brandão, 2002, p.47).

Consequentemente, a educação foi se escolarizando ainda mais, tendo o continente europeu como referência dessa prática política e social, influenciando outros povos e territórios devido à força colonizadora que exerceram principalmente a partir do século XIV, com a ampliação das rotas marítimas, por meio das Grandes Navegações, que tinham como intuito a conquista de pedras preciosas, especiarias e a agregação de novas extensões de terras aos seus impérios.

O início de um novo olhar para as pessoas com deficiências

No decurso dessas transformações, a Idade Média ocupou o lugar do período denominado como Antiguidade Clássica, e inicialmente objetivou substituir ou eliminar as escolas do modelo greco-romanas, para tanto, os mosteiros, palácios, e posteriormente universidades, colégios e internatos tornaram-se âmbitos destinados aos ensinamentos com base eclesiástica,

reservados inicialmente “[...] para uma pequena parcela da sociedade, normalmente nobres, intelectuais e filósofos [...]” (Dias, 2023, p. 622).

Nota-se uma recorrência segregacionista, tal como na época anterior, quanto aos menos abastados, com pouca instrução acadêmica, em condição de escravo e evidentemente com suas diferenças corpóreas, intelectuais e atitudinais não aceitáveis ao espaço escolar.

No entanto, com o passar do tempo, na época medieval, iniciou um movimento de mudança gradual, de algumas concepções entre os líderes católicos acerca do acesso elitizado à escola e passaram a admitir que uma parcela dos menos favorecidos adentrassem aos portões escolares aprendendo não somente os conteúdos bíblicos, disciplina obrigatória no ambiente do ensino organizado, mas junto a esse, os provenientes da aritmética, retórica, dialética e da gramática.

Quanto aos que tinham deficiências,

[...] a Igreja passou a acreditar que diversidade funcional e alma poderiam coexistir em um corpo. Assim, apesar da diferença – e ainda sujeitos à ‘purificação pelas chamas’ –, tais indivíduos passaram a ser ditos filhos de Deus. Essa nova concepção resultou na diminuição dos maus-tratos, das torturas e do abandono, e as pessoas com diversidade funcional começaram a ser acolhidas em instituições de caridade (Pereira, 2009, p. 719 apud. Silva, Dessen, 2001).

Esse período histórico marca o início da idealização universitária, da divisão curricular, das avaliações e da presença de um único professor ministrando aula para diferentes educandos, com origem e conhecimentos diversificados, algo que impactou o ensino. Embora, ainda não se pode considerar que o acesso ao conhecimento disponível, classificado como base para alcançar outros níveis de estudo e mesmo econômico, tenha sido democratizado, verifica-se uma ampliação da presença de uma maior quantidade dos chamados alunos, recebendo formação institucional, além da percepção que o modelo agora apresentado para atender aos escolares, influenciou a organização educacional ao que se é apresentado atualmente em muitas redes do sistema regular de ensino.

No entanto, um pouco silenciosa e devagar, a heterogeneidade foi sendo integrada à escola medieval, todavia, era seletiva e deixou de fora desse ambiente as pessoas com deficiências. Salienta-se, que a população da Idade Média ainda mantinha o ato de extermínio a esse grupo, mas isso foi gradativamente sendo substituído pela privação domiciliar ou pelo abandono familiar nos chamados guetos, lugares das cidades europeias em que se matinha um “[...] quadro desolador da pobreza e da marginalidade que caracterizou a grande massa das populações pobres e socialmente desprotegidas dessa época” (Anatalino, 2017, p. 1).

Arelado ao desamparo comunitário, paradoxalmente, aqueles que tinham deficiências foram adquirindo a partir da religião o direito à vida e a eles também foi estabelecido a possibilidade de encarceramento institucional, âmbito sustentado pela igreja, para o recebimento exclusivo dos considerados diferentes e não validados ao convívio social e também educacional da escola comum.

A Era Moderna e o avanço tecnológico em prol do Público da Educação Especial

A Era da Modernidade sucedeu a Idade Média apresentando a ruptura do pensamento cristão e sistema feudal que embasavam a educação formal até aquele momento, evidenciando o Estado como provedor de uma escola laica, gratuita, pública e obrigatória, com o intuito em receber outras camadas sociais, que devido à publicação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e da Revolução Francesa, conquistaram direitos civis, tal como, o de receber a educação escolar (Martins, 2017, p. 50 – 54).

Assim, na Idade Moderna há a ampliação dos espaços destinados ao ensino regular e o início de uma estrutura orgânica e sequencial quanto aos programas, níveis e métodos escolares, a fim que se democratizasse os conhecimentos acadêmicos à população (Dias, 2023, p. 622). É na Idade Moderna “[...] que a educação passou a ser alvo de teorias e propostas sobre sua organização [...]” (Parente, 2010, p.146).

Do século XV em diante, as ideias europeias em relação à infância, impactaram veemente a educação escolar, pois a criança se torna sujeito, sendo considerada um ser diferente do adulto, partícipe de um núcleo familiar que é

vista como a não possuidora de qualificações suficientes para educá-la no campo pedagógico. “[...] E, assim, a família começa a valer-se da escola como uma agência unida a ela e que a complementa” (Zabalza, 1988, p.63).

Essa instituição escolarizada emerge a partir de uma nova perspectiva “[...] com uma fisionomia própria, que a diferencia de suas antecessoras” (Boto, 2017, p. 21), revelando uma nova cultura, a leitora, que devido ao advento da imprensa a escrita passa a permear as camadas mais vulneráveis, lhes oportunizando o acesso a um pouco dos saberes quanto ao contexto político, econômico e social que vivenciavam.

Se há consideráveis alterações nos modos de se viver e conceber o ser humano, a política, educação, relações de trabalho, economia e constituição familiar na era moderna, a religião que agora era evidenciada pela reforma protestante, não altera o que se compreendia até então acerca das pessoas com suas especificidades físicas, biológicas, comportamentais e neurológicas que não se encaixavam no que era normativo quanto a conduta humana estipulada nesse momento histórico.

Sendo constantes os “[...] atos de intolerância e de punição em relação às pessoas com deficiência, que sofreram severos castigos para expiar as culpas da humanidade”, ainda nessa época, há a construção de espaços, convencionados como hospitais, para atender os doentes, nesses locais os alquimistas, antecessores da prática médica, atendiam “[...] não só os doentes, mas também os necessitados, entre os quais alguns com deficiência, onde recebiam abrigo e alimentação [...]” (São Paulo, 2016, p. 8).

Esses cientistas, se interessavam pela descoberta de “[...] que a deficiência não constituía um problema teológico e moral, mas acometia pessoas doentes, dignas de piedade [...]”, então “[...] A pessoa com deficiência passa a ser vista como problema médico, sendo tratada através da alquimia, magia e astrologia em instituições fechadas, como conventos ou hospícios” (São Paulo, 2016, p. 8).

Destarte, na Idade Moderna, considerando a área educacional, pode-se constatar que houve a permanência e predominância da exclusão, assim como o aumento dos locais para enclausuramento dos que tinham deficiências, entretanto, tornaram-se relevantes aos estudos na área da ciência, pois,

[...] vários inventos se forjaram com o intuito de propiciar meios de trabalho e locomoção aos portadores de deficiência, tais como a cadeira de rodas, bengalas, bastões, muletas, coletes, próteses, macas, veículos adaptados, camas móveis, etc.; o Código Braille foi criado por Louis Braille e propiciou a perfeita integração dos deficientes visuais ao mundo da linguagem escrita, que é utilizado por pessoas cegas até os dias atuais (Anjos, 2014, p. 6).

Assim, a Era Moderna trouxe avanços significativos no campo educacional e científico, e embora as práticas de exclusão em relação às pessoas com deficiência tenha diminuído, elas continuavam segregadas do meio educacional. No entanto, o progresso científico se ampliou fomentando as bases para novas abordagens com invenções que buscavam proporcionar maior autonomia ao Público da Educação Especial e, mesmo que esses avanços acontecessem de modo lento, representaram o início de uma transformação que desafiou paradigmas históricos, reafirmando o potencial humano de superação e inclusão.

Considerações Finais

A análise histórica da educação escolar para as pessoas com deficiência demonstra como a trajetória da humanidade foi marcada por exclusões e preconceitos, impondo padrões normativos pelos quais eram definidos o acesso à educação. Em prol da garantia dos direitos humanos, entre eles o de aprender coletivamente, rupturas significativas no pensamento segregacionista foram acontecendo no decorrer do tempo, porém de modo lento e gradual.

Contudo, mesmo com as novas perspectivas inclusivas, possibilitando o desenvolvimento de um olhar mais humanizado acerca das diferenças, os tempos históricos estudados continuaram convocando a sociedade a uma contínua reflexão crítica a fim de que houvesse novas construções de políticas e práticas educacionais voltadas ao público da Educação Especial.

Assim, ainda persiste a necessidade em se fomentar debates que contribuam para uma educação inclusiva e acessível, garantindo que todos os

sujeitos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, possam ser respeitados e valorizados no âmbito educacional.

Referências

- ANATALINO, João. A Vida dos Deficientes na Idade Média. **Recanto das Letras**. 2017. Disponível em: <https://joaoanatalino.recantodasletras.com.br/publicacoes.php/publicacoes.php?pag=1&lista=lidos&categoria=44> Acesso: 21 jan. 2025.
- ANJOS, Marcela Cristina Gomes dos. (Re)pensando o papel da pessoa com deficiência através da educação. 2014. **Publica Direito**. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=2eeeabb94749b31c> Acesso: 15 dez. 2024.
- BOTO, Carlota. **A Liturgia Escolar na Idade Moderna**. 2017. Campinas, SP: Papirus.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. 2002. São Paulo: Editora Brasiliense.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm Acesso: 16 dez. 2025.
- DIAS, Érika. A Educação e a Escola. Para que Servem as Escolas? 2023. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/g96pfWK6JM8KrvMdN3TKHGGQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 03 jan. 2025.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. 1995. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, Brasil. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 06 jan. 2025.
- MARTINS, Pedro Alexandre Guerreiro. Uma Época de Grandeza: Idade Média, Decadência e Regeneração na Historiografia Portuguesa (1842-1942). 2017. **Revista de Teoria da História**. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/48006> Acesso: 19 abr. 2024.
- NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lucia; TAVARES, Rosana Elizete. Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 35, p. 1106-1119. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2820/282043249009.pdf> Acesso: 07 nov. 2024.
- OLIVEIRA, Hugo. História da Educação: Origem, Evolução e Importância! **Blog Gran Concurso Online**. 2023. Disponível em: <https://blog.grancursosonline.com.br/historia-educacao/> Acesso: 14 dez. 2024.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. A Construção dos Tempos Escolares. 2010. **Educação em Revista**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/NbYy4wBsgKTJsyJTbDLsL3C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 19 nov. 2024

PEREIRA, Ray. Diversidade Funcional: A Diferença e o Histórico Modelo de Homem-Padrão. 2009. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/9d7FrYfH46n8V9JPwGcQVTf/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 27 dez. 2024.

SÃO PAULO. **Abordagem Histórica da Atenção à Pessoa com Deficiência**. 2016. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia_social/coas/AULA%201_PsD.pdf Acesso: 17 jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. 2015. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador.

SILVA, Nara Lima Pereira; DESSEN, Maria Auxiliadora. Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. 2001. Brasília.

ZABALZA, Miguel Antonio. **Qualidade em Educação Infantil**. 1998. 1ª ed. Porto Alegre: ARTMED.

A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA: PRINCÍPIOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

LARIANE CRISTINA CAMILO DA SILVA²

RESUMO

Este artigo aborda a construção da escola inclusiva, considerando os princípios que a fundamentam, os desafios enfrentados em sua efetivação e as possibilidades pedagógicas que podem ser desenvolvidas para garantir o direito à educação a todos os estudantes, independentemente de suas diferenças. O objetivo do estudo é discutir como a escola pode se tornar um espaço verdadeiramente inclusivo, analisando práticas que favorecem a equidade, o respeito à diversidade e a valorização das singularidades dos sujeitos. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, com base em obras e documentos oficiais voltados à temática da educação inclusiva, permitindo a reflexão crítica sobre os caminhos percorridos pela política educacional brasileira e suas implicações nas práticas escolares. Observou-se que, embora haja avanços normativos e maior conscientização sobre a importância da inclusão, persistem barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais que dificultam a transformação efetiva da escola tradicional em um ambiente inclusivo. A análise demonstrou que a construção da escola inclusiva exige um compromisso coletivo, que envolve a formação continuada dos profissionais da educação, a adaptação curricular, o uso de metodologias ativas, a atuação colaborativa entre os membros da comunidade escolar e a promoção de uma cultura de pertencimento. Conclui-se que a inclusão escolar é um processo em constante construção, que demanda mudanças profundas nas concepções de ensino, na organização institucional e nas relações interpessoais, sendo essencial para garantir uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Palavras-chave: inclusão escolar; práticas pedagógicas; equidade; diversidade; educação.

² Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIVERTAS-UNG -2023; Professora do Ensino Fundamental I

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar constitui-se como um dos grandes desafios e, ao mesmo tempo, um dos mais importantes compromissos da educação contemporânea. O conceito de escola inclusiva transcende a ideia de simplesmente inserir estudantes com deficiência no ambiente escolar comum; trata-se de construir um espaço onde todas as diferenças – sejam elas físicas, intelectuais, sensoriais, sociais, étnico-raciais ou culturais – sejam reconhecidas, respeitadas e valorizadas no cotidiano pedagógico. A proposta deste artigo é discutir como a escola pode se tornar verdadeiramente inclusiva, analisando os princípios que norteiam essa construção, os desafios enfrentados por educadores e instituições e as possibilidades pedagógicas que favorecem o acolhimento e a aprendizagem de todos os estudantes.

A escolha desse tema se justifica pela sua relevância social, educacional e científica. Socialmente, a inclusão escolar representa um passo importante para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, onde todos tenham oportunidades equitativas de desenvolvimento. No campo educacional, ela impõe a necessidade de revisar práticas pedagógicas, currículos e concepções de ensino, promovendo uma atuação docente mais reflexiva, crítica e ética. Cientificamente, trata-se de um tema em constante debate e atualização, que desafia pesquisadores e profissionais da educação a encontrarem caminhos viáveis para sua efetivação. A inclusão não deve ser tratada como exceção, mas como um direito fundamental que deve ser garantido em todas as etapas da educação básica.

O objetivo geral deste estudo é analisar os principais fundamentos teóricos e práticos da construção da escola inclusiva, compreendendo seus princípios, dificuldades recorrentes e alternativas pedagógicas viáveis para uma atuação transformadora. Como objetivos específicos, pretende-se: identificar os principais desafios enfrentados por escolas e professores na implementação da educação inclusiva; discutir estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem e o pertencimento dos estudantes com deficiência e/ou em situação de vulnerabilidade; e refletir sobre a importância da formação docente

para garantir práticas inclusivas eficazes.

Para embasar essa discussão, recorreremos a autores reconhecidos na área da inclusão, como Mantoan (2006), que defende que a escola precisa mudar sua estrutura para incluir a todos; Sassaki (2005), que aborda a inclusão como um processo social amplo e contínuo; e Mittler (2003), que enfatiza a importância das práticas colaborativas e do suporte institucional para o sucesso da inclusão. Esses autores contribuem com reflexões essenciais para compreender a complexidade e a urgência da temática abordada.

FUNDAMENTOS DA ESCOLA INCLUSIVA: UMA NOVA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

A escola inclusiva emerge como uma proposta educacional que visa assegurar o direito de todos os sujeitos à participação plena no processo de ensino e aprendizagem, independentemente de suas diferenças físicas, intelectuais, sociais, culturais ou emocionais. Tal concepção rompe com a lógica seletiva e classificatória historicamente instaurada nas instituições de ensino, onde a diversidade era muitas vezes tratada como exceção e não como condição inerente à natureza humana. A perspectiva da inclusão propõe uma reformulação profunda nos princípios que regem a organização escolar, substituindo a ideia de normalidade por um paradigma de pluralidade.

O reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo da escola implica a necessidade de reconfigurar seus objetivos, metodologias, avaliações e relações interpessoais. A escola passa a ser compreendida como um espaço onde todos têm o direito de aprender, e não apenas aqueles que se enquadram em padrões previamente estabelecidos de desempenho. Nesse sentido, a educação inclusiva não deve ser vista como um conjunto de ações voltadas exclusivamente às pessoas com deficiência, mas como uma política ampla que visa eliminar todas as formas de exclusão, sejam elas causadas por barreiras físicas, atitudinais, linguísticas ou pedagógicas.

De acordo com Mantoan (2006),

“a inclusão escolar não pode ser confundida com integração; enquanto esta busca adaptar o aluno ao sistema, a inclusão exige que a escola se transforme para acolher todos os seus estudantes”. Essa afirmação aponta para uma distinção fundamental entre dois modelos: o da integração, que pressupõe que o estudante com deficiência precisa se adequar aos padrões escolares, e o da inclusão, que propõe a transformação da escola para que todos possam nela participar com igualdade de condições. Assim, a inclusão desafia a estrutura tradicional da escola, baseada em homogeneidade e padronização, ao propor a valorização das diferenças como parte do processo pedagógico.

Outro princípio essencial da escola inclusiva é o da equidade, que se diferencia do conceito de igualdade ao considerar que o tratamento justo não significa tratar todos da mesma forma, mas sim proporcionar a cada um aquilo de que necessita para aprender. A equidade requer o reconhecimento das especificidades dos estudantes e a adoção de práticas pedagógicas que respeitem seus ritmos, estilos e necessidades. Essa abordagem não fragiliza a qualidade da educação, ao contrário, amplia as possibilidades de aprendizagem ao diversificar estratégias e recursos.

A efetivação da inclusão escolar demanda também uma mudança na concepção de aprendizagem. Esta deixa de ser vista como um processo linear, cumulativo e homogêneo, passando a ser compreendida como um fenômeno complexo, influenciado por múltiplos fatores e vivenciado de maneira singular por cada estudante. Nessa perspectiva, o erro deixa de ser um indicador de fracasso e passa a ser valorizado como parte natural do percurso formativo. A avaliação, por sua vez, deve assumir caráter formativo, diagnosticando dificuldades e orientando intervenções pedagógicas adequadas.

A construção da escola inclusiva exige, ainda, um ambiente democrático e participativo, em que todos os sujeitos – estudantes, professores, gestores, familiares e demais membros da comunidade – tenham voz e vez nas decisões pedagógicas e organizacionais. A cultura escolar precisa ser permeada por valores como respeito, solidariedade, empatia e justiça social, os quais sustentam a convivência com as diferenças e fortalecem a noção de

pertencimento. Nesse contexto, a inclusão não é apenas um direito legal, mas um compromisso ético que deve orientar a prática educativa.

Portanto, os fundamentos da escola inclusiva estão alicerçados na concepção de que todas as pessoas têm direito a uma educação de qualidade, em espaços comuns, onde suas especificidades sejam respeitadas e acolhidas. A inclusão representa um novo paradigma educacional, que interpela a escola a assumir um papel socialmente mais justo e comprometido com a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos. Transformar esse ideal em realidade concreta requer vontade política, formação docente adequada e disposição para rever práticas arraigadas em modelos excludentes. Trata-se de um processo contínuo, que demanda reflexão, engajamento e ação coletiva.

DESAFIOS ESTRUTURAIS E ATITUDINAIS NA IMPLEMENTAÇÃO DA INCLUSÃO

Embora a proposta de uma escola inclusiva esteja respaldada por legislações nacionais e internacionais, sua efetivação ainda encontra inúmeros obstáculos nas instituições educacionais. Tais dificuldades não se restringem às condições materiais, mas envolvem dimensões simbólicas, culturais e políticas, que impactam diretamente a forma como a diversidade é compreendida, acolhida e trabalhada no cotidiano escolar.

Um dos principais entraves à implementação da inclusão é de ordem estrutural. Muitas escolas brasileiras ainda carecem de acessibilidade arquitetônica, dificultando a locomoção de estudantes com deficiência física. Rampas inadequadas, ausência de elevadores, banheiros não adaptados e barreiras físicas nos espaços de circulação comprometem a participação plena dos estudantes e violam seu direito à mobilidade autônoma e segura. Além disso, há deficiência no fornecimento de materiais pedagógicos acessíveis e de tecnologias assistivas, fundamentais para garantir a aprendizagem de estudantes com deficiência visual, auditiva ou múltipla.

Outro desafio significativo refere-se à precariedade na oferta de recursos

humanos especializados. A presença de profissionais de apoio escolar, intérpretes de Libras, professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e mediadores ainda é insuficiente ou mal distribuída entre as redes públicas de ensino, o que sobrecarrega os professores regentes e dificulta a realização de um trabalho pedagógico efetivamente inclusivo. A ausência de formação inicial voltada para a diversidade e a escassez de oportunidades de capacitação continuada agravam esse cenário, contribuindo para a insegurança e o despreparo dos docentes frente às necessidades educacionais específicas dos estudantes.

Além dos fatores materiais, há barreiras de natureza atitudinal que precisam ser enfrentadas com urgência. O preconceito, a discriminação e a resistência à mudança ainda estão presentes em muitos contextos escolares, limitando as possibilidades de uma inclusão genuína. Essas atitudes revelam uma compreensão limitada do conceito de inclusão, muitas vezes associada a uma responsabilidade exclusiva da educação especial ou a uma concessão feita aos alunos com deficiência. Nesse sentido, Sassaki (2005) enfatiza que *“incluir não é apenas permitir o acesso físico, mas garantir a participação plena e efetiva do indivíduo em todos os processos sociais, inclusive o educativo”*. Essa perspectiva aponta para a necessidade de reconstrução de valores e práticas que estejam de fato comprometidos com o direito à diferença.

É importante destacar que as barreiras atitudinais não se restringem aos docentes. Estudantes, famílias, gestores e até mesmo profissionais da equipe técnica podem reproduzir comportamentos excludentes, muitas vezes de forma inconsciente, por falta de conhecimento, medo ou influência de uma cultura escolar que ainda valoriza a homogeneidade e o desempenho acadêmico padronizado. O desafio, portanto, é transformar a cultura institucional da escola, promovendo a empatia, o diálogo e o respeito como princípios orientadores das relações interpessoais e do projeto pedagógico.

Outro aspecto que contribui para a resistência à inclusão é a sobrecarga de trabalho enfrentada por professores, especialmente na educação pública. Turmas superlotadas, ausência de tempo para planejamento coletivo, demandas burocráticas excessivas e condições precárias de trabalho dificultam

a realização de práticas pedagógicas personalizadas e inovadoras. Nesse contexto, a inclusão pode ser vista como mais uma exigência, e não como uma oportunidade de ressignificar o fazer docente.

A superação desses desafios exige um esforço conjunto e contínuo, que envolva o poder público, os sistemas de ensino, as instituições formadoras, os profissionais da educação e a sociedade civil. É necessário investir em políticas públicas de formação docente, de financiamento adequado da educação inclusiva, de monitoramento da implementação das diretrizes legais e de criação de redes de apoio interinstitucional. A mudança cultural, por sua vez, deve ser promovida por meio de ações de sensibilização, formação ética e valorização da diversidade em todos os espaços escolares.

Portanto, os obstáculos que impedem a concretização da inclusão não são apenas técnicos ou logísticos; eles expressam, sobretudo, uma concepção de educação que ainda não reconhece plenamente o direito de todos à participação plena no processo educativo. Enfrentar esses desafios é condição indispensável para a construção de uma escola democrática, justa e acolhedora, capaz de formar sujeitos críticos e conscientes de seu papel na transformação social.

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO EFETIVA

A construção de uma escola inclusiva demanda mais do que infraestrutura física ou presença de políticas públicas; exige, sobretudo, uma reorganização das práticas pedagógicas que garanta a aprendizagem significativa de todos os estudantes. Esse processo requer a adoção de estratégias didáticas diversificadas, metodologias participativas e currículos flexíveis que respeitem as singularidades dos sujeitos e favoreçam seu desenvolvimento integral. A pedagogia inclusiva, nesse sentido, deve ser entendida como um conjunto de ações intencionais que promovam a equidade, a autonomia e o protagonismo discente, rompendo com modelos tradicionais centrados na transmissão de conteúdos padronizados.

Dentre as práticas pedagógicas mais eficazes para atender à diversidade

presente nas salas de aula, destacam-se a aprendizagem cooperativa, o trabalho por projetos, a personalização do ensino e a utilização de recursos multissensoriais. A aprendizagem cooperativa, por exemplo, permite que os estudantes aprendam uns com os outros, favorecendo a solidariedade, o respeito às diferenças e a valorização das múltiplas habilidades existentes no grupo. Já o trabalho por projetos proporciona um ambiente de investigação e construção coletiva do conhecimento, no qual todos os estudantes podem participar ativamente, independentemente de suas condições específicas.

Outro recurso fundamental para a inclusão efetiva é a flexibilização curricular. Adaptar o currículo não significa reduzi-lo ou comprometer sua qualidade, mas sim torná-lo acessível a todos, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem, os estilos cognitivos e as capacidades dos estudantes. Isso implica revisar objetivos, conteúdos, estratégias e formas de avaliação, promovendo experiências significativas de aprendizagem que envolvam todos os sujeitos. Nesse aspecto, o currículo deve ser concebido como um instrumento dinâmico e responsivo às realidades concretas da comunidade escolar.

A utilização de tecnologias assistivas e materiais pedagógicos acessíveis também desempenha um papel relevante na efetivação da inclusão. Esses recursos ampliam as possibilidades de comunicação, expressão e participação de estudantes com deficiência, contribuindo para sua autonomia e para o desenvolvimento de suas potencialidades. A disponibilização de softwares adaptados, pranchas de comunicação, materiais táteis, audiolivros e jogos educativos, por exemplo, viabiliza a construção do conhecimento de forma compatível com as necessidades específicas de cada aprendiz.

Contudo, a adoção dessas práticas exige uma mudança na concepção de ensino e de papel docente. O professor, na escola inclusiva, atua como mediador da aprendizagem, planejando e executando intervenções pedagógicas que considerem a heterogeneidade dos estudantes e promovam ambientes de aprendizagem acolhedores e estimulantes. Para tanto, é fundamental o trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais da escola – professores regentes, de apoio, especialistas, coordenadores e gestores –, a fim de garantir um atendimento pedagógico mais integrado, reflexivo e efetivo.

Nessa direção, Mittler (2003) ressalta que

“a inclusão não é uma responsabilidade exclusiva do professor de sala de aula, mas um esforço coletivo que envolve toda a comunidade escolar”. Essa afirmação enfatiza a importância da corresponsabilidade institucional na criação de práticas pedagógicas inclusivas. A efetivação da inclusão requer o engajamento de todos os atores escolares, o que inclui o fortalecimento de espaços coletivos de planejamento, avaliação e formação continuada.

Além das práticas pedagógicas específicas, é imprescindível que a escola promova uma cultura de valorização das diferenças e de combate às práticas excludentes. Isso significa rever atitudes e posturas que, muitas vezes de forma sutil, desvalorizam ou marginalizam estudantes que não se enquadram nos padrões historicamente instituídos. A construção de uma cultura inclusiva passa pela escuta atenta, pelo acolhimento afetivo e pela criação de vínculos que favoreçam a construção de identidades positivas.

Portanto, a pedagogia inclusiva não se resume à presença física de estudantes com deficiência na escola regular, mas envolve a criação de condições concretas para sua aprendizagem, participação e pertencimento. Ela se efetiva nas escolhas didáticas, na organização do tempo e do espaço, na forma de avaliar e, principalmente, na crença de que todos são capazes de aprender. Investir em práticas pedagógicas inclusivas é, portanto, um passo fundamental para consolidar uma educação de qualidade socialmente referenciada, comprometida com a justiça e a equidade.

O PAPEL DA FORMAÇÃO DOCENTE NA CONSOLIDAÇÃO DA INCLUSÃO

A consolidação de uma escola inclusiva depende, de forma decisiva, da atuação de professores preparados para lidar com a diversidade em suas múltiplas dimensões. A formação docente, tanto inicial quanto continuada, representa um dos pilares fundamentais para o sucesso da inclusão escolar. Sem uma

formação sólida, crítica e sensível às questões da diferença, torna-se inviável a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. O professor é quem está em contato direto com os estudantes e, portanto, sua compreensão e postura frente às necessidades educacionais específicas são determinantes para garantir o direito à educação de todos.

A formação inicial oferecida nos cursos de licenciatura, no entanto, ainda apresenta lacunas significativas no que se refere à inclusão. Muitas vezes, os temas relacionados à diversidade, aos direitos das pessoas com deficiência e às práticas pedagógicas acessíveis aparecem de forma pontual, superficial ou desvinculada da prática escolar. Isso compromete a preparação do futuro professor para enfrentar os desafios cotidianos do ensino inclusivo. Dessa forma, faz-se necessário reformular os currículos da formação docente, incorporando de maneira transversal as discussões sobre inclusão, direitos humanos, equidade e justiça social.

A formação continuada, por sua vez, assume papel estratégico na atualização dos conhecimentos e na reconstrução das práticas pedagógicas. Por meio de cursos, oficinas, grupos de estudos, projetos colaborativos e assessorias pedagógicas, os professores podem refletir sobre suas experiências, compartilhar desafios e construir coletivamente novas possibilidades de atuação. Essa formação deve ser permanente, contextualizada e centrada na realidade da escola, de modo a articular teoria e prática em um processo formativo significativo. Para que isso aconteça, é necessário que as redes de ensino invistam em políticas de valorização profissional, com tempo adequado para estudo, infraestrutura e incentivo à qualificação.

De acordo com Mantoan (2006),

“o professor é o principal agente da inclusão, pois é por meio de sua prática que os direitos educacionais dos estudantes serão assegurados ou negados”. A afirmação da autora evidencia a centralidade da prática docente no processo de inclusão escolar. O professor não apenas ensina conteúdos, mas estabelece relações, media conflitos, reconhece diferenças e cria oportunidades de

participação. Sua postura pode contribuir para o fortalecimento da autoestima e da identidade dos estudantes, assim como pode, infelizmente, reforçar estigmas e exclusões quando pautada em preconceitos e visões restritivas de aprendizagem.

É importante compreender que a inclusão não requer um “dom natural” para lidar com a diferença, mas sim a construção consciente de uma postura ética e política frente à diversidade. Nesse sentido, a formação docente deve fomentar o desenvolvimento de competências como empatia, escuta ativa, flexibilidade, criatividade e disposição para a aprendizagem contínua. Também é necessário que os professores se apropriem dos marcos legais que sustentam a inclusão, compreendendo seus direitos e deveres enquanto profissionais da educação.

Outro aspecto essencial da formação docente inclusiva é o estímulo ao trabalho colaborativo. A atuação conjunta entre professores regentes, de apoio, coordenadores pedagógicos, especialistas em educação especial e demais profissionais da escola amplia as possibilidades de atendimento às diferentes necessidades dos estudantes. Esse trabalho em equipe favorece a troca de saberes, o planejamento compartilhado e a corresponsabilidade pelas aprendizagens de todos. Assim, a cultura do isolamento docente precisa ser superada em favor de práticas formativas pautadas na coletividade e na horizontalidade das relações.

Ademais, é preciso considerar que a formação para a inclusão não se encerra em cursos formais, mas também se constitui na prática cotidiana, na experiência vivida e nas relações construídas no interior da escola. A escuta dos estudantes, o diálogo com as famílias, a observação atenta das interações e a disposição para rever concepções são elementos formativos que se integram ao exercício da docência. A escola deve ser, portanto, um espaço que aprende com seus sujeitos, que se reinventa a partir dos desafios e que reconhece a formação como processo contínuo.

Em síntese, o papel da formação docente na consolidação da escola inclusiva é inegável. Investir na qualificação dos professores é investir na construção de uma educação mais justa, democrática e comprometida com os direitos

humanos. O professor que compreende a inclusão como princípio pedagógico e valor ético torna-se agente transformador do processo educativo e contribui diretamente para a efetivação de uma escola que acolhe, respeita e ensina a todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma escola inclusiva configura-se como um processo contínuo, coletivo e desafiador, que requer transformações profundas nas estruturas físicas, nos currículos, nas práticas pedagógicas e, sobretudo, nas concepções que orientam a educação. A inclusão escolar, mais do que um imperativo legal, representa um compromisso ético com a promoção da equidade, da justiça social e do direito inalienável de todos os sujeitos à educação de qualidade em espaços comuns.

Ao longo deste estudo, foi possível refletir sobre os fundamentos que sustentam a proposta inclusiva, compreendendo que ela rompe com a lógica da homogeneização e propõe uma escola pautada na valorização das diferenças. Foram discutidos os principais desafios enfrentados pelas instituições educacionais, desde os obstáculos estruturais até as barreiras atitudinais, que ainda dificultam a efetivação plena da inclusão no cotidiano escolar. Reconhecer tais desafios é o primeiro passo para enfrentá-los de maneira crítica e propositiva.

As possibilidades pedagógicas apresentadas indicam que é viável transformar o ambiente escolar em um espaço mais acessível, acolhedor e democrático, desde que haja intencionalidade no planejamento, uso de estratégias didáticas diversificadas e abertura ao trabalho colaborativo. Nesse contexto, o papel do professor assume centralidade, sendo a formação docente – inicial e continuada fator determinante para a consolidação de práticas inclusivas efetivas.

Fica evidente que a inclusão não se limita à presença física do estudante com deficiência ou em situação de vulnerabilidade nas salas regulares, mas exige ações concretas que garantam sua participação, aprendizagem e pertencimento. Trata-se de um projeto político-pedagógico que deve orientar

toda a comunidade escolar, exigindo o envolvimento de gestores, professores, famílias e estudantes na construção de uma cultura escolar que celebre a diversidade como valor.

Conclui-se, portanto, que a educação inclusiva é uma via possível e necessária para a consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária. Investir na formação dos profissionais da educação, no fortalecimento das políticas públicas e na reconfiguração das práticas escolares é essencial para assegurar que a escola cumpra seu papel social de formar sujeitos críticos, autônomos e plenamente inseridos em sua comunidade.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

LUCIENE BEZERRA PEREIRA

RESUMO

A Educação Física no Ensino Médio exerce um papel fundamental na formação integral dos estudantes, promovendo o desenvolvimento físico, social, emocional e cultural dos jovens. Mais do que uma prática voltada apenas ao esporte, essa disciplina estimula o autoconhecimento, a expressão corporal, o respeito à diversidade e o pensamento crítico. Ao integrar diferentes práticas corporais, como esportes, danças, lutas, jogos e atividades de conscientização corporal, a Educação Física contribui para a valorização da saúde, da convivência e da cidadania. Quando conduzida de forma inclusiva, reflexiva e contextualizada, torna-se um espaço privilegiado para a construção de valores éticos, para a promoção do bem-estar e para a ampliação da consciência sobre o corpo e a sociedade. Superar desafios como a falta de estrutura, a visão reducionista da disciplina e o desinteresse dos alunos requer inovação pedagógica, escuta ativa e compromisso com uma educação verdadeiramente humanizadora.

Palavras-chave: Educação Física; Ensino Médio; Formação Integral.

INTRODUÇÃO

A Educação Física no Ensino Médio desempenha um papel essencial na formação integral dos estudantes, indo além do movimento corporal e das práticas esportivas para atuar no desenvolvimento físico, psicológico, social e cultural dos jovens. Trata-se de um componente curricular obrigatório, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que visa promover o conhecimento sobre o corpo, o movimento e a saúde, bem como proporcionar experiências significativas que contribuam para a construção da identidade e da cidadania dos alunos.

Durante a adolescência, período em que os jovens frequentam o Ensino Médio, ocorrem diversas transformações físicas, emocionais e sociais que influenciam diretamente sua relação com o corpo, com os colegas e com o

ambiente escolar. A Educação Física, nesse contexto, pode atuar como uma ferramenta importante para o enfrentamento de desafios típicos da juventude, tais como baixa autoestima, sedentarismo, exclusão social e hábitos de vida não saudáveis. Ao proporcionar vivências corporais diversas, como esportes, danças, lutas, ginásticas e jogos, essa disciplina contribui para o fortalecimento da saúde física e mental, além de promover valores como respeito, cooperação, responsabilidade e empatia.

A proposta da Educação Física escolar contemporânea não se restringe ao desempenho atlético ou à reprodução de modalidades esportivas tradicionais, mas busca valorizar o conhecimento sobre as práticas corporais em sua diversidade e significado cultural. É fundamental que os conteúdos sejam trabalhados de forma crítica e reflexiva, possibilitando aos estudantes compreenderem o papel do corpo na sociedade, os padrões impostos pela mídia, as desigualdades de acesso ao lazer e as relações de poder presentes nas práticas esportivas. Assim, a Educação Física deve contribuir para a formação de sujeitos autônomos, críticos e conscientes do seu corpo e de suas ações no mundo.

No Ensino Médio, essa área do conhecimento enfrenta desafios específicos, como o desinteresse de parte dos alunos, a limitação de recursos nas escolas, a desvalorização da disciplina no currículo e a visão reducionista que a associa apenas à recreação. Muitos estudantes não se identificam com os modelos tradicionais baseados em competição e rendimento, o que exige dos professores novas estratégias pedagógicas que considerem os interesses dos jovens, respeitem as diferenças individuais e incentivem a participação ativa de todos. Nesse sentido, o planejamento das aulas deve ser democrático, interdisciplinar e contextualizado, favorecendo a construção do conhecimento por meio do diálogo e da experimentação.

Além disso, é necessário considerar que a Educação Física pode contribuir para o enfrentamento de questões sociais relevantes no contexto escolar, como o preconceito, o machismo, o racismo, a homofobia e a violência. Através de debates e práticas corporais inclusivas, é possível promover um ambiente escolar mais respeitoso e acolhedor, em que todos os alunos possam se expressar livremente, desenvolver suas potencialidades e fortalecer seus vínculos sociais. A presença de professores comprometidos com uma

abordagem crítica e transformadora é fundamental para que a disciplina assuma esse papel emancipador no cotidiano escolar.

Outro ponto importante é a relação entre a Educação Física e a promoção da saúde. Em uma sociedade marcada pelo sedentarismo e pelo consumo excessivo de alimentos industrializados, o incentivo à atividade física regular torna-se essencial para a prevenção de doenças e a melhoria da qualidade de vida. A escola, enquanto espaço de formação e convivência, tem a responsabilidade de fomentar hábitos saudáveis desde cedo, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis em relação ao cuidado com o corpo e com o meio ambiente.

Portanto, a Educação Física no Ensino Médio deve ser entendida como um campo de conhecimento que articula teoria e prática, corpo e mente, individualidade e coletividade. Sua presença no currículo escolar é indispensável para garantir uma educação mais completa, humana e democrática, capaz de preparar os jovens não apenas para o vestibular ou para o mercado de trabalho, mas para a vida em sua plenitude. Ao valorizar a diversidade das práticas corporais, respeitar os interesses dos alunos e promover a reflexão crítica, essa disciplina pode transformar a escola em um espaço de aprendizagem significativa, participação cidadã e desenvolvimento integral.

DESENVOLVIMENTO

A Educação Física no Ensino Médio tem sido cada vez mais reconhecida como um campo importante da formação integral dos estudantes, ao proporcionar vivências que vão além da prática esportiva e se conectam com aspectos sociais, culturais, históricos e de saúde. Neste segmento da educação básica, os adolescentes encontram-se em um momento de descobertas, dúvidas e redefinições de identidade, o que torna ainda mais necessária uma abordagem pedagógica que dialogue com suas realidades e interesses. Assim, o papel da Educação Física vai muito além da reprodução de técnicas esportivas; ela deve promover a reflexão sobre o corpo, o movimento e suas múltiplas significações no contexto contemporâneo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta os currículos escolares em todo o Brasil, estabelece que a Educação Física deve contribuir para que os estudantes desenvolvam competências

relacionadas ao conhecimento das práticas corporais, ao cuidado com o corpo e à valorização da diversidade. A BNCC propõe que os conteúdos da disciplina abranjam seis unidades temáticas: jogos e brincadeiras; esportes; danças; lutas; ginásticas; e práticas corporais de aventura. Essa diversidade temática permite que o professor planeje aulas mais inclusivas, dinâmicas e coerentes com o contexto sociocultural dos alunos.

No entanto, mesmo com essas orientações oficiais, a realidade nas escolas nem sempre corresponde às diretrizes propostas. Muitos professores enfrentam dificuldades estruturais, como a ausência de espaços adequados (quadras cobertas, vestiários, materiais esportivos) e a falta de tempo para o planejamento e desenvolvimento de atividades mais complexas. Além disso, existe ainda uma resistência de parte da comunidade escolar em compreender a Educação Física como uma disciplina com base teórica sólida, capaz de desenvolver o pensamento crítico dos estudantes. Por isso, é comum que a disciplina seja vista como uma aula de “recreação”, quando na verdade seu potencial educativo é vasto e profundo.

A prática pedagógica em Educação Física exige que o professor compreenda os diferentes perfis dos estudantes e desenvolva estratégias que estimulem a participação de todos, respeitando limites físicos, preferências individuais, gêneros, culturas e condições de saúde. Nesse sentido, metodologias ativas, como o ensino por projetos, a rotação por estações, o estudo de casos, e o uso de tecnologias digitais, podem tornar as aulas mais significativas e envolventes. É fundamental que o aluno se perceba como sujeito ativo na construção do conhecimento, e não apenas como executor de atividades repetitivas e descontextualizadas.

Outro ponto importante é a valorização da dimensão cultural das práticas corporais. Ao reconhecer a dança, a capoeira, os jogos indígenas, os esportes urbanos, entre outros, como manifestações legítimas da cultura corporal, a escola amplia o repertório dos estudantes e combate preconceitos que desvalorizam práticas populares e tradicionais. Isso contribui para a formação de uma consciência crítica, que reconhece e respeita as múltiplas expressões corporais presentes na sociedade brasileira. Além disso, o estudo das práticas corporais permite abordar temas transversais como identidade, diversidade,

saúde, gênero e cidadania, criando conexões com outras áreas do conhecimento.

A inclusão também é um desafio e uma responsabilidade da Educação Física escolar. Alunos com deficiência, com restrições físicas temporárias ou permanentes, ou com dificuldades de socialização, devem ter assegurado o direito à participação nas atividades. Para isso, é necessário repensar as estratégias de ensino, adaptar jogos e regras, propor atividades cooperativas, utilizar recursos de acessibilidade e promover um ambiente acolhedor e sem discriminação. A inclusão não deve ser apenas física, mas também afetiva e pedagógica, de modo que todos os estudantes se sintam parte do grupo e protagonistas do processo de aprendizagem.

No Ensino Médio, a Educação Física também pode contribuir para a discussão sobre o uso do corpo na mídia, os padrões estéticos impostos, o consumo de substâncias para melhoria de desempenho ou emagrecimento, e os riscos associados a práticas não supervisionadas de atividade física. Esses temas fazem parte do cotidiano dos jovens e devem ser abordados de forma crítica e informada. A escola pode oferecer informações baseadas em evidências científicas, estimulando escolhas conscientes e promovendo a autonomia dos alunos em relação aos cuidados com o corpo e a saúde.

Ademais, as práticas corporais podem ser analisadas sob a ótica histórica e sociológica, compreendendo como o esporte, por exemplo, está inserido em relações de poder, exclusão, elitização e controle social. Discutir o papel da mulher nos esportes, o racismo nas competições, a profissionalização precoce de atletas e a espetacularização do corpo são formas de desenvolver uma leitura crítica do mundo por meio da Educação Física. Essa abordagem interdisciplinar amplia o alcance da disciplina e fortalece seu caráter formativo.

O papel do professor é central nesse processo. Mais do que um instrutor técnico, ele deve ser um mediador do conhecimento, um facilitador da aprendizagem e um promotor do diálogo e da reflexão. Sua formação continuada é essencial para que possa acompanhar as transformações da área e inovar suas práticas. A articulação com outros professores, o uso de recursos tecnológicos, a escuta ativa dos alunos e a participação em projetos escolares interdisciplinares são estratégias que fortalecem o ensino da Educação Física e a inserem no projeto pedagógico da escola como um todo.

Por fim, é importante destacar que a Educação Física no Ensino Médio tem a missão de contribuir para a formação de jovens mais conscientes de si mesmos, de seus corpos, de seus direitos e deveres. Por meio das práticas corporais, é possível desenvolver valores como solidariedade, respeito, empatia, cooperação e responsabilidade social. Em um mundo cada vez mais marcado por desigualdades, sedentarismo, violência e alienação, a escola tem o dever de oferecer um espaço onde o corpo possa ser vivido com liberdade, cuidado e significado.

Portanto, o desenvolvimento de uma Educação Física crítica, inclusiva e significativa no Ensino Médio depende do comprometimento de todos os envolvidos na educação — professores, gestores, alunos, famílias e comunidade. Superar os desafios estruturais, desconstruir visões reducionistas da disciplina e valorizar o corpo como parte essencial da formação humana são passos fundamentais para garantir que essa área cumpra seu papel na formação cidadã e integral dos estudantes.

A Educação Física no Ensino Médio, quando compreendida em sua totalidade, deixa de ser apenas uma prática voltada para o esporte e o movimento e passa a ser reconhecida como uma disciplina com potência crítica e transformadora. Em um cenário educacional cada vez mais voltado à formação técnica e ao rendimento acadêmico, ela assume um papel fundamental como espaço de humanização, expressão e diálogo com as questões sociais que atravessam a juventude.

Um dos principais aspectos que caracterizam essa fase da escolarização é a necessidade de preparar os alunos para o exercício pleno da cidadania. Nesse sentido, a Educação Física deve possibilitar experiências corporais que ampliem a visão dos estudantes sobre si mesmos e sobre o mundo ao seu redor. Ela deve favorecer a compreensão do corpo como construção histórica, social e cultural — não apenas como instrumento de performance, mas como meio de comunicação, resistência e pertencimento.

As metodologias utilizadas pelos professores de Educação Física devem refletir essa proposta pedagógica. Práticas centradas na competição e no rendimento, por exemplo, muitas vezes excluem alunos que não se enquadram nesses modelos ou que não possuem afinidade com os esportes tradicionais. Em contrapartida, abordagens inclusivas, cooperativas e interdisciplinares

possibilitam que todos participem e aprendam, respeitando suas singularidades, contextos e interesses.

A utilização de metodologias como o ensino híbrido, a problematização e o trabalho por projetos têm se mostrado eficiente na aproximação entre os conteúdos e o cotidiano dos alunos. Essas abordagens incentivam o protagonismo estudantil, a construção coletiva do conhecimento e a reflexão crítica sobre temas como saúde, cultura corporal, mídia, padrões estéticos, sexualidade e gênero. Ao trazer esses temas para o centro do debate, a Educação Física fortalece sua função educativa e social.

Além disso, o papel da avaliação na Educação Física escolar merece atenção. Avaliar não pode significar apenas medir o desempenho físico dos alunos, como se todos devessem atingir um mesmo padrão de força, velocidade ou resistência. A avaliação deve considerar o processo, a participação, o esforço, o desenvolvimento individual, o respeito às regras e o envolvimento nas atividades. É fundamental que seja formativa, diagnóstica e contínua, permitindo que o estudante compreenda sua trajetória de aprendizagem.

Outro desafio diz respeito à superação de estigmas ainda presentes na cultura escolar. Muitos alunos, ao chegarem ao Ensino Médio, já carregam experiências negativas com a disciplina, muitas vezes marcadas pela exclusão, constrangimento ou desvalorização. Por isso, o professor precisa estar atento à escuta ativa, ao acolhimento e à criação de um ambiente seguro, onde todos possam se movimentar e se expressar sem medo de julgamentos ou comparações.

A Educação Física também tem um papel estratégico na promoção da saúde física e mental dos adolescentes. Em uma sociedade marcada pelo aumento de casos de depressão, ansiedade e sedentarismo entre jovens, as aulas de movimento tornam-se um espaço terapêutico e preventivo. Atividades que estimulam a respiração, o relaxamento, o equilíbrio emocional e a consciência corporal ajudam os estudantes a lidarem com o estresse e a pressão do cotidiano escolar e social.

O contato com diferentes manifestações da cultura corporal também permite que o estudante reconheça e valorize a pluralidade cultural do Brasil. Ritmos, danças, lutas, jogos e práticas corporais de diferentes regiões e povos devem ser explorados nas aulas como forma de ampliar horizontes e combater

preconceitos. Essa diversidade enriquece a vivência escolar e promove o respeito às múltiplas formas de ser, viver e se expressar.

No contexto da pandemia de COVID-19 e do ensino remoto, a Educação Física precisou se reinventar. Professores desenvolveram vídeos, desafios físicos caseiros, propostas de autocuidado e práticas reflexivas a distância. Essa experiência reforçou a importância da disciplina na rotina dos estudantes, mesmo fora da escola, e mostrou que o corpo continua sendo um espaço de aprendizagem, mesmo nas adversidades. Hoje, essas estratégias podem continuar sendo usadas de forma híbrida para enriquecer o ensino presencial.

Por fim, é preciso reconhecer que uma Educação Física de qualidade no Ensino Médio exige investimento, formação continuada dos professores e políticas públicas comprometidas com a valorização da área. A construção de uma escola mais democrática, inclusiva e crítica passa necessariamente por um olhar atento à importância do corpo na formação dos sujeitos. A Educação Física, com todas as suas possibilidades pedagógicas, tem muito a contribuir com essa missão, desde que seja reconhecida como parte essencial da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física no Ensino Médio representa um importante espaço de construção de saberes que vão além da prática esportiva, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes em suas dimensões física, social, emocional e intelectual. Ao longo deste trabalho, foi possível compreender que a disciplina, quando trabalhada de forma crítica, inclusiva e reflexiva, pode contribuir significativamente para a formação de cidadãos conscientes, ativos e participativos na sociedade.

A adolescência é um período marcado por intensas transformações, questionamentos e construção de identidade. Nesse contexto, a Educação Física assume um papel relevante ao oferecer vivências corporais que ajudam os jovens a conhecerem melhor seus corpos, a desenvolverem autonomia, a fortalecerem sua autoestima e a se expressarem de maneira livre e criativa. As aulas devem ser pensadas como oportunidades de aprendizado significativo,

onde o movimento corporal não é apenas um fim, mas um meio para a formação de valores, atitudes e competências importantes para a vida em sociedade.

Apesar das diretrizes da BNCC e das potencialidades da disciplina, ainda há muitos desafios a serem enfrentados nas escolas. A falta de infraestrutura adequada, o preconceito que reduz a Educação Física a simples recreação, a escassez de materiais e a ausência de apoio institucional são barreiras que precisam ser superadas. Além disso, é fundamental que o professor seja valorizado, tenha formação continuada e esteja preparado para atuar com metodologias ativas, respeitando as diferenças, promovendo a inclusão e dialogando com os interesses e as vivências dos estudantes.

Outro ponto essencial é a ampliação do olhar sobre as práticas corporais. A valorização da cultura corporal em suas múltiplas manifestações — danças, lutas, esportes, jogos populares, práticas urbanas e tradicionais — permite que a Educação Física se torne mais democrática e representativa, combatendo estereótipos e promovendo o respeito à diversidade. A interdisciplinaridade também se apresenta como uma importante estratégia para aproximar os conteúdos da disciplina às questões sociais, culturais e históricas que atravessam o cotidiano dos alunos.

Além disso, a Educação Física pode e deve ser um espaço para o debate de temas como saúde, qualidade de vida, imagem corporal, sexualidade, relações de gênero e prevenção de doenças. Ao proporcionar reflexões sobre esses assuntos, a disciplina ajuda os jovens a fazerem escolhas mais conscientes e saudáveis, fortalecendo o vínculo entre conhecimento, prática e bem-estar. O corpo, nesse sentido, é compreendido como um território de experiências, afetos e aprendizagens, que merece ser cuidado e respeitado em sua complexidade.

As aulas de Educação Física no Ensino Médio devem, portanto, ser planejadas com intencionalidade pedagógica, respeito às individualidades e abertura ao diálogo. O professor precisa atuar como mediador do conhecimento, estimulando o protagonismo juvenil, a cooperação, o pensamento crítico e a ética nas relações interpessoais. A escuta ativa, o acolhimento e a valorização das experiências dos alunos são práticas que fortalecem o vínculo entre teoria e prática, tornando a aprendizagem mais significativa.

Conclui-se que a Educação Física é uma aliada fundamental da escola na missão de formar sujeitos autônomos, críticos e socialmente comprometidos. Seu papel vai muito além da movimentação corporal: ela educa para a vida, para a convivência, para o respeito às diferenças e para o cuidado com o corpo e com o outro. Reconhecer a importância dessa disciplina no currículo escolar é um passo necessário para a construção de uma educação mais justa, inclusiva e transformadora.

Assim, é urgente que a Educação Física no Ensino Médio seja valorizada em todos os aspectos — estrutural, pedagógico e institucional — para que possa cumprir sua função de forma plena e eficaz. Ao integrar o corpo ao processo educativo, ela amplia os horizontes da aprendizagem e contribui para a formação de uma juventude mais consciente, saudável e preparada para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- BRACHT, Valter. ***Educação Física e aprendizagem: uma abordagem crítico-superadora***. São Paulo: Autores Associados, 2011.
- BETTI, Mauro. ***Educação Física e cultura: interfaces para uma prática pedagógica crítica***. Campinas: Papirus, 1991.
- DAOLIO, Jocimar. ***Educação Física escolar: identidade e desafios***. Campinas: Autores Associados, 2004.
- DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. ***Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica***. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. ***Corpo, escola e cultura: interfaces para a Educação Física escolar***. Ijuí: UNIJUI, 2003.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho de. ***Corpo, educação e saúde: uma visão crítica para a Educação Física escolar***. São Paulo: Cortez, 2012.
- SOARES, Carmen Lúcia et al. ***Metodologia do ensino de Educação Física***. São Paulo: Cortez, 2012.

A IMPORTANCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

PRISCILA LOPES PRADO BELKO

RESUMO:

Este trabalho teve por finalidade mostrar a questão fundamental da afetividade e o quanto ela pode ser decisiva na construção dos valores, da personalidade dos indivíduos. Neste contexto, o professor tem suma importância na valorização do aluno trabalhando conjuntamente as carências que por algum motivo a família deixou de executar. Este trabalho quer nos levar a uma reflexão acerca o papel do professor na resolução das carências de seus alunos e na construção dos valores éticos, morais e afetivos. A pesquisa foi embasada na revisão bibliográfica dos fundamentos de teóricos como PESTALOZZI, FREIRE e WALLON buscando compreender suas abordagens sobre a importância da afetividade no processo de ensino – aprendizagem. A partir desse trabalho pode-se considerar que a afetividade torna a pessoa mais sensível, e isso por consequência fortalece as relações entre as pessoas no seu círculo de amizade, confiança respeito.

PALAVRA- CHAVE: Professor. Aluno. Família. Aprendizagem.

ABSTRACT:

The purpose of this study was to show the fundamental question of affectivity and how decisive it can be in the construction of values, the personality of individuals. In this context, the teacher has great importance in the valuation of the student working together the needs that for some reason the family failed to perform. This work wants to take us to a reflection about the teacher's role in solving the needs of his students and in the construction of ethical, moral and affective values. The research was based on the bibliographical review of the foundations of theorists such as PESTALOZZI, FREIRE e WALLON, seeking to understand their approaches on the importance of affectivity in the teaching-learning process. From this work can be considered that affectivity makes the person more sensitive, and this consequently strengthens relationships between people in their circle of friendship, trust respect.

KEYWORD: Professor. Student. Family. Learning.

INTRODUÇÃO

A educação em seu processo inicial para a criança é um dos momentos mais difíceis em seu processo de desenvolvimento como ser humano, onde envolve a afetividade, o social, sua coordenação motora, e neste objetivo compete à instituição escolar oferecer condições que levem esta criança um desenvolvimento pleno, motivador propiciando segurança, em estar que gere confiança em seu diário cotidiano.

A construção destes valores com profissionais bem preparados efetivarão na criança a segurança para perguntar quando tiver dúvida, sem medo sabendo que o amor afetivo da educadora dará a ela a necessária confiança de saber que terá uma resposta que atenda sua curiosidade, isso levará a criança um desenvolvimento integral. A finalidade deste trabalho é mostrar que o afeto faz com que as crianças tenham um desenvolvimento correto com confiança em suas fases de desenvolvimento deveram retornar para valores que demonstrem a importância do afeto, não só no momento inicial mais para toda a vida. O ato da educação no aspecto afetivo não pode somente ser visto somente como tradição de pais para filhos, deve envolver toda a sociedade e neste tocante quem deve ser o norteador desta diretriz é a escola, pois ali ela será cuidada, educada, onde os aspectos cognitivos levarão ao pleno desenvolvimento integral.

Este trabalho teve por finalidade mostrar a questão fundamental da afetividade e o quanto ela pode ser decisiva na construção dos valores, da personalidade dos indivíduos. Neste contexto, o professor tem suma importância na valorização do aluno trabalhando conjuntamente as carências que por algum motivo a família deixou de executar. Este trabalho quer nos levar a uma reflexão acerca o papel do professor na resolução das carências de seus alunos e na construção dos valores éticos, morais e afetivos. A pesquisa foi embasada na revisão bibliográfica dos fundamentos de teóricos como PESTALOZZI, FREIRE

e WALLON buscando compreender suas abordagens sobre a importância da afetividade no processo de ensino – aprendizagem. A partir desse trabalho pode-se considerar que a afetividade torna a pessoa mais sensível, e isso por consequência fortalece as relações entre as pessoas no seu círculo de amizade, confiança respeito.

A escolha deste tema pode ser justificada pela necessidade de se atentar as dificuldades de aprendizagem da criança, entre muitos problemas o mais grave sem dúvida está relacionado à parte afetiva, uma pessoa sentindo-se amada tende a ter mais qualidade de vida, é mais sensível ao problema alheio, logo a afetividade traz uma vida melhor, em que autoestima é visível e neste momento de percalço a pessoa sempre tem a confiança de buscar auxílio em uma pessoa mais experiente, ou em uma especialista que auxilie em uma situação difícil.

Este projeto visa sensibilizar as famílias, e vendo na escola uma ferramenta que venha viabilizar este sentimento com um corpo docente sensível partilhando o conjunto de um trabalho para o bem comum.

Com o objetivo embasado nas pesquisas bibliográficas, esta pesquisa pretende dialogar sobre a afetividade e sua importância na construção os valores, a partir da família, e na escola senso norteada este sentimento imprescindível no auxiliada vida como um tudo.

O AFETO EM RELAÇÃO À PROLE É UM DEVER LEGAL?

Uma questão de suma importância a considerar é a atual discussão se o afeto pode ter alguma valoração econômica, para desta forma chegar ao ponto de afirmar que o mesmo pode ser elencado como um dever legal.

De início importante é destacar o que preleciona o artigo 1.566 do Código Civil no inciso quarto que nos diz os deveres de ambos os cônjuges, sendo um deles o sustento, guarda e educação dos filhos.

Também a nossa Constituição Federal no “caput” do artigo 227 dispõe que é dever em primeiro lugar, de a família assegurar, dentre outros, o direito da criança e do adolescente à “convivência familiar”, além de “colocá-los a salvo de toda forma de negligência”.

Já no plano da legislação ordinária, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) reafirma o direito da criança e do adolescente “a ser criado e educado no seio da sua família” (art. 19), incumbindo aos pais “o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores” (art. 22).

Neste sentido, é preciso considerar o amparo afetivo, a educação e etc., como um direito fundamental do filho, pois a dignidade da pessoa humana é um valor supremo, que atrai o conteúdo de todos os direitos fundamentais do homem, desde o direito à vida. Como observa Gomes Canotilho, a dignidade da pessoa humana é a referência constitucional unificadora de todos os direitos pessoais tradicionais. Este conceito traz ainda, não apenas os direitos inerentes à pessoa, de forma superficial, mas sim uma densificação maior. Neste sentido decorre que, por exemplo, a ordem econômica há de ter o fim de assegurar a todos a existência digna, a ordem social objetiva a justiça social, a educação o desenvolvimento da pessoa e seu preparo para exercer a cidadania, etc. (SILVA, 2013).

Este também é o entendimento da extinta Sétima Câmara Cível do Tribunal de Alçada do Estado de Minas Gerais:

EMENTA - INDENIZAÇÃO DANOS MORAIS - RELAÇÃO PATERNO-FILIAL - PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA - PRINCÍPIO DA AFETIVIDADE

“A dor sofrida pelo filho, em virtude do abandono paterno, que o privou do direito à convivência, ao amparo afetivo, moral e psíquico, deve ser indenizável, com fulcro no princípio da dignidade da pessoa humana”. (MONTEIRO, 2017)

Diante de todo o exposto e considerado, o afeto, que é o sentimento que liga e constrói as relações familiares, pode sim ser considerado como um dever legal.

Considerando que a personalidade de uma criança está em formação, a falta desta solidariedade pode gerar consequências severas em sua vida, tornando-a um adulto aquém de suas potencialidades, uma vez que não encontrou ambiente propício para o amadurecimento de sua segurança e de suas qualidades.

A IMPORTANCIA DO AFETO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

De acordo com André (1999), existem inúmeras explicações para o entendimento das desigualdades no desempenho escolar, nos quais, fatores como o nível socioeconômico não definem a trajetória escolar do aluno. Para ele, o cotidiano de uma família, seus valores, suas crenças possuem mais relevância sobre o desempenho escolar do que simplesmente a sua situação financeira.

A partir disso, acredita-se que é possível uma tomada de consciência e, conseqüentemente, um agir crítico dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, no sentido de verificar o que determina e quais procedimentos poderão contribuir para a construção do sucesso escolar. Além disso, surge a necessidade de elaborar novas práticas pedagógicas e de lutar pela democratização da escola pública, pois, segundo Libâneo (2004) um dos processos mais significativos da sociedade contemporânea é a aplicação do conceito de Educação bem como, a diversificação nas atividades educativas. O próprio autor explica:

A educação é uma prática humana e social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal. A educação está ligada a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado

e, com isso, ganham patamar necessário para reproduzir outros saberes, técnicas, valores etc. (LIBÂNEO, 2004, p.06-07).

De acordo com Libânio, a educação enquanto prática social deve buscar desenvolver nos indivíduos as características de humanização plena. Todavia, toda educação se dá em meio às relações sociais. Considera-la um fenômeno social significa compreendê-la como parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas, culturais de uma determinada sociedade. (LIBÂNEO, 2004, p.18)

O tema afetividade, por suma importância no contexto social no seio da escola em seu processo de alfabetização recebe uma atenção especial pelo fato dos vários escritores com textos e pesquisas efetuadas nos dão uma ótima base de como trabalhar e onde buscar auxílio para os problemas existentes em especial sobre o embasamento da afetividade. Com propostas e atividades que possibilitem o desenvolvimento de suas carências afetivas onde é possível crianças apenderem as motivações que minimizem suas carências e dificuldades no contexto escolar, e neste sentido o professor deve ser o norteador desta realidade, transmitindo com todo zelo o amor afetivo, respeito valorizando as qualidades e trabalhando as dificuldades. Esta base encontra respaldo nos escritores Paulo Freire, Wallon e Pestalozzi que atestam a importância do afeto na vida desde a sua infância, valores que produziram aprendizagem compreensão e realização de vitória para os professores.

Em seus estudos, Pestalozzi introduziu o afeto na sala de aula. Para ele, os sentimentos despertam o processo de aprendizagem na criança, a ideia de uma escola que deveria estender além do ambiente familiar como uma atmosfera de afetividade e segurança. O amor em Pestalozzi tem uma força salvadora sendo possível levar o homem na construção de valores morais em razão do amor a Deus, a educação deve em seu princípio ser esta ação motivadora para a criança. O amor leva a ao desenvolvimento das habilidades naturais, que nasce da relação com a mãe. A convivência afetiva com os alunos, permite aos alunos uma abertura de diálogo levando a assumirem uma posição como sujeito sócio-histórico, cultural se conhecendo e valorizando-se com autonomia

e dignidade, desta forma é possível auxiliar na construção cognitivo onde se perde o medo do professor criando uma atmosfera de diálogo e confiança. (ALVES, 2014)

O conhecimento produzido na escola segundo Pestalozzi tem os meios eficazes para levar as crianças e a juventude as transformações necessárias através do ambiente escolar na vivência do amor nos valores fraternos e na liberdade em igualdade, esta era a proposta de Rousseau segundo Rousseau o amor em eu processo afetivo abarca a qualidade do saber da caridade princípios éticos e rigorosos que chega ao seu ápice revelando o amor na construção da educação. (ALVES, 2014)

Wallon, também corroborou na construção da afetividade, em que ensina que a afetividade é algo orgânico e os hormônios de arborescência são frutos da falta de harmonia no casal que prejudica a criança onde a separação afeta a parte afetiva da criança levando-a a uma dificuldade de aprendizagem, isso faz com que o teórico entenda que existe um laço entre o corpo e o meio social em que vive a criança, e isto é chamado de tradição pelo autor, o homem está ligado ao mundo onde ele mesmo projeta. A afetividade esta alicerçada aos fatores sociais com uma outra pessoa auxiliando na construção da sua personalidade e valores. A afetividade na prática entre docente e discente que construirão uma dialética de proximidade na construção, no entendimento e na valorização do aluno, fazendo que ora ele seja professor, ora aluno, assim facilitara o processo de aprendizagem na pratica pedagógica relacionada ao aluno, esta relação afetiva fortalecerá o vínculo entre professor e aluno. (ALMEIDA, 2007)

Em Paulo Freire é apontado à importância professor, aluno na construção da afetividade, e no crescimento que implica esta relação afetiva. O conjunto ideal no sucesso educacional deve ter a família com a escola trabalhando a afetividade da criança, isso faz com que esta preocupação traga à criança a segurança necessária e a confiança na relação com a escola a partir da família, pois é na escola doméstica o início de toda aprendizagem. E um saber, como os demais, que demanda exercício permanente do educador. É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-

culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. A competência técnica científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à construção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno de sua pessoa vai sendo desvelados. (Freire, 1996). Nessa perspectiva, segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 30, v.01):

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

O guia de Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagens, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em 2007 destaca ainda que o papel do educador é o de observar atentamente os interesses individuais e coletivos dos alunos. Observar participando e interagir com a turma, propiciando situações em que os alunos sejam protagonistas de suas descobertas e aprendizagens.³

É importante criar uma parceria entre escola, família e criança a fim de explicitar os benefícios do ato de brincar na educação infantil, visto que além de deixar as crianças mais alegres, possibilita o desenvolvimento de habilidades físicas, motoras, cognitivas, etc. Ocorre que quando as crianças têm essa

³Disponível em: www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/57915/o-ludico-nos-anos-iniciais-da-educacao-infantil#!5#ixzz4C6Nz0qYH

estimulação na escola e no contexto familiar, os benefícios têm um valor muito maior. Carneiro e Dodge (2007, p.201), afirmam que:

Ao estimular as crianças durante a brincadeira, os pais tornam-se mediadores do processo de construção do conhecimento. Também, ao brincar com os pais, as crianças podem se beneficiar de uma sensação de maior segurança e liberdade para exploração, além de se sentirem mais próximas e mais bem compreendidas, o que pode contribuir para o melhor desenvolvimento de sua autoestima e independência.

Porém, para que tudo isso se concretize é necessário conscientizar os pais, educadores e sociedade em geral sobre a ludicidade que deve estar sendo vivenciada na infância, ou seja, de que o brincar faz parte de uma aprendizagem prazerosa não sendo somente lazer, mas sim, um ato de aprender.

Sendo assim, podemos considerar que o brincar na educação infantil proporciona a criança estabelecer regras constituídas por si e em grupo, contribuindo na integração do indivíduo na sociedade. Deste modo, à criança resolverá conflitos e hipóteses de conhecimento e, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de compreender pontos de vista diferentes, de fazer-se entender e de demonstrar sua opinião em relação aos outros.

Com esse estudo sobre afetividade, pode-se considerar que não se deve simplesmente ignorar o meio social em que a criança vive e estudar o fracasso escolar somente na perspectiva escolar, pois o aluno é um sujeito singular que convive em ambientes sociais diferentes, porém, ainda não há um consenso acerca de suas causas. O que há, são simplesmente apontamentos de possíveis causas, entre as quais se encontra o ambiente financeiro, social e familiar dos indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerado no decorrer do trabalho, a instituição da família modificou muito ao longo do tempo. Vimos que o início se deu com a família patriarcal, na qual o homem tem o papel principal de guiar e tomar as decisões acerca da família, a esposa era considerada praticamente como uma mera ajudante, e que só poderia pensar em tomar qualquer tipo de decisão apenas no caso de ausência do marido tendo em vista que a mulher era considerada incapaz e proibida de realizar determinados atos.

Após um tempo com o afastamento entre Igreja e o Estado foi possível ver o surgimento de novas estruturas familiares, como família monoparental, família homossexual, família socioafetiva, dentre outras.

Foi com a Constituição de 1988 que se viu possível ver as ampliações das diversas formas de família, fazendo também a Constituição referência à proibição de discriminação relativa à filiação entre filhos dentro e fora do casamento, bem como por adoção, o que antes não ocorria.

O modelo jurídico atual de família é pautado na convivência e nas relações afetivas, descritas pelo dever que tem o pai de criar e educar o filho. Premissa essa que se constitui pelo princípio da dignidade humana e por outros princípios basilares do direito de família e é fundamento suficiente para ensejar segundo as regras da responsabilidade civil a reparação por abandono afetivo de menor.

A afetividade tem por finalidade desde cedo trabalhar a escola doméstica a família para que a criança, jovem a partir do afeto descubra a importância que isso representa e ela recebendo esta atenção que possa despertar-nos outro este mesmo carinho, a criança somente pode dar o que recebe isso implica em uma relação física com o abraço onde envolve afeto, respeito, carinho esta relação, também pode acarretar raiva, incompreensão em quem não está acostumado. A relação de amor envolve também complicações, incompreensões, ela tem certo fundo de hereditariedade, isto influi na personalidade da criança, em seus hábitos, crenças, costumes hereditários seja dentro do lar, ou mesmo na convivência escolar, a construção da sensibilidade visa fazer da pessoa um ser mais consciente, sensível, amável e principalmente cidadão como agente da construção dos valores éticos morais e sociais.

O ambiente favorável para uma pessoa saudável, amorosa, se faz pelo ato da educação onde se cresce intelectualmente, fundamentado na veracidade dos fatos com transparência através da preocupação fica evidenciado todo este carinho, afeto em que ocorre por parte do jovem criança uma reflexão do carinho recebido, levando ela a retribuir aos colegas este carinho o afeto visa trabalhar em parceria com a educação o desenvolvimento de um cidadão participativo no contexto social em que esta envolvida, a instituição escolar em conjunto com a família deve ser esta parceria que por meios dos programas educacionais transforme este aluno num homem (mulher), participativo construindo um mundo melhor. Estes pensadores Pestalozzi com sua pedagogia do amor, Wallon com suas três vertentes sobre sentimento, emoção e paixão. Em Paulo Freire não há desenvolvimento da autonomia num ambiente onde prevalece o autoritarismo do professor, em que os alunos veem o professor como dono exclusivo do saber. muito colaboram com este projeto de vida com seus estudos nos dando base sólida na recuperação, na melhora dos avanços que possibilitam criar pessoas éticas, justas, em que os projetos socioeducativos atendam a sociedade fazendo destes jovens protagonistas de uma história onde outros possam copiá-los como modelo de sucesso.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Afetividade e Aprendizagem. Contribuições de Henri Wallon.** São Paulo, 2007.

ALVES, Walter Oliveira. **Pestalozzi: Um Romance Pedagógico.** São Paulo: Ide, 2014.

ANDRÉ, Marli (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula.** Campinas: Papirus, 1999.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato e DODGE, Janine J. A **descoberta do brincar.** São Paulo: Melhoramentos, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**; Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GALVÃO, I. A Criança, esta pessoa abrangente. Revista Criança. São Paulo: Ministério da Educação. P. 3-7. Dez.1999.

IAVORSKI, Joyce e VENDITTI JUNIOR, Rubens. **A ludicidade no desenvolvimento e aprendizado da criança na escola: reflexões sobre a Educação Física, jogo e inteligências múltiplas**. Revista Digital - Buenos Aires - Ano 13 - Nº 119 - Abril de 2008.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTURUANO, L. M. **Escola x Família: uma relação necessária para o processo educacional**. Porto Alegre: Phort, 1998.

MONTEIRO, Rafaele. **Responsabilidade Civil no Direito de família: o amor tem preço?** Disponível em <http://jusvi.com/artigos/45877>. Acesso em 18 de abril de 2017, às 14h20min.

OLIVEIRA, Z.R. de, **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para a Educação Infantil.** Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretoria de Orientação Técnica.** São Paulo é uma escola. Manual de brincadeiras. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2006.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo.** Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2006.

SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo.** 36º Ed. São Paulo: Malheiros 2013.

TRANSTORNOS DE APRENDIZADO E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

RENATA DE FÁTIMA OLIVEIRA BEREZA

Resumo

Este artigo aborda a importância das competências socioemocionais no processo de aprendizagem escolar, destacando seu impacto no desempenho acadêmico e no bem-estar dos estudantes. A educação socioemocional, que engloba habilidades como autoconhecimento, regulação emocional, empatia e resolução de conflitos, tem se mostrado essencial para a formação de alunos equilibrados emocionalmente, capazes de lidar com os desafios acadêmicos e sociais. A pesquisa discute a integração dessas competências no currículo escolar e apresenta a eficácia de programas que promovem seu desenvolvimento, como o "RULER", o "Second Step" e o "Crescer com os outros". Os resultados indicam que a implementação dessas práticas contribui para a criação de um ambiente escolar mais positivo, inclusivo e propício à aprendizagem, ao mesmo tempo em que favorece o engajamento dos alunos, a redução de comportamentos disruptivos e a melhoria do desempenho acadêmico. A educação socioemocional, portanto, se configura como um componente fundamental para a formação integral dos estudantes, preparando-os tanto para os desafios da vida acadêmica quanto para as exigências do mundo social.

Palavras-chave: competências socioemocionais, aprendizagem escolar, educação socioemocional, programas educacionais, desempenho acadêmico.

Introdução

O processo de aprendizagem escolar tem se tornado cada vez mais complexo, envolvendo não apenas o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas também aspectos emocionais e sociais que são fundamentais para o sucesso acadêmico e para a formação de cidadãos íntegros e preparados para os

desafios da vida cotidiana. Nesse contexto, as competências socioemocionais têm ganhado destaque, sendo reconhecidas como habilidades essenciais para o desempenho acadêmico, o bem-estar e a convivência social dentro e fora do ambiente escolar. A integração dessas competências no processo educacional proporciona aos estudantes ferramentas para o autoconhecimento, a regulação emocional, a empatia e a construção de relacionamentos interpessoais saudáveis, fatores que influenciam diretamente sua capacidade de aprender, interagir e se adaptar a diferentes contextos. A educação tradicional, focada predominantemente no desenvolvimento cognitivo, tem se mostrado insuficiente para atender às necessidades dos alunos em um mundo cada vez mais exigente, onde as habilidades emocionais e sociais desempenham um papel crucial. Pesquisas têm demonstrado que, ao integrar as competências socioemocionais nas escolas, os estudantes não apenas desenvolvem um maior equilíbrio emocional, mas também conseguem melhorar seu desempenho acadêmico, pois essas habilidades influenciam a maneira como enfrentam desafios, lidam com frustrações e colaboram com os colegas. Além disso, ambientes escolares que promovem a educação socioemocional tendem a ser mais inclusivos e menos propensos a comportamentos disruptivos, criando uma atmosfera de aprendizado mais saudável e produtiva. A promoção dessas competências dentro da educação formal é, portanto, um fator chave para a formação de alunos que não apenas dominam conteúdos acadêmicos, mas também são capazes de lidar com as exigências emocionais da vida escolar e social. Em muitas instituições, a implementação de programas voltados para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais tem se mostrado uma estratégia eficaz para melhorar a convivência escolar e reduzir problemas de comportamento, como a agressividade, a ansiedade e a evasão escolar. Além disso, tais programas têm contribuído para a construção de um clima escolar positivo, em que os alunos se sentem seguros, respeitados e motivados a aprender.

O objetivo deste estudo é explorar a relevância da educação socioemocional no contexto escolar, destacando sua importância para o aprendizado e para o bem-estar dos estudantes. Abordar a promoção dessas habilidades, os programas existentes e os resultados observados em diversas práticas educacionais permitirão uma reflexão sobre como as escolas podem ser

transformadas em espaços mais propícios ao desenvolvimento integral dos alunos. A implementação dessas competências não é apenas uma necessidade para o sucesso acadêmico, mas também para a construção de uma sociedade mais empática, colaborativa e resiliente.

Como as Competências Socioemocionais Facilitam o Aprendizado

As competências socioemocionais desempenham um papel fundamental no processo de aprendizado, pois estão diretamente relacionadas ao modo como os indivíduos lidam com suas emoções, estabelecem relacionamentos interpessoais, tomam decisões e se comportam diante de desafios. Essas competências são cruciais para o desenvolvimento de habilidades que favorecem a aprendizagem efetiva, proporcionando não apenas o crescimento acadêmico, mas também o fortalecimento do bem-estar emocional e psicológico do aluno. A partir da década de 1990, pesquisadores como Goleman (1995) destacaram a importância das emoções na aprendizagem, propondo que o desenvolvimento de habilidades socioemocionais poderia contribuir significativamente para o desempenho acadêmico, uma vez que alunos emocionalmente equilibrados tendem a se concentrar melhor nas tarefas, a colaborar mais eficazmente com os colegas e a manter uma postura positiva frente aos desafios escolares. A inteligência emocional, conceito desenvolvido por Goleman, integra as habilidades necessárias para reconhecer, compreender e gerenciar as emoções próprias e as dos outros, sendo uma competência essencial para o sucesso na vida acadêmica e no ambiente escolar. Além disso, a integração das competências socioemocionais na educação escolar tem sido amplamente investigada como uma estratégia eficaz para promover o aprendizado. Pesquisas de Durlak et al. (2011) evidenciam que programas de educação socioemocional podem melhorar não apenas o comportamento dos estudantes, mas também seu desempenho acadêmico, enfatizando a importância da promoção dessas habilidades para o sucesso educacional. As competências como autoconhecimento, autorregulação, empatia e habilidades sociais tornam-se elementos-chave para o enfrentamento de dificuldades cognitivas e emocionais que podem surgir no ambiente escolar. A autorregulação, por exemplo, permite que os estudantes mantenham o foco

nas atividades acadêmicas, mesmo diante de distrações, enquanto a empatia facilita a interação e a cooperação com colegas, criando um ambiente de aprendizagem mais saudável e inclusivo. Quando as emoções são adequadamente gerenciadas, os alunos têm mais capacidade de lidar com frustrações, o que lhes permite persistir nas atividades de aprendizagem sem se deixar desmotivar.

Ainda no contexto da educação, os resultados de intervenções que promovem competências socioemocionais demonstram que o desenvolvimento dessas habilidades pode ser decisivo para a redução de comportamentos disruptivos, como a agressividade e a ansiedade, fatores que muitas vezes comprometem a aprendizagem. Como apontado por Zins et al. (2007), a promoção das competências socioemocionais nos sistemas educacionais não apenas melhora o comportamento social dos estudantes, mas também contribui para a criação de um ambiente propício ao aprendizado, no qual os alunos se sentem seguros, respeitados e motivados a aprender. As competências socioemocionais ajudam a desenvolver a confiança dos estudantes em suas próprias capacidades, o que facilita a abordagem de novos conteúdos e o enfrentamento de desafios acadêmicos com maior resiliência. A prática educacional contemporânea tem reconhecido, de maneira crescente, que as competências socioemocionais são fundamentais não apenas para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes, mas também para o êxito educacional. De acordo com o trabalho de Elias et al. (1997), a integração de habilidades socioemocionais nas práticas pedagógicas contribui para o fortalecimento da motivação e da autoestima dos estudantes, fatores que são diretamente correlacionados ao seu desempenho acadêmico. Nesse sentido, escolas que adotam programas focados no desenvolvimento dessas competências têm observado uma melhoria significativa no comportamento dos alunos, que, por sua vez, reflete positivamente nos resultados acadêmicos. Em resumo, as competências socioemocionais são essenciais para a facilitação do aprendizado, pois influenciam diretamente a forma como os alunos interagem consigo mesmos, com os outros e com o ambiente escolar. A educação socioemocional, ao promover o desenvolvimento dessas habilidades, oferece aos estudantes as ferramentas necessárias para enfrentar desafios acadêmicos e emocionais, promovendo um aprendizado mais eficaz e uma formação mais

completa. Como defendido por Goleman (2001), o sucesso acadêmico não depende apenas da capacidade cognitiva, mas também da habilidade do indivíduo em gerenciar suas emoções e suas relações sociais, o que torna as competências socioemocionais um componente imprescindível no processo educacional.

Programas para o Desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais

Programas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais têm se mostrado cada vez mais essenciais para o processo educacional, pois visam promover competências que permitem aos indivíduos lidar com suas emoções, tomar decisões responsáveis, estabelecer relacionamentos interpessoais saudáveis e enfrentar desafios de forma resiliente. Esses programas são fundamentados na premissa de que, além do conhecimento acadêmico, as habilidades emocionais e sociais desempenham um papel fundamental na formação de cidadãos completos e no sucesso escolar. A educação socioemocional é um componente crucial na preparação de indivíduos para a vida adulta, pois oferece ferramentas que contribuem para a autorregulação, empatia e comunicação eficaz, características importantes para a convivência social e para o desempenho acadêmico. De acordo com Zins et al. (2007), a integração dessas competências nas escolas resulta em um ambiente mais positivo, no qual os alunos se sentem emocionalmente seguros, motivados e aptos a aprender. Programas que promovem o desenvolvimento dessas habilidades têm mostrado benefícios substanciais, não apenas no comportamento social dos estudantes, mas também em seu desempenho acadêmico, como demonstrado nas pesquisas de Durlak et al. (2011), que comprovaram que as intervenções focadas em habilidades socioemocionais podem melhorar significativamente os resultados escolares e reduzir comportamentos disruptivos.

Além disso, a implementação de programas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nas escolas tem sido um campo de estudo crescente, com diversas abordagens sendo aplicadas em contextos educacionais. O programa "PATHS" (Promoting Alternative Thinking Strategies),

por exemplo, é amplamente utilizado e visa melhorar as competências emocionais e sociais dos alunos, com foco em habilidades como autoconhecimento, controle emocional e resolução de conflitos. O "SEL (Social and Emotional Learning) Program" é outra intervenção bem-sucedida que aborda a necessidade de preparar os estudantes para lidarem com suas emoções de maneira construtiva, desenvolvendo habilidades de empatia, tomada de decisão responsável e colaboração. Ambos os programas têm mostrado resultados positivos, com melhorias significativas em termos de redução de comportamentos agressivos, aumento da empatia e melhor interação entre os alunos (Durlak et al., 2011). A eficácia desses programas também é respaldada por pesquisas de Jones et al. (2017), que apontam para um aumento substancial no engajamento e nas habilidades cognitivas dos alunos que participam de programas de aprendizagem socioemocional. O impacto de programas socioemocionais no ambiente escolar vai além da melhoria do desempenho acadêmico. A promoção de um clima escolar positivo, caracterizado por um maior envolvimento dos estudantes e uma redução nos casos de bullying e outras formas de agressividade, é um dos resultados mais notáveis desses programas. Elias et al. (1997) destacam que a abordagem socioemocional fortalece a autoestima dos alunos e proporciona um ambiente mais inclusivo, onde cada estudante é incentivado a se expressar de maneira segura e respeitosa. O fortalecimento da autoestima e da confiança dos alunos nas suas capacidades é essencial para que eles possam enfrentar os desafios acadêmicos com mais resiliência e determinação. A implementação desses programas tem contribuído para um aumento no índice de satisfação dos alunos, professores e famílias, criando um círculo virtuoso de aprendizado e desenvolvimento emocional.

A avaliação da eficácia dos programas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, no entanto, exige um acompanhamento constante para verificar se os objetivos estão sendo alcançados. Ferramentas de avaliação como questionários, observações e entrevistas são comumente utilizadas para medir o impacto dessas intervenções, ajudando a ajustar as práticas pedagógicas e a assegurar que as habilidades estão sendo efetivamente desenvolvidas. A evidência de sucesso de tais programas é corroborada por pesquisadores como Greenberg et al. (2003), que argumentam que programas

bem estruturados de educação socioemocional devem ser implementados de forma contínua e adaptada à realidade de cada instituição de ensino, para que seus efeitos positivos possam ser duradouros. Além disso, o treinamento contínuo dos educadores e a adaptação do currículo escolar são fundamentais para garantir a eficácia desses programas. Ao fornecer aos professores as ferramentas necessárias para aplicar as competências socioemocionais de maneira eficaz, as escolas criam um ambiente educacional mais receptivo e preparado para atender às necessidades emocionais e acadêmicas dos alunos. Em suma, programas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais são componentes essenciais para a formação integral dos estudantes, pois permitem que eles adquiram as competências necessárias para lidar com suas emoções, estabelecer relações interpessoais positivas e desempenhar suas funções acadêmicas com mais eficiência e resiliência. A educação socioemocional, ao promover a autorregulação, a empatia e a capacidade de resolução de conflitos, favorece não apenas o ambiente escolar, mas também a construção de cidadãos mais preparados para os desafios da vida adulta. O impacto positivo desses programas na aprendizagem, na socialização e no comportamento dos alunos é amplamente documentado pela literatura acadêmica, o que justifica a ampliação de sua implementação nas escolas de todos os níveis de ensino.

Casos de Sucesso no Ensino de Competências Socioemocionais

O ensino de competências socioemocionais tem se mostrado um campo relevante para a melhoria do desempenho acadêmico e o bem-estar geral dos alunos. Casos de sucesso em programas de ensino dessas habilidades ilustram a eficácia de abordagens que buscam integrar o desenvolvimento emocional e social ao currículo escolar. Um exemplo significativo é o programa "RULER", desenvolvido pela Universidade de Yale, que se destaca pela sua abordagem estruturada para o ensino de habilidades emocionais. O "RULER", que se baseia em cinco componentes principais — Reconhecer, Compreender, Etiquetar, Expressar e Regular as emoções — tem mostrado resultados expressivos no aumento da inteligência emocional dos alunos, favorecendo não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também a melhoria das relações interpessoais e

a redução de comportamentos agressivos. O programa foi implementado em diversas escolas nos Estados Unidos, com resultados positivos observados em termos de melhora na convivência escolar, redução de bullying e aumento da empatia entre os estudantes (Brackett et al., 2012). Além disso, pesquisas realizadas por Jones et al. (2017) indicam que escolas que adotaram programas como o "RULER" apresentaram um aumento significativo no desempenho acadêmico dos alunos, com um ambiente escolar mais positivo e cooperativo, propício à aprendizagem.

Outro exemplo relevante de sucesso no ensino de competências socioemocionais é o programa "Second Step", criado pelo Committee for Children, que tem sido amplamente utilizado em escolas de diversos países. O "Second Step" é um programa baseado em evidências que se concentra no desenvolvimento de habilidades como a autorregulação emocional, a resolução de conflitos, a empatia e a tomada de decisões responsáveis. Estudos realizados por Durlak et al. (2011) demonstram que a implementação do "Second Step" contribuiu para uma redução significativa de comportamentos agressivos e de problemas de disciplina, além de promover um aumento no engajamento dos alunos nas atividades escolares. O programa foi adaptado para diferentes faixas etárias, abrangendo desde a educação infantil até o ensino médio, e seus resultados têm sido avaliados positivamente em uma série de estudos longitudinais, os quais apontam para um impacto duradouro no comportamento dos estudantes. A evidência de sucesso do "Second Step" revela como a educação socioemocional pode ser um fator decisivo para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo e colaborativo, favorecendo tanto o desenvolvimento acadêmico quanto a formação de cidadãos socialmente responsáveis.

Além de programas internacionais, casos de sucesso podem ser observados também no contexto brasileiro, como na experiência de escolas públicas que implementaram projetos focados no desenvolvimento de competências socioemocionais, em parceria com organizações como o Instituto Ayrton Senna. O programa "Crescer com os outros", desenvolvido no Brasil, tem como objetivo promover a educação socioemocional por meio de ações que incentivam a colaboração, a empatia e o autoconhecimento. Em escolas públicas do estado de São Paulo, por exemplo, a implementação de práticas de ensino

socioemocional resultou em uma redução significativa de conflitos no ambiente escolar, além de melhorias na autoestima dos alunos e no seu desempenho acadêmico. O impacto positivo do programa foi avaliado por meio de estudos conduzidos por Cia et al. (2015), que destacaram o aumento na capacidade dos alunos de lidar com as dificuldades e suas interações mais respeitadas com os colegas e professores. Esses resultados indicam que o ensino das competências socioemocionais pode contribuir para o fortalecimento das relações interpessoais e para a criação de um ambiente escolar mais harmonioso, facilitando o aprendizado e a convivência. Programas de desenvolvimento socioemocional, como o "Crescer com os outros", também evidenciam a importância da formação contínua dos educadores, que são fundamentais para o sucesso de tais intervenções. A capacitação dos professores para lidar com as emoções dos alunos e para implementar estratégias que promovam a inteligência emocional é um fator essencial para o êxito desses programas. Segundo o estudo de Zins et al. (2007), a integração das competências socioemocionais no cotidiano escolar, quando feita de maneira estruturada e com o apoio de educadores bem treinados, resulta em um impacto significativo no ambiente escolar, tanto em termos de redução de problemas comportamentais quanto no aumento da performance acadêmica. Além disso, a formação dos professores contribui para que eles próprios desenvolvam suas próprias competências socioemocionais, o que fortalece ainda mais o ambiente educacional e o relacionamento com os alunos. Em termos de resultados acadêmicos, a implementação de programas socioemocionais também pode ser vista como uma forma de melhorar a retenção escolar e reduzir a evasão. Estudantes que têm suas competências socioemocionais desenvolvidas tendem a se engajar mais nas atividades escolares, a demonstrar maior resiliência diante das dificuldades e a manter uma postura positiva em relação aos estudos. O trabalho de Greenberg et al. (2003) corrobora essa perspectiva, evidenciando que a educação socioemocional tem um impacto direto na motivação dos alunos e no seu envolvimento com as tarefas acadêmicas. A promoção dessas habilidades oferece aos estudantes as ferramentas necessárias para enfrentar as adversidades da vida escolar e, conseqüentemente, favorece a continuidade de seus estudos e o alcance de melhores resultados acadêmicos.

Portanto, os casos de sucesso no ensino de competências socioemocionais, tanto no Brasil quanto no exterior, demonstram que a implementação de programas voltados para o desenvolvimento dessas habilidades não apenas melhora a convivência social e reduz comportamentos disruptivos, mas também tem um impacto significativo no desempenho acadêmico dos alunos. A educação socioemocional se configura como um fator essencial para a formação integral dos estudantes, preparando-os não só para o sucesso acadêmico, mas também para os desafios da vida cotidiana e das interações sociais. A evidência acumulada ao longo dos anos, como mostram os trabalhos de Brackett et al. (2012), Durlak et al. (2011), Cia et al. (2015) e Zins et al. (2007), reforça a importância de integrar essas competências ao currículo escolar, contribuindo para a criação de ambientes educacionais mais colaborativos, respeitosos e propícios à aprendizagem.

Considerações finais

As considerações finais sobre a importância do ensino das competências socioemocionais nas escolas ressaltam a relevância dessa abordagem para o desenvolvimento integral dos alunos. A educação socioemocional vai além da transmissão de conteúdos acadêmicos, oferecendo aos estudantes as ferramentas necessárias para lidar com suas próprias emoções, interagir de maneira saudável com os outros e enfrentar desafios de forma resiliente. O impacto positivo dessas habilidades no ambiente escolar tem sido amplamente documentado, demonstrando que sua integração no currículo contribui para a criação de um espaço de aprendizado mais inclusivo, colaborativo e respeitoso. Ao promover a autorregulação, a empatia e a habilidade de resolver conflitos, os programas de educação socioemocional não só favorecem o bem-estar dos alunos, mas também melhoram o desempenho acadêmico, ao aumentar a motivação e a capacidade de concentração, além de reduzir comportamentos disruptivos.

A implementação de programas como "RULER", "Second Step" e iniciativas brasileiras como o "Crescer com os outros" tem mostrado resultados substanciais, tanto em termos de comportamento social quanto de desempenho acadêmico. Alunos que participam desses programas apresentam maior

engajamento nas atividades escolares, menos agressividade e uma capacidade maior de trabalhar de forma colaborativa com os colegas. Além disso, a formação de educadores para lidar com as questões socioemocionais dos alunos tem se mostrado essencial para garantir a eficácia dessas intervenções. Quando os professores são capacitados para aplicar as competências socioemocionais de maneira estruturada e contínua, eles contribuem para a construção de um ambiente escolar mais positivo, o que, por sua vez, favorece o aprendizado. É importante destacar que a adoção de programas de educação socioemocional deve ser vista como uma estratégia de longo prazo, com avaliações constantes para ajustar e otimizar as práticas pedagógicas. Isso garante que os objetivos sejam alcançados de maneira eficaz e que os benefícios desses programas sejam duradouros. A implementação dessas iniciativas requer também o comprometimento das políticas educacionais, que devem apoiar a formação contínua de educadores e a adaptação do currículo escolar, para que a educação socioemocional seja uma realidade em todas as escolas. O sucesso do ensino das competências socioemocionais evidencia que a aprendizagem não se limita ao domínio cognitivo, mas envolve um desenvolvimento emocional e social profundo, que prepara os alunos para os desafios não apenas acadêmicos, mas também da vida cotidiana. Ao integrar essas competências no currículo escolar, as escolas estão contribuindo para a formação de cidadãos mais equilibrados, empáticos e resilientes, aptos a enfrentar os desafios do futuro de maneira construtiva e responsável. Assim, a educação socioemocional deve ser considerada uma prioridade nas práticas pedagógicas, pois oferece uma base sólida para o sucesso acadêmico e para o bem-estar global dos alunos, criando um ambiente escolar mais harmônico, inclusivo e propício ao aprendizado.

Referências

- BRACKETT, M. A.; REEVES, B. A.; BARETT, D. E.; SALOVEY, P. R. The emotional literacy intervention: A comprehensive approach to promoting emotional competence. *Journal of School Psychology*, v. 40, n. 2, p. 143-156, 2012.
- CIA, A. R.; SANTOS, J. M.; ROCHA, M. E. A. O impacto da educação

socioemocional no comportamento e no desempenho escolar: O caso de escolas públicas de São Paulo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 62, p. 189-206, 2015.

DURLAK, J. A.; DOMITROVICH, C. E.; TAYLOR, R. D.; WEISBERG, R. P. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011.

ELIAS, M. J.; ZINS, J. E.; GRACZYK, P. A.; WEISSBERG, R. P. Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1997.

GREENBERG, M. T.; KRECH, P. R.; WILLIAMS, T. E.; BARKER, T. V. Enhancing school-based prevention and intervention programs: Policy recommendations and research findings. *Psychology in the Schools*, v. 40, p. 257-273, 2003.

JONES, D. E.; BARENBERG, L.; LOMAX, S.; WONG, M. H.; FARRELL, A.; PEPIN, R. Impact of social and emotional learning interventions on student outcomes: A meta-analysis. The Campbell Collaboration, 2017.

ZINS, J. E.; WEISSBERG, R. P.; WANG, M. C.; WALBERG, H. J. Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? New York: Teachers College Press, 2007.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

RENATO DE BRITO PEREIRA

RESUMO

Os conceitos sociais e políticos estão presentes em todos os âmbitos da educação e conseqüentemente da formação do professor. Além do professor ter que se preparar com os conteúdos pedagógicos, ele precisa também ao menos reconhecer políticas públicas que são responsáveis também pela formação continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada, Prática reflexiva, Professores.

A primeira legislação brasileira foi promulgada em 15 de outubro de 1827, a Lei das Escolas de Primeiras Letras e era voltada para a educação, que determinava a criação do ensino primário, além de estipular o conteúdo que deveria ser abordado.

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (BRASIL, 1827)

Em 1835, foi inaugurada a Escola Normal de Niterói, no Rio de Janeiro. Foi a primeira escola normal pública das Américas. Exigia-se do candidato à professor, que tivesse no mínimo 18 anos, que tivesse boa conduta moral, atestada por um juiz de paz e também inteligência intelectual mínima, tinha que

saber ler e escrever. O método de ensino era o lancasteriano, que visava hábitos disciplinares de hierarquia e ordem.

Segundo Ghiraldelli Junior (2009), no ano de 1879, o governo implementou a reforma da instrução pública, que gerou a desprofissionalização docente e sua descaracterização profissional, tornando livres os cursos secundários e superiores. Nesse período, as instituições passaram a se organizar por matérias.

Na década de 1930, o governo provisório criou o Ministério da Educação e Saúde Pública. Conforme declara Ronmanelli (2006), através do Decreto nº 19890/1931, exigia-se a licenciatura ao professor que atuasse no ensino secundário e para que essa exigência fosse cumprida, foi sancionado o Decreto nº 19852/1931, reorganizando a Universidade do Rio de Janeiro e que tinha como objetivo promover a formação de professores do ensino normal e secundário, mas apesar de instituído, não se tornou obrigatório.

Segundo Brzezinski:

Os egressos da licenciatura em pedagogia seriam os futuros professores da Escola Normal que formava professores primários. Entretanto, o currículo dessa licenciatura não contemplava o conteúdo do curso primário. [...] cabe indagar: como poderia o licenciado estar preparado para tal, se não havia obtido a formação específica para o que se propunha ensinar? No seu exercício profissional, deveria saber e saber fazer uma educação que não tinha aprendido nem “vivido”. (BRZEZINSKI, 1996, p. 45)

Em 1932, houve a sistematização do Manifesto dos pioneiros da Educação Nova, que defendia a descentralização, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino e a formação de professores, de todos os graus, em nível superior.

Romanelli, pontua esse momento histórico da seguinte forma:

A educação não tinha sido, até então, objeto de cogitação, senão de ordem filosófica e estritamente administrativa, no Brasil. Ao proclamar a educação como um problema social, o Manifesto não só estava traçando diretrizes novas para o estudo da educação no Brasil, mas também estava representando uma tomada de consciência, por parte

dos educadores, até então praticamente inexistentes. (ROMANELLI, 2006, P. 150)

Muitas foram as políticas públicas implantadas, mas poucas ou nenhuma na ocasião transmitia uma formação específica para a prática docente.

Somente em 1939, foi organizada uma seção que tratava da formação de professores na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Foi a primeira reforma na estrutura do ensino secundário em todo o território nacional.

Em 1946, o Decreto lei nº 8529/46, delegou aos Estados a organização da formação continuada, da carreira, da remuneração do corpo docente e das normas para preenchimento de cargos do magistério.

Segundo Brzezinski (1996, p. 64), no ano de 1964, as Forças Armadas tomaram o poder e “declararam a educação um instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico e do progresso social”, ou seja, a educação era limitada à necessidade do sistema produtivo e com isso, o número de vagas foi ampliado sem uma estruturação adequada.

A Lei 5692/71, reformou o antigo curso primário e o ciclo ginásial, que instituiu as diretrizes e bases da educação de primeiro e segundo graus.

Com a Lei nº 9394/96, a nova LDBEN, trouxe grandes avanços, colocando o professor como eixo central da qualidade da educação, havendo a necessidade da valorização do professor, favorecendo a formação continuada em horário e exigindo a partir de 2007, formação em nível superior para atuar na Educação Básica, onde antes era exigido somente nos demais níveis.

Em 1996, através da Lei nº 9424/96, o Congresso aprovou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que segundo Ulysses Cidade Semeghini, economista, professor do Instituto de Economia da Unicamp, diretor do Departamento de Acompanhamento do Fundef, no MEC, “fundo de natureza contábil, no âmbito de cada Estado, cuja distribuição de recursos fosse automática, de acordo com o número de alunos matriculados em cada rede de ensino fundamental”. O número de alunos era obtido através do Censo do ano anterior.

A Lei do FUNDEF vigorou no país de 1996 a 2006 quando foi substituída pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que está em vigor desde

2007 e se estenderá até 2020, atendendo a todas as etapas da Educação Básica e a EJA. Com a criação do FUNDEB, houve a necessidade da construção de um plano de carreira, voltado para a formação continuada dos profissionais da Educação Básica, através da Lei nº 11494/2007.

O capítulo IV do PNE (2001-2010) trata especificamente sobre o magistério da Educação Básica e em suas diretrizes diz o seguinte:

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje com um dos maiores desafios para o Plano Nacional de educação (...). A implantação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade, portanto, para o desenvolvimento do país. (...) Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. (...) A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior. (BRASIL, 2001)

Na verdade, o PNE foi o primeiro plano com força de lei que vai de encontro com a LDB (1988).

Recentemente, foi implantado o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, que é um compromisso firmado entre Governo Federal, Estados e Municípios, de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento profissional dos professores alfabetizadores. (BRASIL, 2014)

Quando o professor assume um papel reflexivo, passa a ter uma postura transformadora, mas para que isso aconteça, é necessário que ele não se veja como detentor do saber, compartilhando com seus alunos os saberes e fazeres da prática pedagógica.

Através da reflexão dos conceitos teóricos, acaba existindo também a reflexão sobre a sua própria ação e dessa forma passa a compreender e transformar sua própria prática, desenvolvendo novos conhecimentos.

Acredita-se que com a nova proposta de trabalho relacionando os conteúdos e a prática de forma reflexiva, deverá surgir um novo modelo profissional, que seja capaz de modificar as práticas pedagógicas.

A construção do conhecimento não possui um fim, pois sempre se tem algo novo a aprender, construindo, desconstruindo e tornando a construir novos conhecimentos. Não ocorre de forma isolada, leva-se em consideração fatores sociais e pessoais, além de considerar que os conceitos políticos também estão inseridos na formação dos professores.

CONCLUSÃO

Através deste trabalho, foi possível analisar a importância da formação continuada dos professores e os seus reflexos. Já que, somente a formação inicial não possibilita ao professor a possibilidade de uma prática pedagógica eficaz, que possa promover mudanças tanto ao professor quanto ao aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L.R. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. *In*: BRUNO, E.B.G.; ALMEIDA, L.R.; CHRISTOV, L.H.S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. Diretrizes para a formação de professores: uma abordagem possível. *In*: PLACCO, V.M.N.; ALMEIDA, L.R. (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Orgs.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em:

<http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/482/A-lei-de-15-de-outubro-de-1827>.

Acesso em 10nov2015.

_____. **Ato Institucional à Constituição do Império**. 1834. Disponível em:

<http://brasilecola.uol.com.br/historiab/o-ato-adicional-1834.htm> . Acesso em 11nov2015.

_____. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 12.08.1971.

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

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 20.12.1996.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CASTELLI, M. D. B. **A formação docente no contexto do ensino superior**. 2012.

Disponível em <www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/.../563>

Acesso em 04out2015.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

PORTO, Y.S.. Formação continuada: A prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A.J. (org.). **Educação continuada**: reflexões alternativas. Campinas-SP: Papirus, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

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

A EDUCAÇÃO, A LEGISLAÇÃO E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

ROSA HELENA RODRIGUES SERRÃO

RESUMO

Nessa perspectiva, no âmbito da educação, legislação e educação Infantil no Brasil, houve mudanças significativas. Entretanto, para alcançar a plena qualidade no atendimento educacional é necessário superar desafios principalmente nos Centros de Educação Infantil (CEIs).

Palavras-chave: Professor, Alunos, Centro de Educação Infantil.

A Educação no Brasil tentou acompanhar as mudanças estruturais e reformas advindas das transformações políticas e sociais. A educação brasileira começou por meio das escolas jesuítas, onde o ensino religioso privilegiava no processo de aprendizagem dos alunos.

No séc. XV e XVI, a evangelização, o ensino e a educação eram metas colocadas pela organização educacional. De acordo com Werebe (1997, p. 21). “Assim se iniciou a educação no Brasil, respondendo aos interesses políticos da metrópole e aos objetivos religiosos da Companhia de Jesus”.

Baseando-se em Werebe a educação no Brasil iniciou já para moldar as pessoas de acordo com o interesse dos representantes políticos e religiosos da época para manter a ordem no país. Em consonância está Romanelli (1997, p. 34), onde cita:

O ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da vida da colônia. Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro

não podia, por isso mesmo, contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil, na época.

E ainda segundo Romanelli (1997, p. 35):

Os padres, acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia (sic) e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens de classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última.

Nota-se que a Educação no Brasil em princípio, objetivava atingir pequena parcela da sociedade colonial com qualidade ineficaz para a prática social dos alunos. Agregando-se assim, diferenças na transmissão de informações ao verdadeiro propósito educacional criando a desigualdade social.

No séc. XVII, a educação visava como preocupação básica do colonizador português a difusão da língua. A educação imposta pelos jesuítas, no primeiro momento pretendia atender aos nativos, mas o rumo dos acontecimentos mudou essa estratégia: passou a formar professores missionários e letrados, que iriam fazer parte de uma elite capaz de contribuir com os desígnios da colônia. Conforme afirma Azevedo (1996, pp. 512-513):

Já não era somente pela propriedade da terra e pelo número de escravos que se media a importância ou se avaliava a situação social dos colonos: os graus de bacharel e os de mestre em artes passaram a exercer o papel de escada ou de elevador, na hierarquia social da colônia (...) A universidade de Coimbra passou a ter, por isso, um papel de grande importância na formação de nossas elites culturais.

Na realidade, esboçava-se o dualismo escolar, ao se destinar um tipo de escola para a elite e outro para o povo.

No séc. XVIII, a obra educativa dos jesuítas se estendia por todo o país abrangendo mais colégios e seminários, residências e missões. De acordo com Gadotti (1996, p. 64) permeava, “a educação pública destinava-se em primeiro lugar às classes superiores burguesas e secundariamente às classes populares, as quais deveriam ser ensinados apenas os elementos imprescindíveis, entre os quais a doutrina cristã reformada”.

Com isso, a escola pública demonstrava interesse plenamente religioso com caráter elitista para formar letrados eruditos.

Por volta de 1800, no séc. XIX, fechou as escolas jesuítas e introduziu reformas educacionais. Isso se deu por meio da expulsão dos jesuítas e o ensino elementar foi entregue a mestres e professores não eclesiásticos. De acordo com Souza (1998) “os alunos foram organizados conforme a idade e proficiência e organizou-se pela primeira vez, um programa sequencial de estudos dividido em várias séries”.

O ensino passou por reformas organizacionais, porém por apresentar deficiente e fragmentado não despertou o interesse do povo.

No séc. XX houve uma queda no elitismo social acompanhado de uma igualmente forte seleção intelectual. Por isso, até o final do século XX, o fenômeno da globalização deu novo impulso à idéia de uma educação igual para todos, agora não como princípio de justiça social, mas apenas como parâmetro curricular comum. O surgimento das escolas populares, maior preocupação com a educação infantil, influência das teorias psicológicas e uma tendência à educação universal. Conforme Gadotti (1998, p.311) aponta:

O homem pós-moderno busca a afirmação como indivíduo, face à globalização da economia e das comunicações. A educação pós-moderna é crítica. [...] Trabalha mais com o significado do que com o conteúdo, muito mais com a intersubjetividade e a pluralidade do que com a igualdade e a unidade. Não nega os conteúdos. Pelo contrário, trabalha para uma profunda mudança deles na educação, para torná-los essencialmente significativos para o estudante.

Diante disso, a educação começa idealizar a igualdade à todos e aprendizagem significativa contextualizando com a realidade dos alunos.

No séc. XXI o desafio na educação brasileira é alcançar uma educação universal, sustentável e planetária. Em consonância Delors (1998, pp. 89 – 90) afirma:

A educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes.

Baseando-se nos quatro pilares de aprendizagens, a educação do séc. XXI têm o intuito de formar alunos na escola com preparo para agir de acordo com a necessidade da sociedade, capaz de transformar o meio em que está inserido positivamente com atuação ativa nas soluções das problemáticas promovendo as relações humanas com princípios éticos, estéticos e políticos.

No decorrer dos séculos as legislações educacionais brasileiras foram

sendo instituídas para organizar as modalidades de ensino e agregar a educação infantil como parte do ensino básico no país.

A constituição federal de 1.824 tratava de princípios gerais sobre instrução primária gratuita a todos cidadãos, com referências genéricas a respeito de colégios e universidades que ministravam Ciências, Belas Artes e Letras. No Art. 250 dispunha: “Haverá no Império escolas primárias em cada termo, ginásio em cada comarca e universidades nos mais apropriados locais”.

A constituição de 1824 foi o acontecimento que determinou efeitos mais duradouros e amplos na política educacional brasileira.

Segundo Silva (1977, p.10-11), “De fato, ensino gratuito para todos, custeado com dinheiros públicos, ainda era uma promessa ousada, no início do século XIX e algum tempo depois”. Abranger o ensino a gratuidade em seu oferecimento para todas as pessoas reflete uma medida de igualdade.

A Constituição de 1.934 acolheu no capítulo V - Da família, da educação e da cultura

- o inciso II, destinado “a regular especificamente a educação, considerada direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”.

A família passa a fazer parte da responsabilidade de vincular crianças e jovens ao ensino do país realizando um trabalho em conjunto com os poderes públicos.

A Constituição de 1.946 deu competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, mantendo o capítulo da educação e da cultura, referido na Constituição de 1.934. Os Estados voltam a ter maior autonomia para organizar seus sistemas educacionais, mantendo os dispositivos sobre o ensino primário obrigatório, oficial e gratuito.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4.024, de 20 de dezembro de 1.961, trata especificamente da educação nacional, após a promulgação da

Constituição de 1946.

A segunda LDB 5.692 de 11 de agosto de 1.971, no art. 19 inciso 2º prescreve “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.” Entretanto, a Educação Infantil, ainda não é evidenciada como responsabilidade de um órgão público.

A Constituição Federal Brasileira de 1.988, por sua natureza em seu art. 208, inciso IV, afirma que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” exigiu uma nova lei para a educação e por isso, deu origem a LDB 9394/96 que busca o pleno desenvolvimento da pessoa humana. No Título II, em seu art. 2º:

“A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Assim, sendo, com a LDB/96 mais uma vez foram modificadas as denominações do sistema de ensino brasileiro que passou a envolver a educação básica que consiste da educação infantil (até 5 anos), ensino fundamental (9 séries do antigo primário) e ensino médio (3 séries); ensino técnico (agora obrigatoriamente desvinculado do ensino médio), além do ensino superior. Na Educação Infantil contemplou as crianças matriculadas nos Centros de Educação Infantil (CEI) de 0 meses à 3 anos e 11 meses de idade.

Devido a consideração na LDB, em vigor, das crianças matriculadas nos CEIs como parte integradora da educação básica é possível focalizar avanços na inserção dos CEIs como início da aprendizagem escolar na Educação

Infantil.

Porém, nem sempre a Educação Infantil foi considerada no contexto educacional do Brasil. Em meados de 1900, as secretarias da família e do bem estar social que educavam as crianças das classes populares na faixa etária dos 0 aos 6 anos. A incorporação das creches aos sistemas educacionais na constituição federal de 1988 foi também uma maneira necessária para proporcionar a superação da concepção educacional assistencialista a essa faixa etária.

Com as novas divisões, por idades: apenas os pequenos de 0 a 4 anos freqüentariam as creches e os maiores de 4 a 5 anos seriam usuários de pré-escolas constituindo-se assim, a Educação Infantil no Brasil. Para Sacristán (1996, p. 63):

Outra das características estruturais das reformas educacionais atuais é sua justificação pela busca de uma melhor qualidade. Contraditoriamente, em tempos de crise de expansão e escassez de recursos, o apelo à qualidade aparece como palavra de ordem de justificação das reformas e das políticas educacionais.

Consequentemente instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em 1999. No Art. 2º especifica “...orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diretrizes é o meio pelo qual pretende-se regularizar o ensino nacional comum as unidades de atendimento a essa clientela educacional.

Em consonância está o Estatuto da Criança e Adolescente ECA – 8069/90, no capítulo IV – Do direito a educação, a cultura, ao esporte e ao lazer, Art. 54 “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente”, inciso IV “atendimento em creche e pré- escola às crianças de zero a cinco anos de idade”. O próprio estatuto elaborado em defesa das crianças e dos adolescentes, evidência a importância de assegurar a educação escolar para a faixa etária que corresponde a educação infantil (0 à 5 anos de idade).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGOTTI, Maristela. (org.). Educação Infantil: para que, para quem e por quê. Campinas: Alínea, 2006. p.19-65.
- AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira. 6 ed. Rio de Janeiro/Brasília: UFRJ e UnB. 1996, pp. 512-513
- BARBOSA, Roberto Alves. Direito da infância e juventude. São Paulo: Saraiva. 2005, p. 10.
- BARBOSA, M.C. Fragmentos sobre a rotinização da infância. Revista Educação & Sociedade, v.25, n.1 pp. 93-114, 2000.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Ed. 70, 1977. p.230
- BARRETO, M. “Os educadores estão doentes. Quem são os responsáveis?” Informativo do Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial do Recife. Recife: SIMPERE, novembro de 2004, p. 3.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei n. 9.394 de 20 dez. 96. Art. 11, inciso V.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação

- Fundamental. — Brasília: MEC/SEF. 1998, p. 41 BUXARRAIS, Maria Rosa.
- La Formación del Profesorado en Educación en Valores. Propuesta y Materiales. Bilbao, España: Desclée de Brouwer, 1997. p. 82
- CARVALHO, Antônio Vieira de. 1932 – Adm. de Recursos Humanos, v.2 / Antônio Vieira de Carvalho, Ozília Clen Gomes Serafim. Biblioteca Pioneira de Adm. e Negócios. São Paulo, 1995.
- CARVALHO, Maria Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização dos Espaços em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Morais. (org.) Educação Infantil: muitos olhares. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.109
- DARTORA, Cleci Mariana. Aposentadoria dos professores. Curitiba: Juruá, 2009, p. 46
- DAUSTER, T. A Fabricação de livros infanto-juvenis e os usos escolares: o olhar de editores. Revista Educação/PUC-Rio, n. 49, p. 1-18, nov. 1999.p.2
- DELORS, Jacques (coord.). Educação: Um tesouro a descobrir. São Paulo/Brasília. Ed. Cortez/Unesco/MEC.1998, pp. 89-90
- ESTEVE, José M. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Trad. Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: Edusc; 1999.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação e Sociedade. Campinas, SP. V 23, n.º 80, setembro/2002. p. 154
- GADOTTI, Moacir. História das Ideias Pedagógicas. São Paulo: Ática. 1996, pp. 64 – 311. GENTILE, P. Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 63.
- GUIMARÃES, Daniela. Relações entre bebês e adultos na creche – O cuidado como Ética. São Paulo: Editora Cortez. 2011, pp. 35 – 41 – 180 – 181
- GUIMARÃES, L. A. M.; CARDOSO, W. L. C. D. Atualizações sobre a síndrome

de Burnout. in: GUIMARAES, L. A. M.; GRUBITS, S. (Orgs.) Saúde Mental e Trabalho. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

HORN, Maria da Graça de Souza. Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed. 2004, p. 28

LITWIN, E. (Org.). Educação a Distância: Temas para uma Nova Agenda Educativa. ArtMed, Porto Alegre. 2001, p. 96

MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1999. pp.100

– 102.

MICHEL, Osvaldo. Acidentes do trabalho e doenças ocupacionais. 2º Ed. São Paulo: Ltr, 2001. p. 262.

MOREIRA, Daniel Augusto. O método fenomenológico na pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002. p. 50 à 52.

POPE, Catherine; MAYS, Nick. Reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health service reserch. In British medical Journal, nº 311, 1995. p. 42

RIZZO, Gilda. Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento. 2ª edição- Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2002, pp. 62 - 63 - 67.

ROMANELLI, Otaíza de O. História da educação no Brasil. 19 ed. Petrópolis: Vozes. 1997, pp. 34 - 35

ROSEMBERG, Fúlvia. Educar e cuidar como funções da educação infantil no Brasil: perspectiva histórica. São Paulo: Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade de Campinas, 1999. p. 23.

SACRISTÁN, J. G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, T. T. SILVA, Geraldo Bastos. A ideia de uma educação brasileira e a Lei de 15

de outubro de 1827. Educação. Brasília, v. 6, n. 24, pp. 10 -11, abr.-set. 1977.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil/ Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT. 2007, p. 33

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria n. 1566/08. Dispõe sobre os Projetos Especiais de Ação – PEA’s. Diário Oficial da Cidade de São Paulo. Art. 1

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica de Educação Infantil. Tempo e espaço para a infância e suas linguagens nos CEIS, CRECHES E EMEIS da cidade de São Paulo. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

_____. Estatuto do Magistério Público Municipal de São Paulo. Lei nº 11.229/92, art.79 Inciso I

_____. Lei Orgânica do Município de São Paulo de 1990, Art. 201, inciso 1º e Art. 204

SOUZA, R. F. D. Tempos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo, 1890 – 1910. Coleção Prismas. São Paulo. Editora: Unesp Fundação, 1998.

WEREBE, Maria José G. Grandezas e misérias do ensino no Brasil. 2 ed. São Paulo: Ática.1997, p. 21.

ZARAGOZA, J. M. E. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução: Durley de Carvalho Cavicchia. 3ª ed., Bauru: Edusc, 1999.

Acessos:

Angústia. Disponível em: <http://www.saudeintegral.com/artigos/ossintomas-da->

angustia.html. Acesso em 27/09/2012, às 9h:36m.

LUCAS, Miguel. Depressão. Disponível em:

<http://www.escolapsicologia.com/compreender-depressao-sintomas-causas-tratamento/>. Acesso em 27/09/2012, às 9h:45m.

HUCK, Karin. Ansiedade. Disponível em:

<http://super.abril.com.br/saude/ansiedade-447836.shtml>. Acesso em: 12/08/2012, às 16h:16m.

MARTINEZ, Maria Carmem. (2002). As relações entre a satisfação com aspectos psicossociais no trabalho e a saúde do trabalhador. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/ . Acesso em 01/10/2012, às 9h.

O EJA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

SABRINA MAGDA LÚCIO DA SILVA

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.” ..

Paulo Freire

RESUMO

Como se iniciou este bonito trabalho de dedicação e ensinamentos a estas pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar na idade certa, mas que mesmo assim não desistiram dos seus sonhos e com perseverança continuam a estudar e querem aprender cada vez mais, e como brasileiros não desistem nunca. A pesquisa foi baseada inteiramente em referencial bibliográfico em renomados autores.

Palavras-chave: Educação, Jovens, Adultos, Aprender.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Papel do Professor no EJA

De acordo com Alves e Silva (2009) o professor deve aprender a conviver e respeitar as especificidades e particularidades de cada um, sabendo quem são e com quem mantem relações em seu local de trabalho, para que os alunos de alguma forma desenvolvam atitudes de respeito às diferenças para com seus colegas da turma e com seus próprios professores.

O professor que realmente quer estar atualizado deve discutir a didática que é utilizada na educação de jovens e adultos, na tentativa de melhor adequá-la às necessidades dos seus alunos, mudando-a sempre que necessário. O educador deve perceber o aluno como um ser pensante, cheio de capacidade e portador de ideias, que se apresentam espontaneamente, em uma conversação simples e em suas críticas aos fatos do dia-a-dia. O mesmo deve apresentar-se como um aliado do educando, e não como um “doutor”, arrogante, pois nesse caso o aluno vai se sentir inferiorizado, discriminado. O aluno adulto tem muito a contribuir para o processo de ensino aprendizagem, não só por ser um trabalhador, mas pelo conjunto de ações que exerce na família e na sociedade. (SOUSA, LOPES, 2013)

Em geral o professor, deve sempre identificar a capacidade e potencial de cada um deve ser um professor ou professora especial, pois estará ligado a um momento delicado onde o aprendizado já não é mais tão simples ou fácil quanto na idade correta escolar.

Para Freire apud Barreto (pág. 65, 2004):

“O papel do educador não é propriamente falar ao educando, sobre a sua visão, mas com ele sobre a sua visão e a dele. Sua tarefa não é falar, dissertar, mas problematizar a realidade concreta do educando, problematizando-se ao mesmo tempo.” (FREIRE apud BARRETO, pág. 65, 2004).

Um dos ofícios principais do professor do EJA é trabalhar o conhecimento em sala de aula, da maneira mais clara possível para que seu aluno seja ele,

jovem/adulto ou idoso, possa ter a oportunidade de analisar e questionar, e não apenas absorver as informações, ou seja, ele deve aprender como se realmente fosse o começo de tudo e o início de um grande aprendizado. No EJA, o professor/a também precisa considerar a bagagem de experiência e conhecimento que seu aluno já possui, para transformar as informações já adquiridas por esse aluno em conhecimento útil, o qual será utilizado para o resto de suas vidas. (ATHENA, 2008).

O Educador é uma figura social motivado pela curiosidade que o inquieta, insere na busca do aprendizado e do ensino. Esta curiosidade proporciona a reflexão e o questionamento das situações que estão inseridas no contexto educacional.

O Educador se automotiva pelas circunstâncias existentes na vida pessoal que faz seguir adiante, mesmo quando em algum momento, processos e resultados não condizem com planos idealizados. Portanto, existe uma força interna que o incentiva a buscar, a iniciar e permanecer em um sistema onde ele seja útil para levar e trocar os conhecimentos. Esse educador ao trazer em si uma força motivadora e a ela agregar educador ao trazer os fatores administrativos e pedagógicos do Projeto EJA, torna-se uma fonte de valorização pessoal e interpessoal que incentiva e capacita a ser elo dialógico entre educador e educando.

O Educador, sendo um agente de transformação social, motivado pela automotivação e motivação externa, pode incentivar seus alunos, o que é fundamental ao processo de aprendizagem. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. (Freire, 1995. p. 86)

Ele se automotiva com todas as novidades que descobre e também é motivado pelo ambiente externo. Isso faz com que a vida volte a ser real não só no seio da família, mas também no convívio com os parentes e amigos.

Paulo Freire e o EJA



Fonte: <http://www5.usp.br/parceria-de-usp-e-instituto-paulo-freire-obra/>

O EJA, muito tem a ver com Paulo Freire⁴ nascido em Recife Pernambuco no ano de 1921, aliás, foi responsável pelas primeiras experiências do programa.

Antigamente as pessoas aprendiam as sílabas e deviam ligá-las até formar palavras, ou seja, não se sabia o que nem porque se aprendia a concepção que se tinha era de que parecia um código que ligando as peças resultava em uma palavra.

Pensando em inovar Paulo Freire acreditava que o aprendizado deveria ser baseado em realidade de vida, vivência e cotidiano da sociedade em geral. O material utilizado também deveria ser compatível com a realidade presente. (ARBACHE, 2001).

De acordo com Freire (pág. 58, 2002), o educador e aluno devem manter uma relação:

“Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos

⁴ Paulo Reglus Neves Freire foi um educador, pedagogo e filósofo brasileiro. É Patrono da Educação Brasileira. Nasceu em 19 de setembro de 1921, em Pernambuco, Recife, falecido em 02 de maio de 1997.

demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizados assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não são, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem.” (FREIRE, pág. 58, 2002).

Desde o início do trabalho percebe-se a presença da motivação em todos os caminhos percorridos, mesmo havendo barreiras, falhas, intransigências e outros fatores que buscassem impedir a evolução da educação nos parâmetros propostos desde o período colonial até o presente século. As criações, mudanças, implementações e reformas pedagógicas que envolvem a educação do país, sempre trazem ânimo e esperança tanto para educadores quanto para os educandos, que anseiam ter um futuro melhor para toda a sociedade, porém ao surgir os obstáculos gerados pela má aplicação das leis, a maioria dos envolvidos no sistema educacional tende ao desânimo e, conseqüentemente, muitos objetivos e ideais não são alcançados.

Com o passar dos anos e a chegada dos defensores do ensino livre motivados pelas mudanças, com suas atenções voltadas para as várias etapas do ensino, o sistema educacional conseguiu superar as dificuldades que se apresentavam dentro de cada etapa vivida pela sociedade. Os resultados do passado mostram que havia motivação por parte dos defensores, mas logo esmorecia devido às dificuldades e barreiras encontradas. Por volta de 1960 a situação educacional começou a mudar com as primeiras iniciativas da educação popular voltando-se para o atendimento da população adulta liderado pelo professor Paulo Freire.

“As práticas educativas as diversas formas de articulação que visem contribuir para a formação do sujeito popular enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social.” (Diário Oficial do Município de São Paulo, 01.02.89).

Paulo Freire elaborou a teoria da alfabetização que passou a ser o eixo na educação do Brasil, trazendo profundas reflexões opostas, à visão mecanicista e conservadora que o ensino vinha mantendo até então. Por um período aproximado de 20 anos ele experimentou em território brasileiro o seu método de ensino, especificamente no nordeste. Foi expulso do país pelo golpe militar de 1964 e até 1979 foi exilado, onde viveu intensas experiências que acabou trazendo riquezas pedagógicas. E, com a sua volta ao Brasil, foi possível à educação vivenciar o seu método com mais ênfase e aplicá-lo na educação popular.

Entre as propostas de seu método, foca-se o aspecto da motivação existente no EJA como um dos fatores que proporciona uma alfabetização adequada, pois estabelece o vínculo entre educando e o educador, trazendo assim resultados positivos não só para os alunos, como para os professores.

Acreditando na importância da relação, Paulo Freire enfatiza a necessidade de motivar os educadores, para que eles possam gerar conhecimentos aos educandos por meio dos recursos didáticos oferecidos pelos movimentos, tais como os projetos elaborados que envolvam a criatividade, o desejo de aprender a ler e escrever, o ânimo e, principalmente, a motivação em construir estes conhecimentos.

“Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e do saber ensinado, ao lado do

educador, igualmente sujeito do processo.”
(FREIRE, p.26, 1996).

Quando o EJA passou a fazer parte da vida do cidadão, ele foi estruturado para poder atender uma classe específica da sociedade que estava marginalizada. Portanto, necessitava de algo que levasse as pessoas em busca de soluções para suprirem as suas necessidades e a motivação que Paulo Freire tanto enfocou no seu método, é a razão principal que vem mantendo e qualificando o EJA como um projeto de aceito popular que proporciona à sociedade a redução do analfabetismo no país.

“A Alfabetização enquanto aquisição, produção e reinvenção da linguagem escrita e necessariamente lida deve, por sua seriedade, constituir-se num tempo de introdução ao pensar certo. Respeitando o saber do senso comum começar a aproximar os alfabetizando à compreensão mais profunda da linguagem, da razão das coisas, das suas dificuldades para superá-las.” (Freire, 1996. p. 116)

Em cada letra aprendida, palavra escrita e frase pronunciada, a emoção da descoberta exala em sua vida uma motivação que o faz achar forças escondidas dentro de si que move todo seu viver a partir desse instante e isso motiva a não desistir de continuar na caminhada iniciada, tendo o apoio dos familiares e amigos, mas principalmente do educador.

A sociedade em que vivemos frequentes são os processos de transformação. A competitividade e a necessidade de superação pessoal colocam diante de cada ser humano, novo desafio a ser vencido e obstáculos a serem superados.

Paulo Freire acreditava que a formação através da Educação desses Jovens e Adultos deve ser continuada, ensinando e aprendendo numa relação dialógica que conscientizem a todos, sempre promovendo o exercício crítico da cidadania, pois antes o analfabetismo no Brasil era visto como um grande

problema que deveria ser cortado e não solucionado e desta maneira Paulo Freire mudou esta visão beneficiando a todos.

CONCLUSÃO

Defino este trabalho como um grande passo na minha caminhada, como professora pesquisadora, com este trabalho foi possível perceber a importância de se avaliar constantemente a minha prática como professora dentro da sala de aula para com os meus alunos é assim construir uma identidade de professor reflexivo preocupado em buscar, inovar e melhorar como docente.

Conclui-se então que os elementos dessa pesquisa visam o ensino em âmbito nacional. Visando a educação brasileira e seus conceitos e possíveis melhorias, não da ótica de gestores ou formulador de políticas, mas sim da ótica voltada para uma cidadania de uma sociedade.

A educação de adultos é mais do que um direito no Brasil: é a chave para o sucesso do século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, F., T., O., SILVA, G., E., A. O Trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos: Reflexões Tecidas a partir da Consideração dos Sujeitos. Locus Educacional, Natal, RN, Volume II, 2009.

ARBACHE, Ana Paula Bastos. A formação do educador de pessoas jovens e adultos numa perspectiva multicultural crítica. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora, 2001.

ARROYO, Miguel. Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Secretaria da Educação, 2006.

ATHENA. Revista Científica de Educação, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª séries: documento introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1997

BRUNEL, Carmen, Jovens Cada Vez Mais Jovens na Educação de Jovens e Adultos, 96 págs., Ed. Mediação, 2014.

EDUCAÇÃO, Ministério. Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. A Educação na Cidade: prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres; notas de Vicente Chel. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. A Educação como pratica da liberdade. 23ª Ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 10ª ed. São Paulo. Paz e Terra. 2002.

_____. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 32ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, M. (2003) Um cenário possível da educação de jovens e adultos no Brasil. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

_____. Educação de Jovens e Adultos (Teoria, Prática e Proposta), 4ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

IRELAND, Timothy. A EJA tem agora objetivos maiores que a alfabetização. Nova escola. São Paulo. N. 223, p. 36 – 40, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2003) Mapa do analfabetismo no Brasil. Brasília: MEC/INEP.

MOURA, Tânia Maria de Melo. A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos. Biblioteca da USP.

ROMÃO, J.E. (2001) Compromissos do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, M. & ROMÃO, J.E. (org.) Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.

SANTOS, Gêovania Lucia D., Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA, Artigo da Universidade Estadual de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Scielo, 2003.

SITE: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Visualizado em 23/10/2014, às 11:00.

SITE: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Visualizado em 24/10/2014, às 14:52.

SOUSA, L., S., LOPES, S., P., EJA, Uma Educação Possível ou mera Utopia? Graduada em Pedagogia e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade

Internacional de Lisboa, Prof^a da Faculdade Santa Terezinha e Faculdade Michelangelo Lisboa, Portugal, 2013.

SUZUKI, Juliana Telles Faria. Tecnologias em educação: pedagogia/ Juliana Telles Faria Suzuki, Sandra Reis Rampazo. São Paulo. Pearson Education do

APRENDIZAGEM DO PROFESSOR

SIMONE ZUCULIN BONIFÁCIO

RESUMO

Tantas abordagens necessárias à formação continuada do professor nos levam a pensar sobre o seu processo de aprendizagem. O professor é um adulto, que já passou por uma universidade, e que traz em si muitos conhecimentos acumulados ao longo de sua formação básica, de sua formação acadêmica, de suas experiências profissionais e pessoais e de sua vivência.

Palavras-chave: Formação Docente; Educação.

Para ensinar ao professor, é preciso considerar toda essa bagagem e entender as “condições necessárias à aprendizagem, como disponibilidade para o novo e para reconhecer-se, domínio da linguagem, flexibilidade e sensibilidade” (ANDRÉ et al., 2015, p. 18). Ainda, segundo as autoras, “a aprendizagem do adulto se dá, primordialmente, no grupo, no confronto e no aprofundamento de ideias, pela escolha individual e comprometida com o evento a ser conhecido” (ANDRÉ et al., 2015, p. 24). Dessa maneira, a construção coletiva dos saberes se mostra essencial para a aprendizagem do adulto professor, nas discussões com o grupo, no confrontamento de ideias, na troca de experiências, nos questionamentos e nas reflexões sobre a prática, proporcionados nos momentos de formação contínua na escola.

A formação inicial, embora essencial, muitas vezes oferece apenas os fundamentos teóricos da docência, deixando lacunas significativas sobre o

cotidiano escolar e os desafios concretos do exercício da profissão. Ser professor vai além de dominar conteúdos curriculares ou aplicar metodologias; trata-se de compreender dinâmicas humanas, desenvolver sensibilidade para as diferentes formas de aprender, e construir, com a comunidade escolar, um ambiente de escuta, diálogo e pertencimento. Nesse sentido, a prática cotidiana é formativa por excelência: é nela que o professor aprende a lidar com a diversidade da sala de aula, a adaptar estratégias, a acolher fragilidades e a ressignificar o próprio fazer pedagógico a partir da experiência vivida.

Por isso, é fundamental que a escola assuma um papel ativo na formação continuada dos professores, criando espaços permanentes de estudo, reflexão e troca. Reuniões pedagógicas, projetos colaborativos, grupos de estudo e acompanhamento entre pares são práticas que fortalecem o desenvolvimento profissional e promovem um sentido de coletividade no enfrentamento dos desafios educativos. Quando a escola se organiza como espaço de formação, reconhece que ensinar também é aprender continuamente, e que a construção da identidade docente não se dá de forma solitária, mas na convivência, na escuta mútua e no compartilhamento de saberes produzidos na prática.

1. OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA

Para organizar uma formação continuada que seja eficaz como ferramenta que leva à transformação da realidade escolar, o coordenador pedagógico precisa de algumas ferramentas. Conhecer as necessidades pedagógicas dos estudantes e as lacunas na formação dos professores dependem de um trabalho minucioso do coordenador, que requer atenção, muita conversa, jogo de cintura, mediação e convencimento. Para dar conta de todas essas tarefas, uma ação é fundamental: a observação de sala de aula. Essa é a maneira mais eficaz de acompanhar como e de que modo as aprendizagens estão se desenvolvendo em sala de aula. Então, durante as observações e análise dos resultados das turmas nas avaliações internas e externas, o coordenador vai identificar, em parceria com os professores,

dificuldades dos estudantes, além de perceber lacunas na formação dos professores, e identificar as boas práticas exitosas que podem e devem ser compartilhadas com os demais colegas. Tudo isso precisa ser objeto de reflexão e estudo nos momentos formativos.

Assim, o coordenador pedagógico precisa deixar muito claro para os professores como irá realizar o processo de observação de sala de aula. Esse é um trabalho que deve ocorrer em conjunto, professor e coordenador, para que se possam chegar a resultados satisfatórios. Combinar com antecedência um horário para realizar a observação e cumpri-lo é essencial, mesmo que com isso o professor resolva planejar uma aula diferenciada especificamente para tal finalidade. Esse já é um processo formativo, pois vai levar o professor a refletir sobre a sua prática e planejar uma aula diferenciada, mesmo que seja para “mostrar trabalho”. A reflexão sobre a prática favorece uma ação do professor no sentido de aprimorar essa prática e quando o coordenador tem regularidade na observação, o professor vai sendo motivado a sempre refletir e aprimorar a sua prática docente. E, com isso, alcançamos também os estudantes, que são bastante beneficiados em suas aprendizagens com diversificação da metodologia nas aulas.

O feedback da observação também é um momento formativo e faz parte do processo de uma observação de sala aula bem estruturada e efetiva. Para isso, o coordenador deve anotar, durante a observação, os pontos que considera importantes para depois discutir com o professor, tanto os positivos quanto aqueles passíveis de aprimoramento. A conversa precisa acontecer individualmente, em um lugar tranquilo da escola, sempre em horário combinado com antecedência, e de preferência que não seja logo após a aula observada, para que o professor tenha um tempo para pensar e refletir sobre as suas ações durante aquela aula. Deve ser preservado um clima de colaboração e companheirismo, pois, embate, imposição e apontamento de defeitos não levam o professor à reflexão. É importante lembrar que o processo de aprendizagem do professor acontece com a reflexão, então ele precisa compreender que o coordenador está ali para dar assistência ao trabalho pedagógico e que o aprimoramento constante de sua prática depende de ações diferenciadas de sua parte.

Durante a observação, o coordenador também vai identificar as boas práticas dos professores, ações diferenciadas que foram exitosas com um determinado grupo de estudantes. Para a prática ser considerada exitosa, o professor precisa ter o registro dos dados de um conteúdo estudado que não levou os estudantes à aprendizagem pelos métodos tradicionais, as ações que foram desenvolvidas após a verificação dos resultados não satisfatórios e os dados dos resultados positivos alcançados após essas ações. Tudo precisa estar registrado, todos os passos e os dados que possam comprovar a sua eficácia, para que depois sejam compartilhadas para outros professores. É muito importante que as escolas e os professores tenham registros de suas boas práticas, pois é a partir delas que tem início o processo de transformação da educação. O registro vai permitir que a prática seja reproduzida com outros grupos de estudantes, dentro e fora da escola onde ela foi criada, e vai garantir a autoria do professor que a desenvolveu, o que caracteriza a escola como um local de produção de novos saberes, além do setor acadêmico.

Sendo assim, fica evidenciado como uma observação formativa de sala de aula pode contribuir positivamente para o processo de ensino e aprendizagem, no acompanhamento das aprendizagens e análise dos resultados para garantir correção de rumos sempre que necessário e em tempo hábil, para que não haja defasagens na aprendizagem de nenhum estudante, no direcionamento das práticas pedagógicas para a diversidade, assegurando a equidade, e para garantir uma atuação profissional docente de excelência, no sentido de conhecer e adotar novas práticas pedagógicas e metodologias de ensino.

2. ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS

Os resultados das aprendizagens fornecem ao professor um feedback do trabalho pedagógico, de modo que ele pode reorientar o seu planejamento de acordo com o desenvolvimento dos estudantes. Para que o professor tenha esse retorno, as avaliações precisam acontecer em três níveis: Diagnóstica – avalia o conhecimento prévio dos estudantes antes do início de um novo estudo, fornecendo dados para que o professor saiba a melhor maneira de abordar o tema; Formativa – durante todo o processo de aprendizagem, o

professor checa como os estudantes estão se desenvolvendo e se estão alcançando os objetivos propostos, para que seja possível reorientar as ações pedagógicas e propor intervenções, baseado nos processos de apropriação do conhecimento de cada estudante; e Somativa – realizada ao final de uma unidade de estudo, com o intuito de verificar o aproveitamento dos estudantes. Essas três etapas da avaliação fornecem dados importantes para o professor e para o coordenador pedagógico, e os resultados precisam ser compartilhados e discutidos durante os momentos de formação continuada.

Todos os resultados geram dados que indicam ao professor como ele pode dar prosseguimento ao processo de ensino e aprendizagem, quando ele precisa diversificar sua estratégia de ensino e sua metodologia e quando há estudantes que necessitam de intervenções pedagógicas mais direcionadas às suas necessidades específicas. Durante as observações e análise dos dados, o coordenador pedagógico deve apoiar o professor, indicando caminhos alternativos e novas possibilidades para garantir o sucesso das turmas. As discussões a esse respeito nas reuniões formativas fornecem ferramentas a todos os professores para lidar com as situações adversas que ocorrem ao longo do processo educativo.

O acompanhamento das aprendizagens dos estudantes deve ser compreendido como uma responsabilidade compartilhada por toda a equipe escolar, e não apenas como atribuição do professor. Para garantir o direito de aprender de todos os estudantes, sem exceção, é essencial que o planejamento pedagógico seja construído a partir de um diagnóstico inicial que revele os saberes já consolidados, as dificuldades e os potenciais de cada estudante. Esse levantamento inicial fornece dados valiosos para que as práticas pedagógicas sejam direcionadas de forma intencional, considerando o ponto de partida real da turma e de cada estudante em particular.

A partir desse diagnóstico, a equipe gestora, os professores e os demais profissionais da escola devem promover um replanejamento coletivo e contínuo, com foco no desenvolvimento pleno dos estudantes. O uso articulado de avaliações diagnósticas, formativas e somativas permite que todos acompanhem o percurso das aprendizagens e tomem decisões

pedagógicas fundamentadas. Mais do que aferir resultados, essas avaliações precisam orientar as intervenções, reorganizar tempos e espaços, flexibilizar estratégias e propor ações que assegurem avanços significativos, respeitando o ritmo de cada estudante. Nesse processo, é fundamental a escuta, o diálogo e a corresponsabilização entre todos os envolvidos, fortalecendo uma cultura escolar que valorize o sucesso de cada estudante como uma conquista de toda a comunidade escolar.

CONCLUSÃO

As políticas públicas também são determinantes para um bom andamento da formação contínua, em dois sentidos: no investimento das condições em que as formações ocorrem e no direcionamento dessas formações, no que se refere à organização, ao funcionamento das escolas e às atualizações curriculares. Assim, existe a necessidade de que os órgãos públicos reconheçam sua importância e eficácia no processo de transformação da realidade escolar, disponibilizem os investimentos necessários e reconheçam a autonomia de professores e coordenadores no planejamento das pautas formativas de acordo com as necessidades de cada escola.

Contudo, a formação continuada não deve ser entendida como a única forma de atualização do professor, que precisa se sentir motivado a buscar outros cursos fora do ambiente escolar. Para isso, é imprescindível que ele se sinta valorizado e motivado por meio de políticas públicas que contemplem um plano de carreira condizente com os seus investimentos extras.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli; DIAS, Hildizina Norberto. O coordenador pedagógico e a formação de professores para a diversidade. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de, *et al. Aprendizagem do adulto professor*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Diário Oficial da União, Brasília, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3dJJLla>>. Acesso em 04 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2MvgEGw>>. Acesso em 04 jun. 2021.

DOMINGUES, Isaneide. *O coordenador pedagógico e a formação continuada do docente na escola*. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 61 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Os desafios para a constituição de uma escola inclusiva: em cena a formação de professores. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; FONSECA, Kátia de Abreu; REIS, Marcia Regina dos. *Formação de professores e práticas educacionais inclusivas*. Curitiba: CRV, 2018. p. 13-28.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

A APROPRIAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ESPAÇOS DE LAZER NA CIDADE DE SÃO PAULO, ZONA NORTE

TAINÁ DE OLIVEIRA FERRAZ PELEGRINI

RESUMO

Este estudo tem sua relevância pelo direito social ao lazer, pois a maneira como é usufruído reflete de forma direta no desenvolvimento pessoal e social do ser humano, deste modo, o deficiente intelectual que puder ter momentos de lazer em seu cotidiano, terá uma vida mais prazerosa. Como também esses momentos de lazer, poderá trazer aos pais de filhos com deficiência intelectual uma vida mais habitual.

Palavras-chave: Inclusão; Lazer; Cultura.

JUSTIFICATIVA

O tema lazer e inclusão, não é um assunto muito difundido nas pesquisas, tanto que há poucos estudos na área, apesar de sua importância na comunidade da pessoa com deficiência, surgindo então, a necessidade de pesquisas que pudessem contribuir para o entendimento de como funciona o processo de inclusão e exclusão das pessoas com deficiência intelectual nos espaços de lazer da cidade.

Levando em conta as leis vigentes que asseguram os direitos das pessoas com deficiência voltado ao lazer, é importante analisar a efetivação das ações e projetos de lazer e o uso dos espaços públicos de São Paulo, uma vez, que a cidade é o principal centro corporativo, financeiro e mercantil da América do Sul, sendo a cidade mais populosa do Brasil, possuindo recursos financeiros suficientes para que os diversos locais de entretenimentos existentes fossem apresentados sob uma ótica inclusiva.

Visando aplacar os obstáculos que nos impede a ter uma cidade mais inclusiva, podemos destacar a disseminação de informações como fundamental para quebrar as barreiras impostas a deficiência intelectual, podendo tornar a vida dessas pessoas menos excruciante.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO LAZER E CUIDADOS A PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM SÃO PAULO, ZONA NORTE

1. Sistema único de saúde

Ter acesso a diversos lugares da cidade é um fator importante para que a inclusão seja possível. Há existência de políticas públicas voltadas a tentativa de eliminar barreiras impostas ao deficiente é importante para sua cidadania plena. Assim, como ações que visam promover a inclusão em diferentes contextos sociais, como escolas, hospitais e locais de entretenimento.

Em relação as políticas públicas realizadas na zona norte de São Paulo, este trabalho irá apresentar uma rede de lugares e projetos que trabalham com pessoas com deficiência intelectual, sendo o principal projeto apresentado o *Programa Acom-panhante da Pessoa com Deficiência (APD)*. Para entender o projeto em questão será necessário mostrar a rede de organizações que atuam para que ele seja possível.

Em primeira instância temos o Sistema Único de saúde (SUS), que faz parte dessa rede e um dos seus principais desafios é diminuir a fragmentação dos serviços de saúde.

Buscando a melhoria do sistema em 2010 o Ministério da Saúde Pública criou a proposta de reordenamento do sistema no formato de Redes de Atenção à Saúde (RAS), visando promover a “integração sistêmica de ações e serviços de saúde com provisão de atenção contínua, integral, de qualidade, responsável e humanizada”. (MS, RAS, 2011)

As Redes de Atenção à saúde (RAS) tem como objetivo compartilhar as necessidades de saúde da população, de maneira a promover uma atenção contínua, integral e multiprofissional. O papel central desta rede é exercido pela Atenção Básica ou Primária à Saúde (APS).

“A Atenção Básica ou Primária à saúde caracteriza-se por um conjunto de ações de saúde, no âmbito individual e coletivo, que abrangem a promoção e a proteção da saúde, a prevenção de agravos, o diagnóstico, o tratamento, a reabilitação, redução de danos e a manutenção da saúde com o objetivo de desenvolver uma atenção integral que impacte na situação de saúde e autonomia das pessoas e nos determinantes condicionantes de saúde das coletividades.” (PORTARIA MS/GM nº 2.448/11).

Complemento as redes de cuidado à pessoa com deficiência, é criado o *decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, que Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite*. O plano integra ações de 15 Ministérios e tem por objetivo implementar novas iniciativas e intensificar ações já desenvolvidas em benefício das pessoas com deficiência.

Também neste âmbito da pessoa com deficiência, em abril de 2012 o Ministério da Saúde, publicita a *portaria nº 793, que Institui a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde*. Instituído a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência, por meio da criação, ampliação e articulação de pontos de atenção à saúde para pessoas com deficiência temporária ou permanente; progressiva, regressiva, ou estável; intermitente ou contínua, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS).

1.1 Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina (SPDM)

Também faz parte dessa rede de cuidados à pessoa com deficiência a SPDM - Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina, que é uma Associação civil sem fins lucrativos, de natureza filantrópica. Esta organização tem como objetivo a inserção no sistema de saúde voltada ao tratamento, prevenção de doenças e promoção de saúde primária, secundária e terciária, atuando com a comunidade local, também vem expandindo sua área de atuação com projetos na área da Assistência Social e Educacional.

A SPDM contribui de forma efetiva para a melhoria contínua dos serviços do Sistema Único de Saúde do Brasil, atualmente é responsável por gerenciar o CER III AE Sapopemba e as equipes do Projeto Acompanhante da Pessoa com Deficiência (APD) da Vila Prudente, Sapopemba e Tatuapé.

Foi fundada em 1933 e atualmente é dirigida por um Conselho Administrativo, tendo como principal objetivo a manutenção de Hospitais, centros de assistência e unidades afins, procurando ainda, desenvolver e prestar atividades de atendimento e promoção dos direitos das pessoas com deficiência ou com necessidades especiais.

Seu corpo profissional é formado por equipes multiprofissionais, como enfermeiros, fisioterapeutas, farmacêuticos, nutricionistas, fonoaudiólogos, bioquímicos, psicólogos, tecnólogos, assistentes sociais, dentistas, entre outros. Possuindo cerca de 44.000 colaboradores, sempre oferecendo oportunidades de trabalho em suas unidades hospitalares, com plano de carreira, para pessoas com deficiência.

Atualmente trabalha nos âmbitos federal, estadual e municipal, como organização social habilitada nos estados de São Paulo, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Santa Catarina e Pará e em muitos municípios.

1.2 Centro Especializado em Reabilitação (CER)

Complementando a rede de cuidados, temos o CER - Centro Especializado em Reabilitação, são unidades voltadas para o atendimento especializado de pessoas com deficiência que necessitam de reabilitação, com o objetivo de desenvolver seu potencial físico e psicossocial. Entre seus serviços, vale

destacar a construção do projeto terapêutico com a participação do paciente e seus familiares, com o objetivo de estimular a autonomia e a independência nas adversidades da vida.

Seu corpo profissional é composto por uma equipe multiprofissional, como fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, médicos, psicólogos, assistentes sociais e enfermeiros, sendo eles responsáveis pelo diagnóstico, avaliação, orientação e a estimulação precoce dos pacientes.

Para proporcionar o acesso de pessoas cuja deficiência interfira em sua mobilidade e em sua acessibilidade aos meios de transporte convencionais, o serviço conta com veículos adaptados para o transporte dos usuários.

O CER atua em diversas modalidades de reabilitação, sendo elas: a física, intelectual e autismo, visual e a auditiva. As deficiências físicas, visuais e auditivas requerem utilização de tecnologias assistivas como prótese, órtese, bengala e aparelhos auditivos, a deficiência intelectual por sua vez, requer outros recursos, nesse âmbito que entra os Acompanhantes da Pessoa com Deficiência (APD).

A APD é integrada aos serviços especializados em reabilitação – CER e NIR, com a função de dar suporte, autonomia ao deficiente intelectual e sua família, bem como promover acesso e a permanência deles nos diversos serviços.⁵

1.3 Programa Acompanhante da Pessoa com Deficiência (APD)

O Programa acompanhante da pessoa com deficiência é uma política pública que une a rede de cuidados à pessoa com deficiência e o lazer delas. O programa é uma estratégia criada e integrada ao CER e NIR, com o propósito de apoiar pessoas com deficiência intelectual e sua família, que precisam, em sua inserção na sociedade e na busca por autonomia. Ele atua em território definido desenvolvendo ações na comunidade, nas residências e em unidades de saúde.

Os objetivos que permeiam o projeto são:

- Ampliar o acesso, favorecer a permanência e vinculação das pessoas com deficiência intelectual aos diversos equipamentos, serviços e ações de saúde no território de moradia;
- Desenvolver ações que contribuam para a criação, manutenção e fortalecimento de vínculos familiares e sociais;
- Prevenir agravos, promover a maior autonomia possível e desenvolver

⁵ Informações retiradas da: SPDM - Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina e da Área Técnica de Saúde da Pessoa com Deficiência “Estratégia acompanhante de saúde da pessoa com deficiência, Documento norteador

potencialidades, como também aprimorar atividades vivenciadas no cotidiano do paciente.

- Articular e participar da construção e execução de projetos terapêuticos singulares junto aos equipamentos de saúde do território, família e pessoa com deficiência, incluindo a promoção da saúde dos familiares/cuidadores.

Para fazer parte do programa o paciente precisa ter a deficiência intelectual, residir na área de abrangência do projeto e ter insuficiência no suporte familiar e social. Para o desligamento dele, é necessário ter alcançado os objetivos do projeto terapêutico, mudança de região, óbito ou a identificação da indisponibilidade familiar no atendimento.

Para iniciar o atendimento é realizada uma avaliação multiprofissional sendo analisado aspectos relativos às necessidades da pessoa, incluindo terapias, potencialidades, identificação de barreiras e facilitadores, fatores ambientais e pessoais, atividades que realiza, participação social, expectativas da pessoa e da família.

A partir da avaliação, será elaborado o projeto terapêutico singular (PTS), sempre que possível em conjunto com a pessoa, família, UBS de referência e demais serviços do território. Este projeto contém objetivos iniciais de intervenção, que são pactuados com os envolvidos e constantemente revistos de acordo com a dinâmica do trabalho e o processo terapêutico em curso.

O serviço se dá por meio de visitas domiciliares e do acompanhamento e da supervisão em atividades cotidianas, como idas ao mercado e passeios em parques, praças e outros locais de convivência. Os profissionais acompanham e orientam os usuários até que eles desenvolvam a capacidade de realizar tais atividades sozinhos.

Seu corpo profissional é composto por:

- 1 coordenador de equipe Enfermeiro
- 1 Terapeuta Ocupacional
- 1 Psicólogo
- 1 Fonoaudiólogo
- 6 a 10 Acompanhantes da Saúde da Pessoa com Deficiência
- E o RH para apoio administrativo e transporte.

Parâmetros: Tempo de deslocamento da equipe da unidade de saúde até o domicílio da pessoa com deficiência:

- 30 minutos, sendo que este não deverá ultrapassar 45 minutos.

Carga horária semanal:

- Coordenador, Psicólogo, Fonoaudiólogo e Acompanhante de saúde da pessoa com deficiência: 40 horas;
- Terapeuta Ocupacional: 30 horas.

Número de atendimentos realizados por mês:

- Acompanhante de saúde da pessoa com deficiência: 54 atendimentos/mês e 205 pela equipe técnica, sendo:
 - Psicólogo: 60 atendimentos/mês;
 - Fonoaudiólogo: 60 atendimentos/mês;
 - Terapeuta Ocupacional: 45 atendimentos/mês;
 - Coordenador, enquanto Enfermeiro: 40 atendimentos/mês.

Número de pessoas com deficiência atendidas por Acompanhante de saúde da pessoa com deficiência: 10 pessoas.

Número de pessoas com deficiência atendidas: 80 pessoas por equipe (para equipes com 6 acompanhantes).

Periodicidade da intervenção terapêutica:

- Uma vez por semana;
- De duas a três vezes por semana;
- De quatro a cinco vezes por semana;
- Quinzenal ou mensal.⁶

⁶ Informações retiradas da: Área Técnica de Saúde da Pessoa com Deficiência “Estratégia acompanhante de saúde da pessoa com deficiência, Documento norteador

1.4 Documento norteador de avaliação da deficiência

Para direcionar o tratamento dos seus pacientes a rede de cuidados à pessoa com deficiência faz uso da *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)* em composição com a *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10)*.

A CIF foi criada pela organização mundial da saúde e prevê uma linguagem unificada e padronizada, para melhorar a comunicação entre diferentes utilizadores, assim como uma estrutura de trabalho para a descrição da saúde e de estados relacionados a ela, proporcionando uma base científica para a compreensão dos resultados e das condições relacionadas com a saúde (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2004, p.9).

É importante lembrar que as pessoas não são as unidades de classificação, isto é, a CIF não classifica pessoas, mas descreve a situação de cada pessoa dentro de uma gama de domínios de saúde ou relacionados com a saúde (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2004, p.12).

A classificação da CIF trabalha com os seguintes componentes:

- **Funções do corpo:** são as funções fisiológicas dos sistemas orgânicos (incluindo as funções psicológicas).
- **Estruturas do corpo:** são as partes anatômicas do corpo, tais como, órgãos, membros e seus componentes.
- **Deficiências:** são problemas nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como, um desvio importante ou uma perda.
- **Atividade:** é a execução de uma tarefa ou ação por um indivíduo.
- **Participação:** é o envolvimento de um indivíduo numa situação da vida real.
- **Limitações da atividade:** são dificuldades que um indivíduo pode ter na execução de atividades.
- **Restrições na participação:** são problemas que um indivíduo pode enfrentar quando está envolvido em situações da vida real.
- **Fatores ambientais:** constituem o ambiente físico, social e atitudinal em que as pessoas vivem e conduzem sua vida.

2. Biblioteca de São Paulo (BSP)

A Biblioteca de São Paulo (BSP), tem parceria com o APD Carandiru, proporcionando encontros em seu espaço para os participantes do projeto e seus familiares, como também disponibiliza atividades voltadas ao público com deficiência.

A biblioteca foi inaugurada em 8 de fevereiro de 2010, situada na zona norte da capital, tem por objetivo promover e incentivar o gosto pela leitura e concomitante-mente promover a inclusão social. Sua estrutura foi planejada para oferecer conforto, autonomia e atenção aos sócios e frequentadores, que são o elemento central do lugar.

Criada com o conceito de biblioteca viva, tem como meta apresentar um local sem burocracia, com um espaço dinâmico, com programações para pessoas de todas as classes sociais, repleto de ofertas culturais, artísticas e conhecimentos, onde os usuários, possam passar a se sentir parte integrante desse processo.

A biblioteca ocupa uma área de 4.257 metros quadrados para atender ao público – crianças, jovens, adultos, idosos com e sem deficiência. Também conta com recursos tecnológicos e oferece aos seus usuários microcomputadores, rede wireless terminal de autoatendimento.

A BSP oferece conteúdo em formatos variados, como livros tradicionais ou em formatos acessíveis (braille, audiolivro), DVDs, CDs, além de jogos.

Também possui uma área de acessibilidade, que dispõe de mobiliário especial para quem anda de cadeira de roda (mesa de altura regulável e adaptável), máquina folheadora e mouse acessível para quem tem mobilidade reduzida e de equipamentos para auxiliar a leitura de deficientes visuais (cegos ou pessoas com baixa visão), como lupa eletrônica, teclado com as letras ampliadas e computadores com leitores de tela. Destaque para o escaneador de páginas de livros, que permite ouvir e/ou acompanhar o texto em braille no ritmo desejado (maior ou menor velocidade).

Sua equipe é formada por bibliotecários, técnicos, formadores, assistentes sociais, entre outros. A equipe de atendimento planeja e executa ações educativas, voltadas a incluir e incentivar seus frequentadores a ocupar o espaço, além de efetuar os programas permanentes existentes. A equipe também possui treinamento para atuar na área de acessibilidade, exercendo o trabalho de empatia.

Atualmente a biblioteca possui uma filial, chamada biblioteca parque Villa-Lobos, localizada em alto de pinheiros, dentro do parque estadual Villa-Lobos.⁷

⁷ Informações retiradas do site da Biblioteca de São Paulo.

2.1 Programas permanentes oferecidos pela Biblioteca de São Paulo

A Biblioteca de São Paulo funciona de terça a domingo das 9h30 às 18h30, e durante seu funcionamento oferece atividades culturais, em sua maioria voltadas para o incentivo à leitura. As atividades são planejadas para seu público diverso, desde bebês aos senhores de idade. Segue a programação:



Pintando o 7 – conjunto de atividades que envolvem a criação artística, direcionada ao desenvolvimento intelectual das crianças.

Quintas-feiras, das 15 às 16 horas.



Hora do Conto – mediação de leitura, dramatizações e contação de histórias da literatura infantojuvenil voltadas ao incentivo à leitura e ao desenvolvimento criativo dos participantes.

Sextas-feiras, às 15 horas; Sábados e domingos, às 16 horas.



Brincando e Aprendendo – atividade que reúne intervenções, jogos teatrais, ritmos e brincadeiras educativas.

Quartas-feiras, das 15 às 16 horas.



Lê no Ninho – programa de iniciação e estímulo das potências cognitivas de crianças entre 6 meses e 4 anos, por meio de experiências lúdicas com os livros.

Sábados, das 11 às 11h45. Dois domingos ao mês, das 11h30 às 12h15.



Luau BSP – a atividade apresenta aos jovens temas relacionados à música, literatura e poesia, e oferece um

espaço para apresentações musicais na BSP.

Quintas-feiras, das 12h30 às 13h30.



Clube de Leitura – Leitores de uma mesma obra se reúnem uma vez por mês para trocar opiniões e críticas, incentivando assim o hábito da leitura.

Uma quinta-feira ao mês, das 15 às 17 horas.



Segundas Intenções – bate-papo mensal com um escritor convidado.

Mensal. Sábado, às 11 horas.



Sarau da BSP – espaço para apresentação de textos, poesia e música.

Mensal.



Tecnologia Dia a Dia

Oficina de Smartphone e Redes Sociais (+60) Curso de Informática – Básico (+60)



Jogos Sensoriais - (Pessoa com deficiência) – brincadeiras que estimulam o desenvolvimento da autonomia e as habilidades sensoriais, como memória e as capacidades visual, tátil e motora.

Terças-feiras, das 15 às 16 horas.



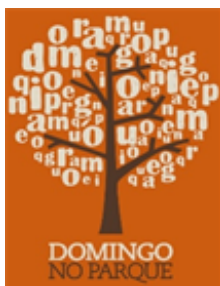
Leitura ao Pé do Ouvido – mediação intimista de leitura realizada nas dependências da biblioteca, com o objetivo de sugerir ao público autores, livros e temas.

Sextas-feiras, das 16h30 às 17 horas.



Jogos para Todos! - (Pessoa com deficiência) - Xadrez para iniciantes e pessoas com deficiência visual (tabuleiros adaptados).

Sábados, das 11 às 13 horas.



Domingo no Parque – Um pouco do que acontece dentro da BSP levado para o lado de fora, à sombra das árvores do Parquedade Juventude.

Das 11h30 às 12h15, sessão do Lê no Ninho, e das 12h15 às 16h. sessões de contação de histórias e mediação de leitura.

Dois domingos ao mês, das 11h30 às 16 horas.

Além das atividades permanentes a biblioteca também oferece cursos, palestras e capacitações ao longo do ano. Toda sua programação é gratuita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode confundir acessibilidade das pessoas com deficiência intelectual com apenas poder estar nos espaços físicos, acessibilidade é ter o direito de participação ativa no meio social, a cidadania ou a inclusão social. Existem formas de tornar um local acessível, como falar com a pessoa intelectual de forma mais clara, objetivamente possível, respeitar seu tempo de assimilação para novas informações, dar a possibilidade de escolha de fazer ou não a atividade proposta e principalmente ouvi-los, dar voz, são formas de estimular a autodeterminação deles, que podem favorecer a inclusão, que não vai acontecer se eles não falarem o que precisam, o que querem e não forem ouvidos e respeitados.

As políticas públicas podem ser uma grande vitória para aqueles que delas necessitam, desde que sejam bem planejadas e executadas e principalmente se forem feitas pautadas através das vozes das pessoas com deficiência intelectual e seus familiares, políticas que busque soluções que efetivem ações concretas para esse público.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M.S.F. **A deficiência através da História. Trabalho e Emprego: Instrumento de construção da identidade Pessoal e Social.** (Série Coleção Estudos e Pesquisas na Área da Deficiência, Vol. 9). São Paulo: SORRI-BRASIL, 2003.

BLASCOVI-ASSIS, S. M. **Lazer e deficiência mental.** Campinas, SP: Papyrus, 1997.

BRASIL. **Constituição Da República Federativa Do Brasil.** [Recurso eletrônico].

- Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. 518 p. Atualizada até a EC n. 99/2017. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>> Acesso em: 23 abr. 2018

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Decreto Legislativo nº 186/2008 – Decreto nº 6.949/2009.** 4ª Edição, Revista e Atualizada Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaoepessoascomdeficiencia.pdf>> Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASIL. **Declaração universal dos direitos humanos, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da assembleia Geral das Nações Unidas.** Unicef Brasil, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm> Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm> Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 12 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria nº 1060. **Política nacional de saúde da pessoa com deficiência**, em 5 de junho de 2002. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 2.488, de 21 de outubro de 2011**. Brasília, DF, 2011. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes e normas para a organização da Atenção Básica, para a Estratégia Saúde da Família (ESF) e o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS). Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2488_21_10_2011.html> Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 793, de 24 de abril de 2012**. Institui a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt0793_24_04_2012.html> Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS. Clínica ampliada e compartilhada**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009. 64 p. (Série B. Textos Básicos de Saúde).

BSP, Biblioteca de São Paulo. Programas – **Programas permanentes**. São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://bsp.org.br/2013/08/05/conheca-os-programas-permanentes-da-bsp/>> Acesso em: 01 out. 2018.

BSP, Biblioteca de São Paulo. Sobre – **A biblioteca é sua**. São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://bsp.org.br/a-bsp/>> Acesso em: 23 abr. 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 23 abr. 2018.

DI NUBILA, H.B.V. **A Ampliação das Classificações CID-10 e CIF nas definições de deficiência e incapacidade**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Saúde Pública. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em: <<file:///C:/Users/Taina/Downloads/TESEDoutHBVDN.pdf>> Acesso em: 23 abr. 2018.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. GIRARDI, Vânia Lúcia. **Lazer, inclusão e autonomia de pessoas com deficiência intelectual na cidade de Curitiba, PR: entre a cidade de todos e a cidade para**

todos. 2017, 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Programa de Pós- Graduação em Educação Física, Setor de Ciências Biológicas, da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

GOMES, C. L. Lazer - Educação. In: GOMES, C. L. (Org.). **Dicionário crítico do lazer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 126-133.

GOMES, C. L. **Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas.** 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

Governo do Estado de São Paulo e Secretaria da Cultura. **SP Leituras, Biblioteca viva / SP Leituras- Notas de biblioteca; 5.** São Paulo, SP Leituras, 2013. Disponível em:<https://spleituras.org.br/wp-content/uploads/2013/05/Notas5_web-1.pdf> Acesso em: 01 out. 2018.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade.** São Paulo: Centauro, 2001.

MASCARENHAS, F. **O lazer como prática da liberdade.** 2. ed. Goiânia: Editora da UFG, 2004.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e humanização.** 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

MARCELLINO, N. C. et al. **Políticas públicas de lazer: formação e desenvolvimento de pessoal – os casos de Campinas e Piracicaba-SP.** Curitiba: OPUS, 2007b.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.** Lisboa, 2004. Disponível em: <http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf> Acesso em: 23 abr. 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório Mundial sobre Deficiência**

2011. Tradução Lexius Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcP, 2012. 334p.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da Superstição à Ciência.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

Prefeitura do Município de São Paulo, Secretaria Municipal da Saúde, Área Técnica de Saúde da Pessoa com Deficiência. **Estratégia acompanhante de saúde da pessoa com deficiência, documento norteador.** São Paulo, 2016.

RECHIA, S. **Cidadania e o direito ao lazer nas cidades brasileiras: da fábula à realidade.** In: GOMES, C. L.; ISAYAMA, H. F. (Org.). O Direito social ao lazer no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. p. 45-60.

ROCHA, E.F. **Corpo deficiente: em busca de reabilitação? Uma reflexão a partir da ótica das pessoas portadoras de deficiências físicas.** Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1990.

SANTOS, Milton. **O espaço da cidadania e outras reflexões. O pensamento político brasileiro.** 2ª edição, Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** 7ª edição, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SPDM, Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina. **Centros especializados em reabilitação. Centro Especializado em Reabilitação (CER),** São Paulo, 2001. Disponível em: < <https://www.spdm.org.br/onde-estamos/ambulatorios-e-centros/centro-especializado-em-reabilitacao-cer> > Acesso em: 23 abr. 2018.

SPDM, Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina. **Centros especializados em reabilitação. Quem somos.** São Paulo, 2001. Disponível em: <<https://www.spdm.org.br/a-empresa/conheca-a-spdm/quem-somos>> Acesso em: 23abr. 2018.

SPDM, Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina. **Centros especializados em reabilitação. Programa Acompanhante da Pessoa com Deficiência (APD).** São Paulo, 2001. Disponível em: <<https://www.spdm.org.br/a-empresa/projetos-sociais/programa-acompanhante-da-pessoa-com-deficiencia-apd>> Acesso em: 23 abr. 2018.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Universal dos direitos humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.** Brasília, 1998. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> > Acesso em: 15 set. 2018

AUTISMO EM MENINAS: UM ESTUDO SOBRE DIAGNÓSTICO, CARACTERÍSTICAS E DESAFIOS CLÍNICOS

THALITTA CLAUDINO DA SILVA

Resumo

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades na comunicação social e por comportamentos repetitivos ou restritos. Embora a prevalência do TEA seja significativamente maior em meninos, pesquisas recentes indicam que o autismo em meninas pode ser subdiagnosticado devido a manifestações clínicas diferentes e estratégias de camuflagem comportamental. Este artigo tem como objetivo revisar a literatura científica sobre as particularidades do autismo em meninas, explorando fatores diagnósticos, características clínicas, vieses de gênero e implicações para a prática clínica e educacional. Os achados demonstram a necessidade de protocolos diagnósticos mais sensíveis ao gênero, bem como estratégias de intervenção individualizadas.

Palavras-chave: autismo, meninas, diagnóstico, gênero, Transtorno do Espectro Autista

1. Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) afeta cerca de 1 a cada 36 crianças, segundo estimativas recentes dos CDC (2023), com uma prevalência significativamente maior entre meninos do que entre meninas, em uma proporção média de 4:1. No entanto, estudos indicam que esta discrepância pode estar relacionada a dificuldades no diagnóstico de meninas, cujos sintomas frequentemente não se enquadram nos critérios tradicionais.

Pesquisadoras como Lai et al. (2015) sugerem que as meninas com TEA apresentam maior capacidade de camuflar comportamentos autísticos, adaptando-se socialmente de maneira superficial. Como consequência, muitas permanecem sem diagnóstico ou recebem diagnósticos equivocados, como Transtornos de Ansiedade ou Transtornos Alimentares.

O presente estudo tem como objetivo investigar os principais fatores que influenciam o diagnóstico do TEA em meninas, discutir suas manifestações clínicas e refletir sobre os desafios enfrentados por profissionais de saúde e educação.

2. Metodologia

Este artigo constitui uma **revisão integrativa de literatura**, com levantamento de artigos publicados entre 2015 e 2024 nas bases de dados PubMed, Scopus, SciELO e PsycINFO. Foram utilizados os descritores “autismo em meninas”, “TEA e gênero”, “diagnóstico de autismo feminino” e “camuflagem social no autismo”. Após a leitura dos títulos, resumos e textos completos, foram selecionados 25 artigos que abordavam diretamente o tema.

3. Resultados e Revisão da Literatura

3.1 Diferenças nos Sintomas entre Meninos e Meninas

Estudos como os de Mandy et al. (2018) demonstram que meninas com TEA tendem a apresentar maior interesse em relações sociais, ainda que superficiais, além de interesses restritos mais “socialmente aceitáveis” (como animais, literatura, ou celebridades) em contraste com os temas “típicos” observados em meninos (como trens ou tecnologia). Esses fatores dificultam o reconhecimento clínico dos sinais autísticos.

3.2 Camuflagem e Máscara Social

O fenômeno da **camuflagem social** (ou masking) é amplamente documentado em meninas com TEA (Hull et al., 2019). Trata-se do esforço consciente ou inconsciente para imitar comportamentos sociais esperados, mesmo sem compreensão emocional autêntica. Embora útil a curto prazo, essa estratégia pode levar a exaustão emocional, ansiedade e depressão.

3.3 Diagnóstico Tardio e Consequências

Meninas costumam receber diagnóstico de TEA significativamente mais tarde do que meninos — muitas vezes na adolescência ou idade adulta (Rutherford et al., 2016). Isso pode acarretar prejuízos acadêmicos, baixa autoestima, e aumento do risco de comorbidades psiquiátricas, como transtornos alimentares, depressão e automutilação.

4. Discussão

Os achados desta revisão sugerem que os critérios atuais de diagnóstico do TEA — baseados em padrões observados principalmente em meninos — são insuficientes para capturar as manifestações femininas do transtorno. A sub-representação feminina nos estudos clínicos e a persistência de estereótipos de gênero agravam o problema.

Além disso, há carência de profissionais capacitados para identificar traços sutis de TEA em meninas. É essencial a criação de ferramentas diagnósticas mais sensíveis ao gênero, bem como de formações específicas para psicólogos, neurologistas, educadores e pediatras.

5. Considerações Finais

O autismo em meninas é uma realidade ainda invisibilizada, com implicações significativas para o bem-estar psicológico e social das afetadas. É urgente repensar critérios diagnósticos, ampliar pesquisas com foco de gênero e desenvolver estratégias de apoio mais individualizadas.

Avançar nesse campo implica também ouvir meninas autistas, reconhecendo suas experiências e promovendo um cuidado que respeite sua subjetividade e diversidade.

Referências

- Hull, L. et al. (2019). Gender differences in camouflaging in autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(2), 895–910.
- Lai, M.-C., Lombardo, M. V., & Baron-Cohen, S. (2015). Autism. *The Lancet*, 383(9920), 896–910.
- Mandy, W., et al. (2018). Sex/gender differences in autism: A narrative review. *Clinical Psychology Review*, 66, 1–12.
- Rutherford, M., et al. (2016). Gender ratio in a clinical population sample, age of diagnosis and duration of assessment in children and adults with autism spectrum disorder. *Autism*, 20(5), 628–634.
- CDC. (2023). Data and Statistics on Autism Spectrum Disorder. Retrieved from <https://www.cdc.gov/>

TRANSTORNOS DE APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

TINIA REGINA DA SILVA LOPES

Resumo

O desenvolvimento da consciência fonológica é essencial para a alfabetização e o domínio da leitura e escrita, sendo fundamental para a aprendizagem das correspondências entre sons e letras. Este estudo investiga a relação entre a consciência fonológica e o desempenho nas habilidades de leitura e escrita, destacando a importância de intervenções pedagógicas para o aprimoramento dessa habilidade. Através da análise de estratégias educacionais, como jogos e atividades de segmentação fonêmica, o estudo aponta os benefícios dessas práticas no processo de alfabetização. Além disso, discute as implicações da falta de desenvolvimento fonológico e como isso pode impactar negativamente o desempenho acadêmico de crianças, com ênfase em alunos com dificuldades de aprendizagem. O objetivo principal é fornecer subsídios para a implementação de práticas pedagógicas mais eficazes no ensino de leitura e escrita, considerando as necessidades específicas de cada aluno.

Palavras-chave: consciência fonológica, alfabetização, leitura, escrita, intervenções pedagógicas.

Introdução

O desenvolvimento da leitura e da escrita é um dos pilares fundamentais da educação infantil e básica, sendo essencial para a formação cognitiva e social das crianças. Entre os diversos fatores que influenciam a aprendizagem dessas habilidades, a consciência fonológica tem um papel central e decisivo, especialmente nos primeiros anos de escolarização. A consciência fonológica é a capacidade de perceber e manipular os sons da fala, permitindo à criança

entender que as palavras podem ser decompostas em unidades sonoras como fonemas e sílabas. Essa habilidade é crucial para a aprendizagem da leitura e da escrita, pois possibilita que a criança faça as correspondências entre os sons (fonemas) e as letras (grafemas), processo básico para a decodificação de palavras e para a construção do vocabulário escrito. O desenvolvimento adequado da consciência fonológica não apenas facilita a alfabetização, mas também tem um impacto duradouro na fluência leitora, na ortografia e na compreensão de textos. Crianças que dominam essa habilidade tendem a apresentar um desempenho mais eficiente e consistente tanto na leitura quanto na escrita. Por outro lado, a falta de uma consciência fonológica bem desenvolvida pode gerar dificuldades persistentes nessas áreas, levando a dificuldades de aprendizagem que podem se estender ao longo dos anos escolares, afetando negativamente o desempenho acadêmico da criança. Embora a importância da consciência fonológica seja amplamente reconhecida na literatura educacional, ainda existem muitos desafios em torno da sua promoção e do seu desenvolvimento nas salas de aula. A conscientização sobre a importância dessa habilidade e a implementação de práticas pedagógicas eficazes são fundamentais para garantir que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades ou contextos, possam atingir um nível adequado de competência fonológica. Além disso, intervenções pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica, como jogos educativos, atividades de segmentação de palavras, e a manipulação fonêmica, têm se mostrado eficazes em proporcionar avanços significativos, tanto em alunos com dificuldades iniciais quanto naqueles com dificuldades específicas de aprendizagem, como a dislexia. Neste contexto, o presente estudo visa explorar as relações entre a consciência fonológica e o desenvolvimento da leitura e escrita, abordando como ela atua como uma base crucial para a alfabetização. Serão discutidos os benefícios dessa habilidade no processo de aprendizagem e os impactos de intervenções pedagógicas eficazes na melhoria das competências linguísticas de crianças em fase de alfabetização. Além disso, serão apresentados exemplos de estratégias que podem ser aplicadas em sala de aula para estimular e aprimorar a consciência fonológica, bem como a análise de sua aplicação em alunos com diferentes necessidades educacionais.

Ao final, a importância de um olhar atento e especializado para as dificuldades fonológicas será enfatizada, ressaltando a necessidade de um ensino adaptado às necessidades individuais dos alunos. Esse trabalho pretende contribuir para o entendimento mais profundo do impacto da consciência fonológica no aprendizado da leitura e escrita, fornecendo subsídios para que educadores possam melhorar suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, os resultados acadêmicos de seus alunos.

Importância da Consciência Fonológica na Leitura e Escrita

A consciência fonológica é um dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento da leitura e escrita, funcionando como uma base essencial para a aprendizagem da língua escrita. Ela diz respeito à habilidade de identificar, discriminar e manipular os sons da fala, o que envolve processos como segmentação, combinação e substituição fonêmica (LEONARDO, 2014). Estudos apontam que crianças que desenvolvem bem a consciência fonológica tendem a ter um desempenho superior no aprendizado da leitura e da escrita, pois conseguem estabelecer relações mais eficazes entre os fonemas e os grafemas (SILVA, 2016). Além disso, a consciência fonológica é considerada uma das preditoras mais confiáveis do sucesso na alfabetização, uma vez que ela prepara o aluno para compreender a estrutura da língua e as convenções ortográficas (STILLER, 2018).

A relação entre consciência fonológica e o processo de alfabetização é direta, pois a habilidade de perceber os sons das palavras facilita a decodificação de novos vocábulos, tornando a leitura mais fluente. Isso ocorre, em grande parte, porque a consciência fonológica auxilia na correspondência entre os sons e as letras, processo fundamental para a aprendizagem da leitura (MARTINS, 2017). Quando a criança consegue perceber que as palavras podem ser decompostas em sons individuais, ela consegue não apenas ler palavras com mais facilidade, mas também escrever com mais precisão, já que a escrita depende da transcrição fonética dos sons da fala (PINHEIRO, 2015). Por outro lado, a falta de desenvolvimento dessa habilidade pode levar a dificuldades persistentes na aprendizagem da leitura e escrita, com reflexos diretos no desempenho acadêmico do aluno (FERREIRA, 2016).

Outro aspecto relevante é que a consciência fonológica não se limita à consciência de fonemas isolados, mas também envolve a percepção de sílabas, rimas e outros elementos sonoros das palavras. Tais habilidades são fundamentais para que o aluno consiga segmentar as palavras em partes menores, como sílabas e fonemas, e assim realizar as correspondências necessárias para a leitura (OLIVEIRA, 2019). É por meio dessa percepção que as crianças conseguem construir a habilidade de identificar padrões ortográficos e fonéticos da língua, o que facilita tanto a compreensão leitora quanto a produção escrita (GOMES, 2017). Isso demonstra que a consciência fonológica é uma habilidade multidimensional, que impacta vários aspectos do processo de alfabetização, e não deve ser entendida apenas como um fator isolado no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita (LIMA, 2018). É importante ressaltar que a intervenção pedagógica voltada para o desenvolvimento da consciência fonológica deve ser contínua e adaptada às necessidades de cada aluno. Programas de intervenção eficazes incluem atividades de discriminação fonológica, que ajudam as crianças a se familiarizarem com as estruturas sonoras da língua (CASTRO, 2019). Essas atividades não apenas promovem o desenvolvimento dessa habilidade específica, mas também contribuem para o aprimoramento de outras competências linguísticas, como a fluência na leitura e a ortografia correta (SOUSA, 2016). Estudos demonstram que, quando essas práticas são incorporadas de forma sistemática e lúdica, o progresso dos alunos na leitura e escrita é significativamente acelerado, o que reforça a relevância da consciência fonológica no processo educacional (SANTOS, 2020). Portanto, a consciência fonológica é essencial não só para o domínio da leitura e escrita, mas também para o desenvolvimento cognitivo mais amplo, pois envolve habilidades de memória auditiva, atenção e concentração, que são importantes para o aprendizado de diversas outras áreas do conhecimento (ANDRADE, 2018). Através da prática constante e de intervenções pedagógicas bem estruturadas, é possível proporcionar aos alunos as ferramentas necessárias para superarem as dificuldades associadas à alfabetização e para atingirem um nível elevado de competência na língua escrita, o que se reflete em melhores resultados acadêmicos e em maior autonomia para o aprendizado ao longo da vida (PEREIRA, 2017).

Exercícios para Melhorar a Consciência Fonológica

Os exercícios destinados a melhorar a consciência fonológica são fundamentais para o processo de alfabetização, pois permitem que os alunos desenvolvam habilidades essenciais para a decodificação e compreensão da língua escrita. A consciência fonológica, que envolve a percepção e manipulação dos sons da língua falada, desempenha um papel crucial no aprendizado da leitura e da escrita. De acordo com Soares (2017), atividades que estimulam a identificação, segmentação e manipulação fonêmica favorecem o desenvolvimento dessa habilidade, promovendo avanços significativos no desempenho escolar das crianças. A realização desses exercícios permite que as crianças reconheçam as unidades sonoras presentes nas palavras, como fonemas e sílabas, facilitando, assim, a correspondência entre sons e letras, aspecto central da alfabetização (Gomes, 2016). Entre os exercícios mais eficazes para a promoção da consciência fonológica estão aqueles que envolvem a segmentação de palavras em suas unidades sonoras. Quando as crianças são incentivadas a dividir palavras em sílabas ou fonemas, elas conseguem visualizar melhor a estrutura das palavras e associá-las aos seus correspondentes gráficos (Oliveira, 2019). Além disso, atividades que envolvem rimas também são amplamente utilizadas, pois ajudam as crianças a identificar sons semelhantes no início ou no final das palavras. Segundo Lima (2018), o trabalho com rimas é uma excelente estratégia para a conscientização sonora, já que permite aos alunos perceberem os padrões sonoros dentro da língua, o que facilita tanto a leitura quanto a escrita. Esses exercícios podem ser realizados de maneira lúdica, utilizando palavras e músicas que as crianças já conhecem, o que torna o aprendizado mais prazeroso e eficaz (Castro, 2020).

Outro exercício importante para desenvolver a consciência fonológica é a substituição de sons em palavras. Esse tipo de atividade estimula as crianças a identificar fonemas específicos dentro das palavras e a substituí-los por outros, criando novas palavras com significados distintos. De acordo com Almeida (2017), a substituição fonêmica facilita o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva, pois exige que o aluno manipule os sons da língua de maneira criativa.

Além disso, a capacidade de realizar esse tipo de manipulação sonora é essencial para a ortografia correta, já que o aluno começa a perceber como os sons se organizam para formar palavras. Para esse exercício, atividades como substituir o som inicial de uma palavra (por exemplo, trocar o "b" de "bola" por "c" e formar "cola") são altamente eficazes (Ferreira, 2016). Exercícios de consciência fonológica também podem ser realizados com o uso de jogos pedagógicos que envolvem a identificação de sons. Jogos de memória com palavras que compartilham sons semelhantes, como os que utilizam pares de palavras com fonemas iguais ou semelhantes, são excelentes para ajudar as crianças a focar nos sons das palavras, aumentando a percepção fonêmica (Pereira, 2015). Além disso, atividades de associação de palavras a imagens que destacam os sons iniciais ou finais das palavras também são muito eficazes, pois ajudam os alunos a fazer conexões visuais com os sons, reforçando o reconhecimento auditivo (Santos, 2018). Tais atividades podem ser realizadas de forma coletiva ou individual, e são uma ótima maneira de envolver os alunos no processo de aprendizagem de forma divertida e interativa. Os exercícios para melhorar a consciência fonológica devem ser progressivos, começando por tarefas mais simples e aumentando gradualmente a complexidade conforme a criança desenvolve suas habilidades. Inicialmente, os exercícios podem se concentrar na identificação e na discriminação de sons, com o uso de rimas e de atividades que envolvem a segmentação de palavras (Gomes, 2017). Com o tempo, atividades mais complexas podem ser introduzidas, como a manipulação de fonemas e a substituição de sons em palavras, conforme a criança se torna mais proficiente na manipulação fonológica (Silva, 2020). A adaptação das atividades ao nível de desenvolvimento da criança é fundamental para garantir o sucesso do aprendizado, visto que o processo de aquisição da consciência fonológica deve ser gradual e atender às necessidades específicas de cada aluno (Castro, 2019). Nesse sentido, a intervenção pedagógica precisa ser constante e diversificada, proporcionando aos alunos diferentes formas de interação com os sons da língua para que possam internalizar os conceitos fonológicos de maneira sólida e eficaz.

Em suma, os exercícios para melhorar a consciência fonológica são essenciais para o desenvolvimento da leitura e escrita, pois possibilitam que os alunos

compreendam a estrutura sonora da língua e adquiram as habilidades necessárias para a decodificação e a construção de palavras. Por meio de atividades variadas, como segmentação de palavras, substituição de sons, jogos e atividades com rimas, as crianças podem aprimorar sua percepção fonológica e, conseqüentemente, melhorar seu desempenho escolar. A consciência fonológica é uma habilidade que deve ser estimulada desde os primeiros anos de escolaridade, e os exercícios específicos para seu desenvolvimento são ferramentas indispensáveis para garantir o sucesso no processo de alfabetização (Almeida, 2017).

Resultados de Intervenções Fonológicas no Aprendizado

As intervenções fonológicas têm mostrado resultados positivos no aprendizado da leitura e da escrita, sendo amplamente reconhecidas como estratégias eficazes para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, especialmente em crianças com dificuldades de alfabetização. De acordo com Almeida (2017), intervenções fonológicas são abordagens que visam aprimorar a consciência fonológica dos alunos, ou seja, sua habilidade de perceber, identificar e manipular os sons da fala. Estas intervenções têm se demonstrado eficazes na melhoria da fluência na leitura, já que os alunos se tornam mais capazes de associar os fonemas (sons) aos grafemas (letras), um processo essencial para a decodificação das palavras. Além disso, essas intervenções também têm impacto positivo na escrita, pois ao fortalecer a consciência fonológica, as crianças tornam-se mais aptas a realizar a transcrição fonética de palavras, evitando erros ortográficos frequentes (Gomes, 2016). Estudos demonstram que as intervenções fonológicas ajudam a prevenir dificuldades de aprendizagem ao proporcionar uma base sólida para a alfabetização. Segundo Castro (2020), as práticas pedagógicas que incorporam atividades fonológicas, como jogos de rimas, segmentação de palavras e manipulação fonêmica, têm mostrado grande potencial para ajudar as crianças a superar desafios iniciais na leitura e na escrita. Essas atividades permitem que as crianças pratiquem a discriminação de sons em palavras, além de melhorar a habilidade de segmentar e juntar fonemas, processos essenciais para a fluência e compreensão leitora. Além disso, a pesquisa de Oliveira (2019) destaca que

crianças que participam de programas de intervenção fonológica demonstram um aumento significativo no desempenho escolar, especialmente em termos de leitura e produção escrita, quando comparadas àquelas que não recebem esse tipo de intervenção.

A eficácia das intervenções fonológicas não se limita à simples melhoria da leitura e escrita, mas também abrange o aprimoramento do vocabulário e da compreensão textual. Estudos de Lima (2018) apontam que alunos que passam por treinamentos fonológicos são mais aptos a reconhecer palavras rapidamente, o que aumenta sua capacidade de compreensão de textos, já que não precisam gastar tanto tempo decodificando palavras desconhecidas. Além disso, essa melhoria na decodificação permite que os alunos se concentrem mais na compreensão do conteúdo do texto, sem se distrair com dificuldades ortográficas ou fonológicas. Isso é confirmado por Pereira (2017), que em sua pesquisa observou que as intervenções fonológicas, especialmente quando aplicadas em grupos pequenos, resultam em avanços consideráveis no desenvolvimento de habilidades de leitura, ampliando o vocabulário dos alunos e melhorando sua capacidade de inferir significados contextuais. A implementação de intervenções fonológicas também tem mostrado resultados eficazes em alunos com dificuldades específicas de aprendizagem, como a dislexia. Ferreira (2016) aponta que crianças com dislexia frequentemente enfrentam dificuldades na correspondência entre sons e letras, o que impacta diretamente sua capacidade de ler e escrever. Nesse contexto, intervenções fonológicas que envolvem repetição, treino intensivo e atividades de manipulação fonêmica têm se mostrado particularmente benéficas. Essas abordagens permitem que os alunos com dislexia desenvolvam uma melhor percepção dos sons das palavras, promovendo um melhor desempenho na leitura e escrita ao longo do tempo. Ainda, de acordo com Silva (2020), as intervenções fonológicas ajudam a melhorar não só a habilidade de leitura, mas também outras competências cognitivas, como a memória auditiva e a atenção, que são fundamentais para o aprendizado em geral. Outro aspecto importante das intervenções fonológicas é a sua aplicabilidade e flexibilidade, podendo ser adaptadas a diferentes faixas etárias e contextos educacionais. Castro (2019) afirma que programas de intervenção fonológica podem ser ajustados tanto para crianças em processo de alfabetização quanto

para aquelas que já estão em níveis mais avançados de leitura, mas que ainda enfrentam dificuldades específicas. Por exemplo, intervenções mais avançadas podem se concentrar na consciência fonêmica, promovendo a habilidade de manipulação de fonemas em nível mais sofisticado, como a substituição e a inversão de sons dentro das palavras. Já para alunos em fases iniciais de alfabetização, as atividades podem ser mais focadas na segmentação de sílabas e na identificação de rimas. Essa flexibilidade torna as intervenções fonológicas acessíveis e eficazes para uma ampla gama de estudantes, independentemente de seu nível de habilidade (Gomes, 2017). Os resultados de intervenções fonológicas são visíveis também no longo prazo, pois elas não apenas melhoram as habilidades de leitura e escrita, mas também proporcionam um impacto positivo na confiança dos alunos e na sua atitude em relação ao aprendizado. Segundo Soares (2017), à medida que as crianças superam suas dificuldades fonológicas e conseguem se expressar de forma mais clara por meio da leitura e da escrita, elas se tornam mais motivadas e engajadas nas atividades escolares. Isso se reflete em um aumento no interesse pela leitura e na frequência com que buscam atividades que envolvem a linguagem escrita. Além disso, as intervenções fonológicas promovem a construção de um alicerce cognitivo forte, permitindo que os alunos lidem com textos mais complexos e desenvolvam competências em diversas áreas do conhecimento (Silva, 2020). Em resumo, as intervenções fonológicas têm se mostrado altamente eficazes no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, com resultados que vão desde a melhoria da fluência leitora até o aumento da confiança dos alunos no processo de aprendizagem. Ao focarem no desenvolvimento da consciência fonológica, essas intervenções garantem que os alunos adquiram as ferramentas necessárias para superar dificuldades ortográficas e fonológicas, com benefícios que se estendem a longo prazo e impactam várias áreas do conhecimento (Almeida, 2017; Castro, 2020; Lima, 2018).

Considerações finais

A importância da consciência fonológica no processo de alfabetização é um tema amplamente reconhecido e debatido em diversas pesquisas acadêmicas, pois ela desempenha um papel fundamental no desenvolvimento

das habilidades de leitura e escrita. Durante os primeiros anos de escolarização, a aquisição dessa habilidade torna-se crucial para o sucesso no aprendizado da língua escrita. A consciência fonológica permite que a criança compreenda a relação entre sons e letras, facilitando a decodificação das palavras e, por consequência, promovendo uma leitura mais fluente e eficaz. Além disso, essa habilidade está intrinsecamente ligada à ortografia, pois, ao perceber como os fonemas se organizam na estrutura das palavras, a criança também desenvolve a capacidade de transcrever corretamente os sons em grafemas. Diversas abordagens pedagógicas, como atividades lúdicas, jogos e exercícios de manipulação fonêmica, têm se mostrado eficazes no desenvolvimento da consciência fonológica. Tais práticas ajudam as crianças a segmentar palavras em fonemas e sílabas, a identificar rimas, a substituir sons em palavras e a associar sons com letras de maneira mais natural e instintiva. Essas estratégias não apenas promovem a aquisição de uma habilidade essencial para a alfabetização, mas também contribuem para o desenvolvimento de outras competências cognitivas, como a memória auditiva, a atenção e a concentração. Um ponto central na pesquisa sobre a consciência fonológica é a constatação de que intervenções pedagógicas bem estruturadas podem fazer uma diferença significativa no desempenho acadêmico das crianças. As intervenções fonológicas, quando aplicadas de maneira contínua e adaptada às necessidades de cada aluno, têm mostrado resultados positivos em termos de fluência leitora, ortografia e compreensão de textos. Essas intervenções não se limitam ao ensino de palavras ou letras isoladas, mas envolvem práticas que consideram a globalidade da língua, capacitando os alunos a lidar com a diversidade linguística e a estrutura sonora da língua de forma mais completa. O impacto das intervenções fonológicas é especialmente notável em crianças com dificuldades de aprendizagem, como aquelas que enfrentam a dislexia. Nesse contexto, atividades que visam aprimorar a percepção e a manipulação dos sons das palavras são de extrema importância. Elas proporcionam uma base sólida para que esses alunos superem as dificuldades associadas à leitura e à escrita, tornando-se mais autônomos e confiantes em seu aprendizado. Além disso, ao trabalhar com a consciência fonológica, as intervenções não apenas ajudam as crianças a desenvolverem habilidades de leitura e escrita, mas também promovem a melhoria de outras áreas cognitivas que são fundamentais

para o aprendizado, como a capacidade de concentração, a memória auditiva e a flexibilidade cognitiva.

Embora as intervenções fonológicas sejam eficazes na melhoria das habilidades de leitura e escrita, é necessário destacar que a continuidade dessas práticas é fundamental para garantir o sucesso a longo prazo. Isso significa que o trabalho com a consciência fonológica não deve ser pontual, mas integrado ao currículo escolar de maneira sistemática. Programas de intervenção fonológica, por exemplo, devem ser planejados de forma progressiva, adaptando-se ao nível de desenvolvimento das crianças e considerando suas necessidades específicas. Essa adaptação contínua permite que o aluno se aproprie das competências fonológicas de maneira sólida e eficaz. Além disso, as intervenções fonológicas não devem ser vistas apenas como uma solução para dificuldades de leitura e escrita, mas como uma ferramenta para o desenvolvimento geral das competências linguísticas. Ao permitir que os alunos compreendam melhor a estrutura sonora da língua, as intervenções fonológicas ampliam suas habilidades de decodificação, compreensão e produção escrita. Esse aprendizado se reflete não apenas na melhora no desempenho escolar, mas também em uma maior autonomia para aprender ao longo da vida, facilitando o acesso a novas áreas do conhecimento. A implementação bem-sucedida de intervenções fonológicas depende também do envolvimento dos educadores e da formação continuada desses profissionais. É necessário que os professores estejam preparados para identificar as necessidades fonológicas dos alunos e para aplicar as estratégias pedagógicas de maneira eficaz. Nesse sentido, a capacitação dos professores é um aspecto essencial para o sucesso das intervenções fonológicas, pois é por meio deles que as práticas de ensino serão implementadas na sala de aula. Portanto, a consciência fonológica não deve ser vista apenas como um fator isolado no processo de alfabetização, mas como uma habilidade transversal que impacta diversos aspectos do aprendizado escolar. A sua aquisição, aliada a intervenções pedagógicas adequadas e ao uso de estratégias lúdicas e criativas, pode resultar em avanços significativos no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. A continuidade dessas práticas ao longo da educação básica assegura que as crianças se tornem proficientes na leitura e escrita, contribuindo para o seu sucesso acadêmico e para a construção de uma base

sólida para o aprendizado ao longo da vida. Em última análise, o trabalho com a consciência fonológica é uma das peças-chave para garantir que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, possam alcançar um nível elevado de competência na língua escrita e, conseqüentemente, em outras áreas do conhecimento.

Referências

- ALMEIDA, M. R. A importância das intervenções fonológicas na alfabetização. *Revista de Estudos Educacionais*, v. 22, n. 1, p. 45-58, 2017.
- ALMEIDA, M. R. A importância da manipulação fonêmica para a alfabetização. *Revista de Estudos Linguísticos*, v. 14, n. 3, p. 56-71, 2017.
- CASTRO, L. S. Jogos pedagógicos para desenvolver a consciência fonológica. *Revista Brasileira de Educação Infantil*, v. 23, n. 1, p. 45-60, 2020.
- CASTRO, L. S. Intervenções fonológicas e seu impacto no aprendizado da leitura. *Revista Brasileira de Educação Infantil*, v. 23, n. 3, p. 101-116, 2020.
- FERREIRA, M. A. Consciência fonológica e ortografia: o papel dos exercícios de manipulação fonêmica. *Psicopedagogia e Ensino*, v. 21, n. 4, p. 132-145, 2016.
- FERREIRA, M. A. Intervenções fonológicas no ensino de crianças com dislexia. *Revista de Psicologia Educacional*, v. 21, n. 2, p. 76-89, 2016.
- GOMES, D. P. Rimas e segmentação fonológica no processo de alfabetização. *Cadernos de Educação*, v. 25, n. 2, p. 89-103, 2017.
- GOMES, D. P. Efeitos das intervenções fonológicas no desenvolvimento de habilidades de leitura. *Estudos de Linguística Cognitiva*, v. 19, n. 4, p. 134-148, 2016.
- GOMES, R. M. A relação entre consciência fonológica e leitura: estratégias pedagógicas. *Revista de Psicologia e Educação*, v. 22, n. 4, p. 112-128, 2016.
- GOMES, R. M. A importância das intervenções fonológicas para a escrita e ortografia. *Cadernos de Linguística Aplicada*, v. 25, n. 2, p. 99-113, 2017.
- LIMA, F. A. O impacto das atividades fonológicas no aprendizado da leitura e escrita. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, n. 1, p. 23-37, 2018.
- LIMA, F. A. O impacto das intervenções fonológicas no vocabulário e compreensão textual. *Revista de Psicopedagogia*, v. 19, n. 3, p. 88-102, 2018.
- OLIVEIRA, S. P. O ensino de consciência fonológica na alfabetização:

estratégias eficazes. *Revista de Educação e Linguagem*, v. 18, n. 2, p. 78-92, 2019.

OLIVEIRA, S. P. Efeitos das atividades fonológicas no processo de alfabetização. *Revista de Linguística e Educação*, v. 18, n. 2, p. 45-59, 2019.

PEREIRA, A. S. Jogos fonológicos para o desenvolvimento da leitura e escrita. *Revista de Psicopedagogia*, v. 15, n. 2, p. 102-116, 2015.

PEREIRA, A. S. A eficácia das intervenções fonológicas na alfabetização e leitura. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 3, p. 132-145, 2017.

SANTOS, M. C. A importância da conscientização fonológica para o desenvolvimento linguístico. *Revista de Estudos Educacionais*, v. 27, n. 3, p. 45-59, 2018.

SILVA, F. J. O papel da consciência fonológica na aprendizagem da leitura. *Revista de Educação Básica*, v. 19, n. 4, p. 109-121, 2020.

SILVA, F. J. Intervenções fonológicas e seu impacto nas habilidades cognitivas. *Revista de Psicologia e Educação*, v. 22, n. 4, p. 115-128, 2020.

SOARES, M. G. A consciência fonológica no processo de alfabetização: estratégias de ensino. *Revista de Linguística e Educação*, v. 21, n. 1, p. 34-48, 2017.

SOARES, M. G. A aplicação de intervenções fonológicas para alunos com dificuldades de leitura. *Revista de Estudos Linguísticos e Educacionais*, v. 25, n. 1, p. 74-87, 2017.

MOTRICIDADE HUMANA E O TDAH

VANESSA REGINA RIZARDI DE OLIVEIRA

RESUMO

O ser humano no decorrer de seu desenvolvimento infantil passa por mudanças nos padrões de movimento, parte dos movimentos mais simples para aquisição de um padrão motor complexo e eficiente, os quais dependerão da experiência motora, oportunidade e encorajamento para a prática motora (GALLAHUE, 2003 citado por MARQUES, ROSA e MEDINA, 2006).

Palavras-chave: TDAH; Hiperatividade; Aprendizagem; Escola.

O processo de desenvolvimento motor, o que permite ao aprendiz maior possibilidade de vivências no mundo exterior, proporcionando maiores condições de experiências concretas, as quais servirão como base para a formação de sua vida intelectual e social.

Luria (1980) apud Fonseca (1995) sugere que a criança se desenvolva da seguinte forma:

Primeiro deve se desenvolver a unidade de vigilância, responsável pela tonicidade postural e atencional, conseqüentemente conquista a propriocepção da postura bípede, a segurança gravitacional e o conforto tátil.

Posteriormente, as áreas sensoriais e motoras primárias que são desenvolvidas, a práxia fina e a visão binocular, adquirindo noção do corpo e estabilidade emocional e interativa.

Em seguida se dá o desenvolvimento das áreas sensoriais motoras secundárias, atingindo a linguagem falada oromotora e o sistema visuomotor. Com as áreas motoras terciárias se adquire a auto confiança, auto estima e auto controle, demonstrando capacidade de organização gnósica, lúdica e interacional.

E por último se conquista a linguagem escrita, a capacidade de pensamento e de raciocínio, concentração e especialização do corpo e do cérebro, resultando em um trabalho cognitivo no sentido de aprendizagem de uma cultura social complexa (FONSECA, 1995).

Rosa Neto (2002), apud Marques, Medina e Rosa (2006), enfatiza que a atividade motora (desenvolvimento motor) é importantíssima para o desenvolvimento global da criança e que é através da exploração motora que a criança desenvolve sua auto-consciência e a consciência do mundo exterior. Assim sendo, a aquisição das habilidades motoras está diretamente ligada ao desenvolvimento da percepção corporal, espacial e temporal que são desenvolvidas no 2º neurobloco. Tais habilidades são componentes básicos para a aprendizagem motora e também para as atividades de cunho escolar.

A estruturação do corpo no espaço constitui um elemento básico para a adaptação do indivíduo ao meio, ocorrendo de forma integrada com a formação corporal (Neira, 2003, citado por MARQUES, MEDINA e ROSA, 2006).

O conhecimento do próprio corpo é de suma importância, já que é uma referência para o crescimento e desenvolvimento das percepções de tempo e espaço.

Segundo Beresford, Queiroz e Nogueira (2002), apud Marques, Medina e Rosa (2006), a aprendizagem motora (desenvolvimento motor) tem papel significativo na aquisição de habilidades de aprendizagem cognitiva.

O desenvolvimento de movimentos e o aumento do acervo motor são fundamentais ao desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo de que a criança necessita.

Para desenvolver essas habilidades é fundamental que se tenha atenção, pois a atenção é o ponto crucial no processo de aprendizagem e a manutenção dessa capacidade desenvolve-se com a idade.

O nível de atenção necessário para a execução da tarefa vai depender do nível de vivência e prática adquirida, ou seja, quanto maior a experiência, menor quantidade de atenção despendida para a realização eficiente da tarefa.

A detecção precoce do atraso motor e a imediata integração da criança em um programa de acompanhamento sugerem êxito nas tarefas futuras.

As crianças com TDAH têm dificuldades no desenvolvimento motor, por isso deve-se adotar terapias que abrangem todas as áreas de desenvolvimento da criança, uma vez que o desenvolvimento motor influencia profundamente no desenvolvimento cognitivo e também afetivo da criança. Uma abordagem que não conta com o desenvolvimento motor dessas crianças é incompleto, pois a criança sempre terá contato com atividades que solicitarão seu controle postural,

o que muitas vezes é um problema para crianças com TDAH. Se a criança não tem sucesso nas habilidades motoras, devido as dificuldades perceptivas e motoras, sua auto estima, auto conceito são afetados, tendo como consequência distúrbios sociais e emocionais bastante significativos (SUZUKI; GUGELMIM e SOARES, 2005).

Tdah e intervenções motoras

O TDAH está associado a várias comorbidades, destacando-se a defasagem na coordenação motora, orientação espaço-temporal e motricidade fina (ARAÚJO, SILVA, 2003 apud NETO, POETA, 2005).

Fontenelle (2001) indica um trabalho integrativo entre mente e corpo como meio eficaz para um melhor controle motor.

Segundo Bicudo (2004), através do trabalho integrativo entre mente e corpo, a criança hiperativa pode conter seu pensamento e se engajar intensificamente na ação, deixando a atividade motora impulsiva em que se encontrava e realizando a atividade motora consciente.

Através de uma pesquisa experimental do tipo estudo de caso Neto e Poeta (2005) realizaram intervenções motoras em uma criança diagnosticada com TDAH para identificar se a intervenção motora diminui as características do TDAH.

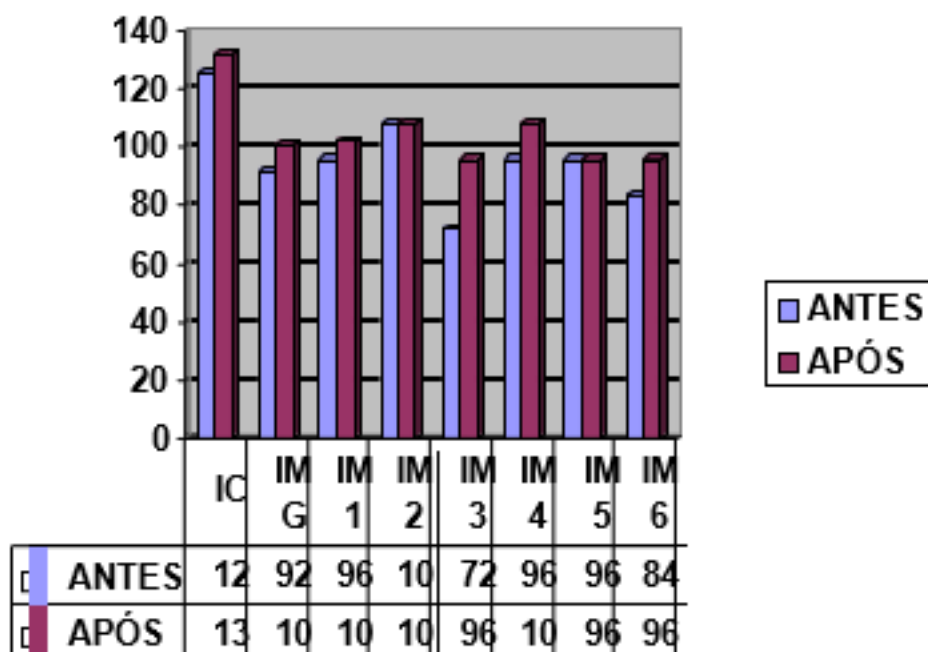
Iniciou-se com uma entrevista com a mãe da criança, a qual respondeu um questionário biopsicossocial, e a criança passou por uma avaliação motora, após esse procedimentos foram realizadas 25 aulas com o objetivo de verificar a influência da intervenção motora no comportamento hiperativo da criança (entre agosto e dezembro de 2004) divididas em duas sessões semanais, com duração de cinquenta minutos cada. As atividades desenvolvidas englobaram áreas motoras (motricidade fina e global, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial e temporal). As atividades propostas foram: motricidade fina (dobradura, recorte-cole, atividades com canudinhos e cordões), motricidade global (atividades com bolas, arcos, cordas, corrida, rolamento, circuito), equilíbrio (caminhar sobre linhas da quadra, sobre cordas, banco, trave, pé de lata, amarelinha), esquema corporal (jogos de mímica de profissões, animais, artistas, formação de números e letras com o corpo, relaxamento), organização

espacial (atividades de guiar com os olhos abertos e vendados, passagem entre cordões e jogos de quebra-cabeça), organização temporal (andar no ritmo, pular corda),

Após as intervenções motoras, a criança foi submetida a uma nova avaliação motora e também foi realizada uma nova entrevista com a mãe e a professora da criança, para discutir as mudanças observadas no comportamento da criança após as intervenções.

Na avaliação motora realizada antes das intervenções, a criança apresentava idade cronológica (IC) de 123 meses. A idade negativa (idade motora inferior a idade cronológica) era de 31 meses.

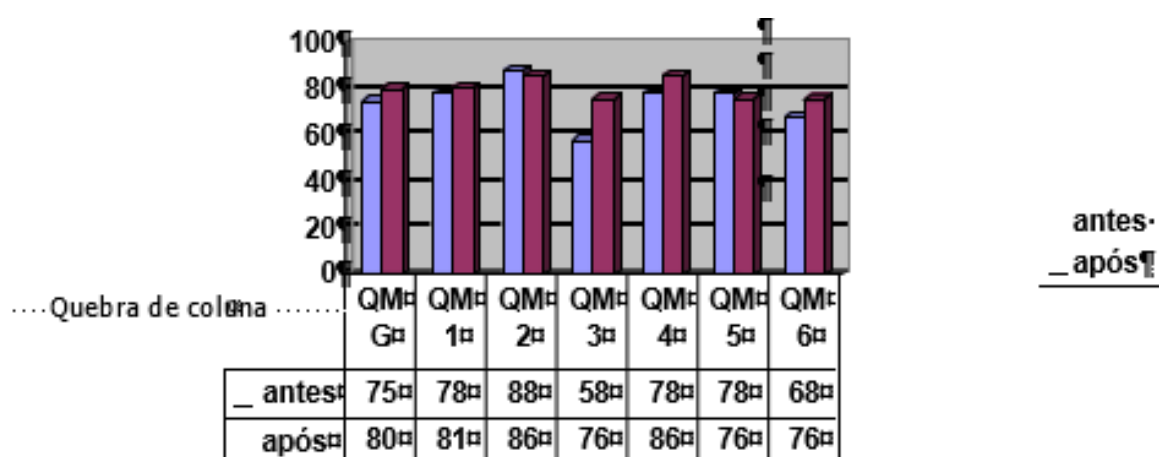
Já na avaliação motora realizada após as intervenções a criança apresentou idade cronológica (IC) de 126 meses e idade negativa de 25 meses.



FONTE: NETO, POETA (2005).

GRÁFICO 1: Distribuição das idades motoras antes e após as intervenções.

Legendas: IC (idade cronológica); IMG (idade motora geral); IM1 (motricidade fina); IM2 (motricidade global); IM3 (equilíbrio); IM4 (esquema corporal); IM5 (organização espacial) e IM6 (organização temporal).



FONTE: NETO e POETA, (2005)

GRÁFICO 2: distribuição dos quocientes motores antes e após as intervenções.

Legendas: QMG (quociente motor global); QM1 (quociente motricidade fina); QM2 (quociente de motricidade global); QM3 (quociente de equilíbrio); QM4 (quociente de esquema corporal); QM5 (quociente de organização espacial); QM6 (quociente de organização temporal).

VARIÁVEIS	CLASSIFICAÇÃO ANTES	CLASSIFICAÇÃO APÓS
Quociente motor geral- QMG	Inferior	Normal baixo
Motricidade fina – QM1	Inferior	Normal baixo
Motricidade Global QM2	Normal baixo	Normal baixo
Equilíbrio – QM3	Muito inferior	Inferior
Esquema corporal – QM4	Inferior	Normal baixo
Organização espacial – QM5	Inferior	Inferior

Organização temporal	Muito inferior	Inferior
QM6		

FONTE: NETO, POETA (2005).

QUADRO 1: classificação dos quocientes motores segundo a EDM (ROSA NETO, 2002) antes e após as sessões de intervenção motora.

De acordo com os gráficos e tabelas de Neto e Poeta (2005), verificou-se que as intervenções motoras influenciaram positivamente no avanço na motricidade fina, equilíbrio, esquema corporal e organização temporal, consequentemente aumentando os níveis de atenção e concentração.

Relato da mãe e da professora de sala referente às mudanças percebidas na criança após as intervenções motoras:

Mãe: segundo a mãe, após as intervenções motoras foi observada melhoria na atenção e concentração da criança, não ocorrendo mudanças significativas no comportamento hiperativo, havendo pouca mudança no comportamento no relacionamento com os demais.

Professora: segundo a professora houve melhoria significativa na aprendizagem escolar após as intervenções motoras, uma maior capacidade de concentração, com pouca mudança na conduta hiperativa, havendo mudanças no relacionamento com os demais e amadurecimento da criança, quanto a coordenação motora foi observado avanço na motricidade fina, através de atividades de desenhos, pinturas e recortes.

Os avanços constatados no desenvolvimento motor podem ter contribuído no crescimento acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de estudos de equilíbrio entre crianças com TDAH e crianças sem TDAH, SUZUKI; GUGELMIM e SOARES (2005), constataram que as crianças com TDAH têm desempenho motor inferior, levando em consideração controle postural. A média das crianças com TDAH foi de 69,42 enquanto a média de crianças sem TDAH foi de 97,38, sendo possível verificar uma grande diferença

na capacidade de equilíbrio entre os dois grupos.

De acordo com os estudos analisados, pode-se constatar que as intervenções motoras ocasionam benefícios sobre o desenvolvimento das funções psicomotoras e que as intervenções psicomotoras segundo Fonseca (1995), subsidiado pelos apontamentos de Luria (1980), se faz necessário estimular as funções psicomotoras por neuroblocos e de forma hierárquica para se alcançar os efeitos e benefícios desejados sobre o TDAH.

Nos estudos levantados nesta pesquisa, o judô foi o esporte que mais aumentou os níveis de massa cerebral, inclusive nas áreas motoras e de atenção, evidenciando que é um esporte indicado a criança com TDAH.

A intervenção motora se mostra importante para o desenvolvimento motor de crianças com TDAH, pois o trabalho integrativo entre mente e corpo dá oportunidades e experiências necessárias à criança para seu desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, sensorial e perceptual. E como o treinamento de um movimento controlado exerce modificações cerebrais, já que o TDAH pode ser causado por um mau funcionamento na produção de catecolaminas (adrenalina e noradrenalina) neurotransmissores responsáveis por manter a atenção e concentração no ser humano e a intervenção motora pode estimular essa produção e consequentemente aumentar os níveis de atenção e concentração. A intervenção motora proposta em alguns estudos pode não ter sido tão eficaz ao ponto de reduzir a hiperatividade, devido as atividades propostas, já que em sua maioria, eram atividades de baixa intensidade ou atividades de terapia ocupacional, o que poderia não estimular a produção de catecolaminas e a organização funcional do sistema nervoso, estas responsáveis por manter o nível ideal de atenção e concentração, onde sua baixa produção causa um descontrole neurológico, onde o indivíduo passa a ter impulsividade e falta de atenção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADHD Information Library. The essential web site for parents on Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Disponível em
<<http://newideas.net/adhd/neurology>> Acesso em 20 mar. 2008

ARAÚJO, M.; SILVA, S. A. S. Comportamentos indicativos do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em crianças: alerta para pais e professores. **Revista Digital Ef Deportes**, Buenos Aires, v. 9, n. 62, jul. 2003. Disponível em < www.efdeportes.com > Acesso em 27 jan. 2008.

ARGOLLO, N. Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade: aspectos neurológicos. **Psicologia escolar e educacional**, v. 7, n. 2, dez. 2003. Disponível em < <http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo> > Acesso em 20 mar. 2008.

CARDOSO, F. L.; SABBAG, S.; BELTRAME, T. S. Prevalência de transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade em relação ao gênero de escolares. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desenvolvimento Humano**, v. 9, n. 1, p. 50- 54, 2007. Disponível em < <http://www.periodicos.ufsc.br> > Acesso em 27 jan. 2008.

FALKENBACH, A. P.; PIRES, E. A aprendizagem e o brincar de crianças com transtorno do deficit de atenção/ hiperatividade. **Revista Digital Ef Deportes**, Buenos Aires, v. 12, n. 118, mar. 2008. Disponível em < www.efdeportes.com > Acesso em 27 jan. 2008.

FERREIRA, L. F. et al. Desordem da coordenação do desenvolvimento. **Revista Motriz**, v. 12, n. 3, p. 283-292, set/dez. 2006. Disponível em < www.cecemca.rc.unesp.br > Acesso em 20 mar. 2008.

FONSECA, V. da. Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Ares Medicas, 1995.

GAIARINI, C. F. et al. A hiperatividade e suas implicações na aprendizagem. **Revista de Ciências Humanas da Unipar-Akropolis**, v. 13, n. 1, p. 3-12, jan/mar. 2005. Disponível em < <http://revistas.unipar.br/akropolis> > Acesso em 15 jun. 2008.

GIACOMINI, M. C. C.; GIACOMINI, O. O transtorno do déficit de atenção/ hiperatividade e a educação física. **Revista Digital Ef Deportes**, Buenos Aires, v. 11, n. 99, ago. 2006. Disponível em < www.efdeportes.com > Acesso em 10 abr. 2008.

MACHADO, L. F. J.; CEZAR, M. J. C. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em crianças: reflexões iniciais**. Disponível em < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br> > Acesso em 07 mai. 2008.

MEDINA, J.; ROSA, G. K. B.; MARQUES, I. Desenvolvimento da organização temporal de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Revista da Educação Física Universidade Estadual de Maringá**, v. 17, n. 1, p. 107-116, jan/jun. 2006. Disponível em < <http://periodicos.uem.br> > Acesso em 09 ago. 2008.

MENDES, C. S.; RIBEIRO, C. H. V. A educação física e o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): um estudo para o profissional no espaço escolar. **Revista Digital Ef Deportes**, Buenos Aires, v. 10, n. 100, set. 2006.

Disponível em < www.efdeportes.com > Acesso em 15 fev. 2008.

MOLINARI, A. M. P.; SENS, S. M. A educação física e sua relação com a psicomotricidade. **Revista PEC Curitiba**, v. 3, n. 1, p. 85-93, jul. 2002, jul. 2003. Disponível em

<
http://www.bomjesus.br/publicacoes/pdf/revista_PEC_2003/2003_educ_fisica_relacao_psicomotricidade.pdf > Acesso em 05 set. 2008.

NETO, F. R.; POETA, L. S. A intervenção motora em uma criança com transtorno do déficit de atenção/ hiperatividade (TDAH). **Revista Digital Ef Deportes**, Buenos Aires, v. 10, n. 89, out. 2005. Disponível em < www.efdeportes.com > Acesso em 27 dez. 2007.

NETO, F. R.; POETA, L. S. Estudo epidemiológico dos sintomas do transtorno do déficit de atenção/ hiperatividade e transtornos de comportamento em escolares da rede pública de Florianópolis usando a EDAH. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 26, n. 3, p. 150-155, 2004. Disponível em < <http://www.scielo.br> > Acesso em 27 dez. 2007.

PEREIRA, H. S.; ARAÚJO, A. P. Q. C.; MATTOS, P. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): aspectos relacionados à comorbidade com distúrbios da atividade motora. **Revista Brasileira e Saúde Materno Infantil**, v. 5, n. 4, p. 391-402, out/dez. 2005. Disponível em < <http://www.scielo.br> > Acesso em 15 dez. 2007.

PIOL, K. C. P. O olhar na clínica psicomotora. **Revista Educação e Tecnologia**, v. 2, n. 1, p. 1-10, abr/set. 2006. Disponível em < <http://www2.cefetmg.br> > Acesso em 05 mar. 2008.

RIZZO, M. F. T. de; PAULA, C. de. A importância do educador físico no desenvolvimento de uma criança com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 5, n. especial, p. 93-98, 2006. Disponível em < <http://www.mackenzie.br> > Acesso em 21 fev. 2008.

SANCHES, S. O. et al. Perfil psicomotor associado a aprendizagem escolar. **Revista Digital Ef Deportes**, Buenos Aires, v. 10, n. 79, dez. 2004. Disponível em < www.efdeportes.com > Acesso em 21 fev. 2008.

SANTOS, R. C. **Estudo comprova benefícios do esporte para a saúde do cérebro**. Disponível em<
<http://esclerosemultipla.wordpress.com/2007/03/estudo-comprova-beneficios-do-esporte-para-a-saude-do-cerebro/>>

SANTOS, D. T. dos. A formação do professor de educação física para o trato

com alunos portadores do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Revista Digital Ef Deportes**, Buenos Aires, v. 12, n. 114, nov. 2007. Disponível em < www.efdeportes.com > Acesso em 07 mai. 2008.

SARMENTO, R. O. V. et al. Efeitos da intervenção psicomotora em uma criança com diagnóstico de TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção/ Hiperatividade) em seus aspectos psicomotores. **Movimentum Revista Digital de Educação Física Da Universidade Unileste**, v. 3, n. 1, fev/jul. 2008. Disponível em < <http://www.unilestemg.br> >

REFLEXÃO SOBRE A FUNDAÇÃO E TRAJETÓRIA DA APEOESP DE SUA ORIGEM AO TÉRMINO DA DÉCADA DE 1980

JULIANO GODOI

Resumo:

Este artigo se debruçará no estudo sobre a fundação e trajetória da APEOESP de sua origem ao término da década de 1980 bem como a relação entre os aspectos políticos e econômicos da sociedade da época em relação as transformações ocasionadas pela redemocratização do Brasil após o período de Regime militar. citará elementos da greve dos profissionais da Educação Pública do Estado de São Paulo do ano de 1984 que organizou uma paralisação da Rede Pública de Ensino por 14 dias letivos. Objetiva-se entender nesta análise, os motivos que geraram e impulsionaram a disposição de combate e luta no professorado paulista, fato que fez as categorias dos profissionais da Educação Pública Estadual permanecerem em greve num evento caracterizado com uma das maiores greves da categoria profissional dos professores estaduais do Estado de São Paulo. A greve em questão teve seu início em 04 de abril do ano de 1984.

Desenvolvimento

“Os professores falavam em nome de si mesmo se de toda a sociedade, porque o sentido social de sua profissão lhes permitia ampliar o significado da luta mais além dos interesses estreitos de uma categoria profissional” (Peralva, 1992, p. 66).

A história das organizações sindicais do magistério da rede pública de Ensino do Estado de São Paulo, apresenta uma grande quantidade de entidades de representação profissional e sindical. A grande maioria das entidades sindicais tem o início de suas atividades e ações junto ao início do século XX.

Em associações, a organização dos docentes do estado de São Paulo se deu a partir de 1930, quando da criação do Centro do Professorado Paulista (CPP). O CPP congregava como sua base estrutural apenas o magistério primário.

A origem política da APEOESP – Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, que apesar de não ser a mais antiga associação de professores, é atualmente a entidade que mais atua, considerando-se tanto o número de seus associados quanto sua capacidade de organização coletiva, tem seu marco no ano de 1945 quando é fundada a APESNOESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial Secundário e Normal do Estado de São Paulo). Posteriormente, no ano de 1973, passa a englobar em sua base estrutural também os professores do magistério primário. Assim transforma-se em APEOESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo).

Após a extinção de quase todas as ‘outras’ entidades e associações a APEOESP adquiriu a posição de sindicato dos professores da rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo, tendo em seu alicerce estrutural cerca de 150 mil professores filiados, organizados em mais de 90 sub-sedes que se espalham desde a capital paulista até o interior do estado.

No que diz respeito às posturas organizativas e políticas da associação que posteriormente se transformou em APEOESP, pode-se dizer que em seus primeiros anos de vida a APESNOESP possuía como prática constante de trabalho sindical, a opção pela ação da negociação pessoal entre a associação e o órgão da administração pública estadual. O que fazia com que ferramentas sindicais tradicionais do movimento sindical, como as mobilizações e greves dos profissionais, ficassem, de certo modo, em segundo plano.

Esta opção estratégica do conjunto sindicalista dos dirigentes da APESNOESP sofreu alterações. A partir de meados da década de 60, as ações da organização sindical docente começam a incluir, em suas atividades e negociações, manifestações de rua e greves. Esta alteração irá mais tarde marcar sua atuação política frente a questões pertinentes a toda a sociedade, como, por exemplo, a participação do professorado organizado na campanha pela redemocratização das eleições presidenciais no Brasil, que durante a década de 80 arrastou para os atos políticos milhares de trabalhadores em protesto contra o regime de Ditadura Militar.

Mesmo alterando suas estratégias políticas e negociais, ainda em meados da década de 70, a atuação e a organização dos professores do magistério paulista ainda não se fazia perceber para a maioria da população. Este quadro

somente sofreu alteração quando das reivindicações e mobilizações públicas dos professores no último quarto da década 70. Segundo Ricardo Pires de Paula:

“Em 1977, em assembléia realizada com a antiga diretoria da APEOESP, o professorado expõe suas reivindicações. Além do rebaixamento salarial, foram apontados problemas sérios como a extensa jornada de trabalho, a falta de garantias trabalhistas, a contratação de docentes a título precário, o corte de verbas para a educação e a extensão do ensino pago. Ao emergir publicamente em defesa dessas reivindicações, a APEOESP ganhou amplitude em meio à crise econômica e política que marca o processo de transição para a democracia vivido pelo país e tem, como demonstramos até aqui, na defesa dos valores democráticos e nas práticas associativas desse processo as heranças para sua construção e crescimento.” (PAULA:2007 p, 156)

Por isso, neste momento a greve de 1978, caracterizou-se como um marco frente ao que se chamada novo sindicalismo, para a estruturação da APEOESP. Ainda, segundo Ricardo Pires de Paula, a história oficial e organizativa da APEOESP está dividida em dois blocos. Em, um antes e depois dos anos de 1978/1979. Principalmente ao que se observa sobre as formas e táticas aplicadas nas décadas anteriores para solucionar e para dar vazão as reivindicações e necessidades do professorado. Como observa Ricardo Pires de Paula:

“...está presente nos principais documentos atuais de divulgação das ações do sindicato como O Jornal da Apeoesp e os Cadernos de Formação, no entanto, tais publicações desprezam as ações empreendidas pela entidade nas décadas de 40, 50 e 60 e enfatizam as mobilizações no final da década de 70 e as que se seguiram nas décadas de 80.” (Paula:2007. p, 89)

Tal entendimento, cria espaço para que as questões como as reposições das perdas salariais se somem a outras reivindicações mais amplas, de caráter político-ideológico, que levantavam as preocupações que os educadores possuíam também como cidadãos. Um bom exemplo destas preocupações é o papel que ocupa a APEOESP na defesa da derrubada definitiva da repressão imposta pelo Regime de Ditadura Militar, quando passa a compor o Comitê Brasileiro pela Anistia.

A década de 80 é marcada por várias transformações e agitações que envolvem o contexto político e econômico onde se insere a vida profissional do professorado paulista. Surgiram alterações na ordem política das categorias dos profissionais da educação, que vão desde as mudanças organizativas realizadas junto a APEOESP, após o período que compreendeu os anos de 1978 - 1979 até as questões políticas de ordem estrutural da educação pública do estado de São Paulo.

No ano de 1981 a APEOESP apresentou ao professorado uma nova política cultural da entidade que propunha incluir em suas discussões temas que viessem a elaborar propostas pedagógicas e de relações democráticas dentro das escolas, o que por sua vez exigia congressos especificamente para pautar as questões ligadas a educação.

Em 1982, com as transformações políticas ocasionadas pela eleição do novo governador de São Paulo, o senhor Franco Montoro (1983-1987), o magistério paulista pode ver a alteração dos interlocutores governamentais, que agora não são mais aqueles de um poder público estadual ligado e dependente do Regime de Ditadura Militar, mas sim um governador que de certo modo defendia a transformação da sociedade paulista.

A eleição para governador, trouxe à APEOESP e a muitos professores a esperança de conquistar um espaço onde seria, então, possível apresentar diretamente ao governo do Estado de São Paulo um diagnóstico da situação educacional do estado, bem como um montante de propostas de transformação para a educação. Mas a realidade foi um pouco diferenciada. E a boa nova da eleição de Montoro não demorou muito para se transformar em decepção, muita das propostas governamentais que se caracterizavam no período eleitoral como democratizastes, não foram efetivadas e cumpridas.

Este quadro político preparou por sua vez o caminho para o ano de 1984, que além da greve, que mobilizou toda a categoria do professorado paulista, também se caracterizou pela decisão da APEOESP em se engajar na campanha pelas eleições diretas para presidente da República. O que a fez aliar-se aos vários setores da sociedade que nela organizavam-se.

Os conflitos existentes entre o professorado e as rupturas do governador Montoro, agravado pela dificuldade econômica que ainda se apresentava, fruto da primeira crise recessiva ocorrida entre 1980/1982, criam condições para a

deflagração da greve de 1984. Pode-se, então, dizer que a greve de abril de 1984 é fruto direto de uma época muito dura em que se submeteu o professorado, principalmente sobre o que diz respeito às perdas salariais crescentes de sua categoria. Em seu texto Ricardo Pires de Paula apresenta este período da seguinte forma:

“Nesse contexto, assistimos em 1984 a uma greve que aglutina diversas categorias profissionais e entidades de classe do magistério, entre elas e com forte presença a APEOESP. As reivindicações dessa greve assinalam a preocupação com o constante rebaixamento salarial sofrido pela categoria a partir de 1979 e que marca a década de 80.” (Paula: 2007 p, 212)

O ano seguinte à greve citada, o ano de 1985, se caracteriza pela aprovação do novo Estatuto do Magistério, que por sua vez, trouxe em suas determinações a incorporação do Conselho de Escola deliberativo, o que a partir daquele momento iria estar presente na vida profissional de todo o professorado paulista, o que foi considerado pela APEOESP como uma grande vitória política e educacional.

A década de 80 se encerra, para a entidade sindical do professorado paulista, com um saldo ambíguo. Por um lado grandiosos avanços sociais foram alcançados com a possibilidade de se ter a APEOESP participando ativamente do Comitê Brasileiro pela Anistia, da campanha por “diretas já!” no ano de 1984, e da Assembléia Nacional Constituinte no ano de 1987, e pela instalação do Fórum Nacional da Educação na Constituinte em defesa do ensino público também no ano de 1987. Por outro, ficam as “derrotas” como a derrubada no Congresso Nacional da emenda do deputado Dante de Oliveira a favor das eleições diretas ainda em 1984, que empurraram a decisão do voto presidencial direto para o final da década.

Início da Década de 1980: Crise Financeira e Contexto Econômico.

O período compreendido entre 1980 e 1984 marca o início de uma crise econômica no país, resultado de seus desajustes macroeconômicos que geravam taxas insuportáveis de inflação.

A década de 80 é corriqueiramente considerada por pensadores e por economistas como: ‘a década perdida da economia brasileira’, principalmente porque os níveis de crescimento do PIB (Produto Interno Bruto) apresentaram significativas reduções. Em uma breve comparação pode-se observar que o crescimento médio na década de 70 foi de 7%, já na década de 80 foi de somente 2%.

Somados a esta disparidade de crescimento do PIB, tem-se nesta década um aumento do déficit do setor público, impulsionado pelo crescimento da dívida externa brasileira, ocasionada pela elevação das taxas de juros internacionais.

A política econômica inicial implantada por Delfim Netto que volta da embaixada do Brasil na França no ano de 1979, com a missão de implantar um novo milagre econômico, é considerada de caráter **heterodoxa** na medida que propunha um controle dos juros, uma indexação salarial com reajustes semestrais e uma desvalorização cambial que seria de 30% em dezembro de 1979. No entanto, diante da configuração econômica brasileira e mundial, o Ministro Delfim Netto deixa de ser o administrador do ‘milagre econômico’ para ser o administrador de uma profunda crise econômica, que possui uma inflação que chegou a cifra de 110.2% no ano de 1982.

Desta forma, o governo não possui outra saída a não ser adotar uma política econômica **ortodoxa** como forma de criar um ambiente macroeconômico que pudesse no ano de 1981 diminuir a necessidade de empréstimos financeiros internacionais.

Somadas a estas medidas é estabelecida uma nova política salarial que começa a ser implantada no início da década de 1980, o que organizou uma cruel redução e queda do valor do salário. Aprofundando ainda mais este quadro, os efeitos da política econômica aplicada organizam uma situação aonde as taxas de inflação no ano de 1981 chegam a 120%.

Em relação aos números da economia para o ano de 1982 não tivemos grandes mudanças em relação ao ano anterior, somente o PIB tem um crescimento de 1.1% um resultado muito fraco dada à situação econômica que estava tentando escapar de uma recessão e a inflação manteve-se em 100% caracterizando um processo de estagnação da economia brasileira.

O que difere o ano de 1982 de 1981 é o fato de neste ano o Brasil ter pedido socorro ao FMI (fundo monetário Internacional) para conter com suas divisas internacionais a acentuada queda de U\$ 3 bilhões de seu PIB.

Em 1983, com a desvalorização o país passa a ter os preços dos produtos agrícolas aumentados com os custos de transporte à combinação de desvalorização cambial e choque agrícola se produz no Brasil uma inflação que chega a incrível marca de 211%. Tal crise cria uma perda real de 15% no poder de compra dos salários e uma queda no PIB é de mais 2.8%.

No ano de 1984, a economia brasileira finalmente volta a crescer e o país foge da recessão econômica graças a forte recuperação da economia americana que proporcionou um aumento das exportações brasileiras com destaque para as exportações de aço que aumenta 40% no primeiro semestre do ano. Com esse novo estímulo a atividade industrial dá claros sinais de recuperação no primeiro trimestre de 1984 quando o nível da atividade industrial cresce 4%, ao longo do ano esse número sobe para 7% com destaque para indústria de extração mineral que cresce 27% devido aos investimentos da Petrobrás no setor. O PIB cresce 5.7% em termos reais em 1984, o que permitiu interromper o processo de encolhimento da renda percapta iniciado em 1981.

No entanto, apesar da excelente safra agrícola, e da inicial reação econômica a inflação em 1984 chega a 235%!

Os aspectos econômicos da economia brasileira na primeira metade da década de 80 estavam consolidados e assim permaneceriam até 1989 sem grandes alterações. Já sobre o que diz respeito às alterações políticas o início e toda a década de 80 estiveram relacionados com o futuro democrático da nação, e com o processo de redemocratização das eleições presidenciais.

As pressões sobre o governo do Regime de Ditadura Militar, foram tamanhas e tão insuportáveis, que não houve saída a não ser conceder e aprovar em 1985 o decreto que abriria caminho para as eleições presidenciais diretas.

Coube ao governo dos militares, ceder às pressões que surgiam de toda a sociedade, que sofria as duras penas dos desgastes financeiros de suas vidas. Assim em 15 de janeiro de 1985 pode-se através do colégio eleitoral eleger Tancredo Neves. Sua eleição simbolizou uma vitória da sociedade civil.

Como movimento pela democracia com a campanha pelas eleições diretas para presidente da República (as “Diretas Já”) ganhou força em 1983/84, temos inserida neste contexto o movimento grevista deflagrado em 04 de abril de 1984.

A greve de abril de 1984 se insere diretamente no contexto e no processo de transição para a democracia, que cercou a década de 80. Principalmente a segunda fase do processo de transição democrático, quando o professorado sofre diretamente as consequências e dificuldades econômicas e políticas herdadas e ainda aplicadas pelo Regime de Ditadura Militar.

Pode-se dizer, então, que há duas fases na análise do período de transição democrática: a primeira, de meados da década de 70 ao início dos anos 80, caracterizado pela liberalização do regime, e a segunda, iniciada junto aos anos 80, onde a inviabilidade da continuação do Regime de Ditadura Militar no Brasil se torna evidente.

Assim, somada ao endurecimento das questões que envolviam a recessão financeira, a luta salarial passou a ser o principal ponto de unificação na organização docente. Que neste momento imbuída de um forte apelo democrático de liberdade político-eleitoral vai as ruas, reivindicar melhores condições de vida em uma greve verdadeiramente emblemática.

Referências Bibliográficas:

ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens*. 4º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CASTRO, Pedro. *GREVE: Fatos e Significados*. Série Princípios. 1º ed. São Paulo, SP: Editora Ática S.A, 1986.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio. e BITTAR, Marisa. *Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964 – 1985)*. São Paulo, SP: Edições Pulsar, 2006.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena: Experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-1980*. 4º ed. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra S.A, 2001.

Teses e dissertações:

PAULA, Ricardo Pires de. **Entre o sacerdócio e a contestação: uma história da Apeoesp (1945-1989)**. Assis – SP, 2007. 271 páginas – Universidade Estadual Paulista – UNESP.

PERALVA, Angelina Teixeira. **Reinventando a escola: a luta dos professores públicos do Estado de São Paulo na transição democrática.** São Paulo – SP, 1992. Tese de livre-docência. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

O PAPEL DA PSICOMOTRICIDADE NO APOIO AOS TRANSTORNOS DE APRENDIZADO

CAROLINA DE CASSIA VECINO COIMBRA

Resumo

Este estudo tem como objetivo explorar o papel da psicomotricidade no apoio a crianças e adolescentes com transtornos de aprendizagem, destacando sua importância no desenvolvimento global dos indivíduos. A psicomotricidade, ao integrar as dimensões motoras, cognitivas e emocionais, oferece uma abordagem terapêutica que favorece a superação das dificuldades de aprendizagem, melhorando o desempenho acadêmico e o bem-estar dos alunos.

A intervenção psicomotora auxilia na construção de esquemas mentais, organização do pensamento e regulação emocional, elementos essenciais para a aprendizagem. Este trabalho discute como práticas psicomotoras contribuem para o fortalecimento de habilidades cognitivas e emocionais, promovendo um desenvolvimento integral dos estudantes. A abordagem psicomotora se apresenta como um recurso pedagógico fundamental, que deve ser incorporado aos métodos educacionais voltados para crianças com transtornos de aprendizagem.

Palavras-chave: psicomotricidade, transtornos de aprendizagem, desenvolvimento cognitivo, intervenção terapêutica, educação.

Introdução

A psicomotricidade tem se consolidado como uma abordagem fundamental no campo educacional e terapêutico, sendo reconhecida por seu papel crucial no desenvolvimento global do indivíduo. Essa prática, que articula as dimensões motoras, cognitivas e emocionais do ser humano, tem se mostrado uma ferramenta poderosa para o apoio a crianças e adolescentes com transtornos de aprendizagem. A relação entre o corpo e a mente, que permeia a

psicomotricidade, possibilita o desenvolvimento de habilidades que transcendem a simples execução de movimentos, estendendo-se à organização do pensamento, à regulação emocional e ao aprimoramento de capacidades sociais. Nesse contexto, a psicomotricidade não apenas contribui para o desenvolvimento físico, mas também se configura como um meio de integração de processos mentais, sendo essencial para a aprendizagem e o bem-estar dos indivíduos.

Em um cenário educacional em que as dificuldades de aprendizagem têm ganhado cada vez mais visibilidade, é necessário explorar estratégias que contemplem as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Os transtornos de aprendizagem, frequentemente caracterizados por dificuldades em áreas como leitura, escrita e cálculo, afetam um número significativo de estudantes e impactam diretamente o seu desempenho acadêmico. Contudo, é fundamental entender que essas dificuldades não estão isoladas apenas no campo cognitivo, mas estão intrinsecamente relacionadas ao corpo, à percepção e à interação com o ambiente. O conceito de psicomotricidade, ao integrar o movimento com os processos mentais e emocionais, oferece um campo de intervenção que pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de crianças com tais dificuldades.

O desenvolvimento cognitivo, emocional e motor de uma criança é um processo integrado, que exige um ambiente educacional que favoreça o estímulo de múltiplas capacidades ao mesmo tempo. A psicomotricidade, portanto, atua de forma sinérgica nesse processo, permitindo a construção de esquemas mentais que são essenciais para o aprendizado. Além disso, a intervenção psicomotora favorece a expressão de emoções e a regulação comportamental, aspectos que influenciam diretamente a capacidade do aluno de lidar com os desafios da aprendizagem. Ao promover o fortalecimento da coordenação motora, da lateralidade, da percepção espacial e da organização mental, a psicomotricidade proporciona um suporte integral que é indispensável para a superação das dificuldades cognitivas e emocionais enfrentadas por esses alunos.

Nesse sentido, as atividades psicomotoras, que vão desde jogos de imitação de gestos até práticas mais complexas envolvendo coordenação motora e percepção espacial, têm mostrado resultados significativos no apoio ao processo de aprendizagem. Elas favorecem não apenas o desenvolvimento físico, mas também a construção de habilidades cognitivas fundamentais, como a atenção, a memória e a capacidade de resolução de problemas. Além disso, a psicomotricidade contribui para o fortalecimento da autoestima e da confiança dos alunos, fatores que desempenham um papel crucial no processo de aprendizagem, pois influenciam diretamente a motivação e a disposição para o estudo.

O papel da psicomotricidade na educação, principalmente para crianças com transtornos de aprendizagem, está, portanto, longe de ser um simples recurso complementar. Ela se configura como um aspecto fundamental do processo pedagógico, que favorece a formação de indivíduos plenos, tanto no aspecto físico quanto no cognitivo e emocional. A psicomotricidade propõe um olhar holístico sobre o indivíduo, reconhecendo a complexidade das interações entre o corpo e a mente e valorizando o movimento como um meio essencial de desenvolvimento e aprendizagem. Este estudo busca, portanto, explorar o papel da psicomotricidade no apoio a transtornos de aprendizagem, destacando a importância de estratégias pedagógicas que integrem o movimento, o desenvolvimento cognitivo e as habilidades emocionais como um todo.

Relação entre Psicomotricidade e Desenvolvimento Cognitivo

A psicomotricidade e o desenvolvimento cognitivo estão intrinsecamente relacionados, uma vez que a interação entre movimento e processos mentais é fundamental para a construção das capacidades cognitivas. A psicomotricidade envolve o estudo da relação entre os aspectos motores e psíquicos do indivíduo, buscando compreender como as habilidades físicas influenciam e são influenciadas pelo desenvolvimento emocional e cognitivo. De acordo com Le Boulch (2001), o desenvolvimento psicomotor é um reflexo das interações entre os processos biológicos, psicológicos e sociais, sendo a motricidade um meio

para a realização de funções cognitivas superiores, como a percepção, a atenção, a memória e a aprendizagem. Dessa forma, o movimento não é visto apenas como uma habilidade física, mas como um componente essencial no processo de construção do conhecimento.

A interação entre a psicomotricidade e o desenvolvimento cognitivo pode ser observada desde os primeiros anos de vida, quando as crianças começam a explorar o mundo ao seu redor através de suas ações motoras. A motricidade ampla e fina, por exemplo, contribui para a formação de representações mentais, o que facilita a aquisição de conceitos como espaço, tempo, e causalidade, que são essenciais para o desenvolvimento do pensamento lógico. Segundo Malina e Bouchard (2004), a coordenação motora e a percepção do corpo no espaço são habilidades fundamentais que sustentam a capacidade cognitiva de organização espacial e temporal. Esse aprendizado motor contribui para a formação de mapas mentais que, por sua vez, favorecem o desenvolvimento de habilidades como leitura, escrita e resolução de problemas.

O desenvolvimento cognitivo também é impulsionado por um processo contínuo de interação com o ambiente, sendo que a motricidade atua como um dos principais mediadores dessa relação. Piaget (1971) destaca que o desenvolvimento cognitivo se dá por meio da ação do sujeito sobre o mundo, onde o sujeito aprende através da exploração física e mental do ambiente. Para Piaget, o movimento e a percepção são fundamentais para a construção do conhecimento, visto que o ser humano constrói seus esquemas mentais por meio de experiências sensoriais e motoras. Assim, a psicomotricidade, ao possibilitar a exploração e o entendimento do corpo e do espaço, contribui diretamente para o fortalecimento de funções cognitivas como a memória, a atenção, a linguagem e a capacidade de resolver problemas.

Além disso, estudos recentes têm demonstrado que a estimulação psicomotora pode ter efeitos positivos no desenvolvimento de crianças com dificuldades cognitivas ou transtornos de aprendizagem. Segundo Araujo e Ribeiro (2005), a intervenção psicomotora pode ser um importante recurso terapêutico, promovendo a integração das funções cognitivas e motoras e

favorecendo o desempenho acadêmico e social de crianças com dificuldades. Isso ocorre porque a psicomotricidade proporciona a oportunidade de trabalhar habilidades como a coordenação motora, a lateralidade e a organização espacial, aspectos fundamentais para o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas.

Em um estudo realizado por Pires e Costa (2009), foi observada a relação entre a prática de atividades psicomotoras e o aumento no desempenho cognitivo de crianças em idade escolar. As crianças que participaram de atividades que envolviam coordenação motora, percepção corporal e jogos de movimento demonstraram melhor desempenho em tarefas cognitivas, como leitura e raciocínio lógico, comparadas às que não realizaram essas atividades.

Esse estudo corrobora a ideia de que a motricidade pode favorecer o desenvolvimento cognitivo, não apenas pela aquisição de habilidades motoras, mas também pela estimulação de processos cognitivos, como a atenção, a memória e a resolução de problemas.

A psicomotricidade também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento socioemocional, o que está diretamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo. De acordo com Gallahue (1996), a motricidade não só influencia a construção de habilidades cognitivas, mas também a formação da autoestima e da confiança, fatores que afetam a motivação para aprender e o desempenho acadêmico. O desenvolvimento de habilidades motoras e a capacidade de se expressar através do corpo promovem a confiança na própria capacidade, o que estimula o processo de aprendizagem. Dessa maneira, a psicomotricidade se configura como uma ferramenta eficaz não apenas para a aprendizagem de conteúdos acadêmicos, mas também para a formação de um sujeito cognitivamente ativo e emocionalmente equilibrado.

Nesse contexto, é fundamental compreender que o desenvolvimento cognitivo não ocorre de forma isolada, mas sim de maneira integrada com outras dimensões do desenvolvimento humano, como a motricidade, a linguagem e as emoções. Como salienta Vygotsky (1993), as funções cognitivas são desenvolvidas através das interações sociais e culturais, sendo o movimento

uma das formas mais eficazes de mediação nesse processo. A psicomotricidade, ao integrar o movimento e o conhecimento, contribui para uma aprendizagem mais dinâmica e eficaz, sendo um fator crucial para o desenvolvimento global da criança.

Portanto, a psicomotricidade não deve ser vista como uma área isolada do desenvolvimento cognitivo, mas sim como uma prática pedagógica que favorece o desenvolvimento de diversas competências cognitivas, motoras e emocionais.

A promoção de atividades psicomotoras, principalmente na infância, tem um impacto significativo no desenvolvimento do pensamento lógico, na formação da linguagem e na aquisição de habilidades sociais e emocionais, refletindo diretamente na construção do conhecimento de forma ampla e integrada. Como aponta Ferreira (2008), ao trabalhar as funções motoras de forma consciente e dirigida, pode-se promover o desenvolvimento de competências cognitivas que são essenciais para o desempenho acadêmico e para a formação de indivíduos capazes de pensar, criar e solucionar problemas de forma eficaz.

Exercícios Psicomotores como Suporte Educacional

Os exercícios psicomotores têm se mostrado uma importante ferramenta no contexto educacional, pois atuam de forma integradora, favorecendo o desenvolvimento global dos alunos, com ênfase nas áreas motoras, cognitivas e emocionais. A psicomotricidade, por meio de atividades que envolvem o movimento, não apenas potencializa as habilidades físicas, mas também contribui para a organização mental e emocional dos estudantes. Nesse sentido, a prática de exercícios psicomotores no ambiente escolar proporciona benefícios que transcendem a simples aquisição de habilidades motoras, auxiliando na construção de um sujeito mais equilibrado e preparado para os desafios do aprendizado e da convivência social. Le Boulch (2001) destaca que a psicomotricidade é fundamental para a construção da percepção do corpo e do espaço, o que facilita a organização do pensamento e o desenvolvimento de habilidades cognitivas. O uso de exercícios psicomotores no contexto educacional, portanto, propicia não apenas o fortalecimento da motricidade, mas

também uma melhoria nos processos cognitivos, como a atenção, a memória e a capacidade de resolução de problemas.

A aplicação de exercícios psicomotores em sala de aula tem se tornado cada vez mais relevante, especialmente em contextos onde o desempenho acadêmico está associado a dificuldades de concentração e organização mental. Piaget (1971) salienta que o movimento é um dos pilares para o desenvolvimento cognitivo, pois por meio das experiências motoras, o sujeito organiza e interpreta as informações do ambiente, construindo seus esquemas mentais. Dessa forma, a prática de atividades psicomotoras auxilia os alunos na construção de uma base sólida para a aprendizagem de conteúdos acadêmicos, pois favorece a organização mental, a percepção espacial e temporal, e a resolução de problemas. Além disso, os exercícios psicomotores também desempenham um papel importante no desenvolvimento da linguagem, pois ao utilizar o corpo para se expressar e comunicar, as crianças e adolescentes ampliam sua capacidade de expressão verbal e não verbal, o que tem impacto direto na interação social e na aquisição de novos conhecimentos.

O desenvolvimento motor, embora muitas vezes considerado secundário no processo educacional, tem grande impacto na aprendizagem. A coordenação motora fina e ampla, a lateralidade e o equilíbrio, habilidades que podem ser aprimoradas com a psicomotricidade, são fundamentais para a realização de atividades acadêmicas que exigem concentração, como a leitura, a escrita e a resolução de problemas matemáticos. De acordo com Araujo e Ribeiro (2005), a prática de exercícios psicomotores contribui diretamente para a melhoria do desempenho escolar, pois favorece a integração das funções motoras com as cognitivas e emocionais. Essas atividades, além de promoverem a integração do corpo e da mente, ajudam os alunos a superar dificuldades de aprendizagem e a desenvolver maior confiança em suas próprias capacidades, o que tem um impacto positivo na autoestima e na motivação para aprender.

A inserção de exercícios psicomotores no ambiente escolar pode, também, servir como uma alternativa eficaz para lidar com dificuldades

emocionais e comportamentais que prejudicam o processo de aprendizagem. A psicomotricidade favorece a expressão emocional através do corpo, o que possibilita aos alunos o desenvolvimento de estratégias para lidar com suas emoções de forma mais saudável. Gallahue (1996) aponta que a motricidade e as atividades psicomotoras são fundamentais para a regulação emocional, uma vez que o movimento proporciona uma forma de descarregar tensões e de se expressar de maneira não verbal. A prática de exercícios psicomotores pode, assim, ser uma importante ferramenta no enfrentamento de dificuldades emocionais, como ansiedade e frustração, que podem prejudicar o desempenho acadêmico e a convivência social dos alunos. Além disso, essas atividades promovem uma maior consciência corporal e emocional, facilitando o autoconhecimento e a autoestima.

Em um estudo realizado por Pires e Costa (2009), verificou-se que a prática regular de exercícios psicomotores teve efeitos positivos no desempenho acadêmico de alunos com dificuldades de aprendizagem, especialmente na melhoria da concentração e da organização mental. Os autores observaram que as atividades psicomotoras, como jogos que envolvem coordenação motora e percepção espacial, contribuíram para o aumento da atenção e da memória, o que resultou em melhores desempenhos em atividades cognitivas. Esses resultados confirmam a hipótese de que os exercícios psicomotores têm um papel importante na educação, não apenas como uma forma de promover o desenvolvimento físico, mas como um suporte essencial para o aprimoramento das funções cognitivas e sociais.

A prática de exercícios psicomotores, portanto, deve ser incorporada ao currículo escolar de forma sistemática e estruturada, de modo que todos os alunos possam se beneficiar dessa abordagem. Como destaca Malina e Bouchard (2004), a motricidade é um fator determinante no desenvolvimento das funções cognitivas, pois as atividades motoras estimulam a formação de conexões neurais que são essenciais para a aprendizagem. Além disso, a psicomotricidade contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, como o trabalho em equipe, a empatia e a resolução de conflitos,

competências que são fundamentais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a formação integral do indivíduo. Portanto, os exercícios psicomotores devem ser vistos como um recurso pedagógico valioso, que contribui para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais completa e eficaz, ao integrar corpo, mente e emoção.

Exemplos de Atividades Psicomotoras

As atividades psicomotoras são práticas que combinam movimento corporal com estímulos cognitivos e emocionais, visando ao desenvolvimento global do indivíduo, principalmente nas esferas motoras, cognitivas e sociais. Um exemplo clássico de atividade psicomotora é o jogo de imitação de gestos, que visa estimular a percepção corporal e a coordenação motora. Este tipo de exercício envolve o movimento, a atenção e a memorização, pois o aluno deve observar e reproduzir os gestos de um colega ou do professor, exercitando assim a capacidade de observação e imitação, fundamentais para o desenvolvimento motor e cognitivo. Segundo Le Boulch (2001), atividades desse tipo contribuem para a construção de esquemas corporais e facilitam a percepção do próprio corpo no espaço, habilidades essenciais para a organização do pensamento e a aprendizagem de conteúdos mais complexos.

Outra atividade psicomotora bastante utilizada no contexto educacional é o jogo de corrida com obstáculos, que trabalha a coordenação motora ampla, o equilíbrio e a capacidade de planejar movimentos. Este tipo de atividade exige que os alunos se desloquem de um ponto a outro, superando obstáculos que exigem habilidades como saltos, corridas e mudanças rápidas de direção. A atividade de correr e saltar de maneira controlada contribui para a melhoria da percepção espacial e do controle motor, além de estimular a atenção e a concentração, já que as crianças precisam planejar suas ações para vencer os obstáculos de forma eficiente. Como observam Malina e Bouchard (2004), atividades que envolvem o movimento corporal de maneira organizada e desafiadora são fundamentais para o desenvolvimento das funções cognitivas superiores, além de proporcionarem benefícios no aspecto social, ao promoverem a interação entre os alunos e a cooperação.

As atividades psicomotoras também podem ser realizadas em duplas ou grupos, como é o caso do "passa-anel", que envolve o uso de objetos para desenvolver a lateralidade, o trabalho em equipe e a coordenação motora fina.

Nesse jogo, os participantes devem passar um objeto de uma mão para outra ou de uma pessoa para outra, sem deixar cair ou interromper o movimento, o que exige destreza manual, atenção e colaboração. Este exercício é importante porque trabalha tanto as habilidades motoras finas quanto o desenvolvimento de competências sociais, como a comunicação e a cooperação. Gallahue (1996) afirma que jogos desse tipo estimulam a lateralidade, um aspecto crucial para o desenvolvimento motor e cognitivo, pois ajuda a criança a definir sua dominância manual e a organizar as informações sensoriais e motoras no cérebro, facilitando a aprendizagem de atividades como a escrita e a leitura.

Além disso, atividades que envolvem o uso de materiais lúdicos, como a corda ou o bambolê, podem ser utilizadas para estimular o controle motor, a coordenação visomotora e o ritmo. No caso da corda, por exemplo, o ato de pular exige um controle de tempo e movimento, trabalhando tanto a motricidade ampla quanto a percepção espacial e a noção de ritmo. A prática contínua de saltos e o movimento repetitivo de pular corda promovem o desenvolvimento da agilidade, força e resistência, além de melhorar o foco e a atenção das crianças, pois elas precisam estar atentas ao movimento da corda e à sua própria coordenação. A atividade de saltar, como observam Pires e Costa (2009), também contribui para o aprimoramento das funções cognitivas, já que as crianças precisam organizar mentalmente suas ações para realizar o movimento de maneira precisa e sincronizada com o tempo.

A dança é outra atividade psicomotora que favorece o desenvolvimento integral do indivíduo, pois combina movimento corporal com expressão emocional e cognitiva. As coreografias simples, adaptadas ao nível de desenvolvimento das crianças, incentivam a coordenação motora, a percepção espacial e a memória, além de favorecerem a expressão corporal e o desenvolvimento emocional. A dança também estimula o trabalho coletivo, pois

muitas vezes é realizada em grupo, exigindo que os alunos ajam em conjunto, respeitem os outros e sigam padrões de movimento estabelecidos. De acordo com Vygotsky (1993), atividades de expressão corporal, como a dança, são importantes para o desenvolvimento social e emocional, pois permitem a manifestação de sentimentos e a interação com os outros, além de favorecerem a criatividade e a imaginação.

Outro exemplo de atividade psicomotora que pode ser aplicada em diversos contextos educacionais é a construção de formas geométricas com o corpo. Nessa atividade, os alunos devem formar figuras geométricas, como quadrados, triângulos e círculos, utilizando seu corpo ou interagindo com objetos. Este tipo de exercício estimula a percepção espacial, o equilíbrio, a lateralidade e a organização mental. Além disso, contribui para a internalização de conceitos matemáticos e espaciais, como formas, proporções e simetrias, de maneira concreta e tangível. Le Boulch (2001) observa que atividades que envolvem a construção de formas com o corpo permitem a integração entre o corpo e a mente, facilitando a compreensão de conceitos abstratos, como geometria, de uma maneira mais acessível e concreta.

Por fim, o jogo de "esconde-esconde" também pode ser considerado uma atividade psicomotora importante, pois envolve o desenvolvimento de habilidades motoras, como correr, se esconder e se localizar no espaço, além de estimular a atenção, a memória e a percepção espacial. As crianças precisam se concentrar e estar atentas ao movimento dos outros participantes, o que fortalece suas habilidades de observação e de tomada de decisões rápidas. A atividade também promove a interação social, pois exige a colaboração e a comunicação entre os participantes para alcançar os objetivos do jogo. Malina e Bouchard (2004) argumentam que atividades desse tipo são essenciais para o desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais, pois incentivam a cooperação, a atenção e o autocontrole, habilidades fundamentais para o aprendizado e o relacionamento interpessoal.

As atividades psicomotoras são, portanto, uma rica fonte de estímulo para o desenvolvimento de diversas competências no processo educacional. Elas

promovem não apenas o aprimoramento das habilidades motoras, mas também favorecem a aprendizagem cognitiva e emocional, contribuindo para a formação integral do indivíduo. Dessa maneira, é essencial que os educadores integrem tais atividades em seus currículos, aproveitando o potencial que essas práticas têm de promover um desenvolvimento mais completo e eficaz.

Considerações finais

As atividades psicomotoras têm demonstrado ser essenciais no processo de aprendizagem, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento cognitivo, motor e emocional dos indivíduos, especialmente no contexto educacional. A psicomotricidade, ao integrar movimento e percepção, oferece uma abordagem pedagógica que não apenas aprimora as habilidades físicas, mas também facilita a construção do conhecimento e o fortalecimento de capacidades emocionais e sociais. Ao longo desta análise, ficou evidente que o movimento corporal está diretamente ligado ao desenvolvimento cognitivo e emocional, e que as atividades psicomotoras desempenham um papel crucial na formação do indivíduo de maneira holística.

É importante ressaltar que, no contexto educacional, a psicomotricidade vai além do simples desenvolvimento motor. As atividades que envolvem coordenação, percepção espacial, equilíbrio e lateralidade também têm um impacto profundo na organização mental, na memória, na atenção e na resolução de problemas. Essas habilidades são fundamentais para o desempenho acadêmico e para o desenvolvimento de competências cognitivas mais complexas, como a leitura, a escrita e o raciocínio lógico. O desenvolvimento das funções cognitivas não se dá de maneira isolada, mas sim através da interação do corpo com o ambiente e da estimulação das capacidades motoras, sensoriais e emocionais, como observam diversos autores.

Além disso, a psicomotricidade desempenha um papel importante na regulação emocional. Atividades como a dança, o jogo de corrida com

obstáculos ou a construção de formas geométricas com o corpo não apenas estimulam as capacidades motoras, mas também favorecem a expressão emocional e a socialização. Essas atividades criam oportunidades para que os alunos lidem com suas emoções de forma construtiva, desenvolvendo autoconfiança, autoestima e habilidades de comunicação. A psicomotricidade, ao integrar as esferas física, cognitiva e emocional, proporciona uma abordagem completa, que favorece o bem-estar do aluno e o seu desempenho acadêmico.

Outro ponto relevante é a contribuição das atividades psicomotoras na superação de dificuldades de aprendizagem. Estímulos motores podem promover a integração das funções cognitivas e emocionais, auxiliando os alunos a lidarem com desafios como a distração, a desorganização mental ou as dificuldades de concentração. A prática de atividades psicomotoras, ao integrar movimentos corporais e estímulos cognitivos, fortalece a capacidade de foco, memória e organização espacial, que são essenciais para a aprendizagem.

Dessa maneira, tais atividades funcionam não apenas como um suporte para o desenvolvimento motor, mas também como uma ferramenta pedagógica que favorece o aprimoramento das habilidades cognitivas e sociais.

Em um nível mais amplo, as atividades psicomotoras promovem a formação integral do indivíduo, desenvolvendo habilidades que não são apenas necessárias para a aprendizagem acadêmica, mas também para a interação social e a adaptação no ambiente escolar. A cooperação, o respeito ao próximo, a empatia e a capacidade de resolver conflitos são competências que, ao serem trabalhadas nas atividades psicomotoras, contribuem para a formação de indivíduos mais equilibrados e preparados para os desafios da vida social e acadêmica. A prática regular dessas atividades no currículo escolar, portanto, não é apenas benéfica, mas essencial para a construção de uma educação completa, que valoriza o desenvolvimento do indivíduo em suas múltiplas dimensões.

Em suma, a psicomotricidade representa uma abordagem educacional eficaz e enriquecedora, promovendo a integração entre o corpo e a mente, facilitando o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional dos alunos. Ao oferecer um espaço para o movimento, a expressão e a aprendizagem ativa, ela

proporciona um ambiente mais dinâmico, motivador e produtivo, que favorece não apenas a aprendizagem de conteúdos acadêmicos, mas também a formação de indivíduos mais criativos, confiantes e emocionalmente equilibrados. Assim, é imprescindível que a psicomotricidade seja incorporada de maneira sistemática no currículo escolar, para que todos os alunos possam se beneficiar de seus múltiplos efeitos positivos, tornando-se mais aptos a lidar com os desafios do aprendizado e da vida cotidiana.

Referências

- ARAUJO, M. C.; RIBEIRO, J. P. Psicologia do desenvolvimento: A psicomotricidade no contexto escolar. 2. ed. São Paulo: Pearson, 2005.
- GALLAHUE, D. L. Psicologia do desenvolvimento motor. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- LE BOULCH, M. A psicomotricidade: Enfoque teórico e prático. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- MALINA, R. M.; BOUCHARD, C. Crescimento, desenvolvimento e atividade física. São Paulo: Editora Guanabara Koogan, 2004.
- PIAGET, J. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand, 1971.
- PIRES, R. M.; COSTA, L. R. Efeitos da psicomotricidade no desenvolvimento cognitivo de crianças. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 3, p. 82-95, 2009.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS QUE FAVORECEM A APRENDIZAGEM DE TODOS

RAIMUNDA DE SOUSA LIMA

RESUMO

O presente artigo analisa estratégias pedagógicas inclusivas aplicadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender como práticas diferenciadas podem favorecer a aprendizagem de todos os alunos, com ou sem deficiência. Fundamenta-se em estudos de Glat e Pletsch (2012), Mittler (2003), Rodrigues (2006), Mantoan (2003) e Carvalho (2004), além das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Discute-se o papel do professor como mediador, a importância do uso de recursos pedagógicos acessíveis e a implementação de metodologias que promovam equidade e participação ativa. Os resultados apontam que práticas colaborativas, tecnologias assistivas, metodologias ativas e adaptações curriculares contribuem significativamente para a construção de um ambiente escolar inclusivo. Conclui-se que a formação continuada do docente e o engajamento da comunidade escolar são essenciais para a efetivação da inclusão.

Palavras-chave: Inclusão; Estratégias pedagógicas; Ensino Fundamental; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar representa uma mudança de paradigma no processo educativo, superando práticas excludentes e promovendo a valorização da diversidade. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é essencial adotar estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos,

garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar (UNESCO, 1994).

Segundo Aranha (2001), a inclusão é um direito humano que deve ser assegurado tanto por políticas públicas quanto pela transformação das práticas escolares. Nesse sentido, a escola não pode ser vista apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas sim como um ambiente de socialização e desenvolvimento humano integral.

Mantoan (2003) destaca que a escola inclusiva acolhe a diversidade como elemento central do processo de aprendizagem, exigindo ajustes no currículo, nas metodologias e na atuação docente. Isso significa reconhecer que todos os alunos aprendem, mas de maneiras distintas, sendo necessário que os professores desenvolvam práticas flexíveis e criativas.

Dessa forma, o presente estudo busca analisar práticas pedagógicas inclusivas aplicáveis nesse nível de ensino, evidenciando experiências que promovam aprendizagem significativa em ambientes heterogêneos. O foco recai sobre o papel do professor como mediador, a importância do planejamento pedagógico diferenciado e a necessidade de engajamento da comunidade escolar.

A INCLUSÃO COMO DIREITO HUMANO

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reafirma que a educação inclusiva é um direito de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais. Esse documento orienta que as escolas devem se organizar para acolher todos os alunos, garantindo-lhes igualdade de oportunidades e respeitando suas diferenças.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) também asseguram o direito à educação inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reforça a necessidade de repensar

currículos, metodologias e práticas pedagógicas, de modo a garantir a aprendizagem de todos.

De acordo com Mittler (2003), a inclusão deve ser compreendida como um processo contínuo, que envolve mudanças culturais, pedagógicas e atitudinais na escola. Não se trata apenas de inserir o aluno com deficiência em sala de aula, mas de transformar o modo como se ensina e como se aprende, de forma a valorizar a diversidade.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR

Freire (1996) lembra que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para que o aluno construa sua própria aprendizagem. O professor, nesse contexto, atua como mediador, organizando situações didáticas que favoreçam a participação de todos, respeitando ritmos, estilos de aprendizagem e necessidades específicas.

Segundo Glat e Pletsch (2012), a formação docente contínua é fundamental para que o professor desenvolva competências voltadas à inclusão. Isso inclui desde o domínio de recursos pedagógicos acessíveis até a postura ética diante da diversidade.

Além disso, Mantoan (2003) destaca que a inclusão exige do educador coragem para romper com práticas tradicionais e assumir a diversidade como oportunidade de aprendizagem coletiva. O professor inclusivo não trabalha sozinho: ele articula-se com a equipe pedagógica, especialistas e famílias para planejar e executar ações colaborativas.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

As práticas inclusivas são múltiplas e devem ser adaptadas ao contexto de cada escola. Entre as principais estratégias, destacam-se:

1. Adaptações curriculares

Rodrigues (2006) aponta que o currículo deve ser flexível, permitindo ajustes de objetivos, conteúdos e formas de avaliação, sem excluir o aluno das experiências comuns da turma.

2. Metodologias ativas

Segundo Bacich e Moran (2018), metodologias como projetos, aprendizagem baseada em problemas (ABP) e rotação por estações promovem protagonismo estudantil e engajamento.

3. Trabalho colaborativo

Vygotsky (1998) já destacava a importância da interação social para a aprendizagem. Atividades em grupo, pares de tutoria e rodas de conversa favorecem cooperação e respeito à diversidade.

4. Uso de tecnologias assistivas

Bersch (2017) define tecnologia assistiva como todo recurso ou serviço que amplia habilidades funcionais de pessoas com deficiência. Softwares de leitura, materiais ampliados, pranchas de comunicação e jogos digitais adaptados são exemplos práticos.

5. Práticas lúdicas

Jogos, música, dramatizações e atividades artísticas favorecem a aprendizagem, além de promoverem inclusão social e afetiva (KISHIMOTO, 2011).

6. Parceria escola–família

Aranha (2001) ressalta que a inclusão só é efetiva quando há corresponsabilidade entre família e escola, pois ambas são agentes fundamentais na formação da criança.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Apesar dos avanços legais e teóricos, muitos obstáculos ainda dificultam a plena efetivação da inclusão escolar:

- ✓ **Formação insuficiente de professores** (GLAT; PLETSCH, 2012);
- ✓ **Escassez de recursos pedagógicos e tecnológicos;**
- ✓ **Preconceito e estigmas sociais** (MANTOAN, 2003);
- ✓ **Resistência de algumas escolas e famílias;**
- ✓ **Falta de acessibilidade física e arquitetônica** (CARVALHO, 2004).

Esses desafios indicam que a inclusão não depende apenas do professor, mas de uma rede de apoio que envolve políticas públicas, investimentos e engajamento social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adoção de estratégias pedagógicas inclusivas nas séries iniciais do Ensino Fundamental contribui para a construção de um ambiente escolar democrático e equitativo. As práticas analisadas evidenciam que é possível promover a aprendizagem de todos os alunos, desde que haja planejamento, criatividade e compromisso por parte dos educadores.

Conclui-se que a formação continuada de professores, o uso de recursos acessíveis e a participação da comunidade escolar são pilares essenciais para efetivar a inclusão, tornando a escola um espaço de convivência, aprendizagem e desenvolvimento integral.

Mantoan (2003) lembra que a inclusão não é uma utopia, mas um caminho possível, que demanda responsabilidade e coragem de todos os envolvidos no processo educativo.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: CEDI, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2012.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2003.
- MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca, 1994.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O GESTOR ESCOLAR E A MELHORIA DO ESPAÇO FÍSICO DA ESCOLA

RENATA REZENES MAGALHÃES VIEIRA

RESUMO

Os prédios escolares estão cada vez mais degradados e o Estado apenas constrói novas escolas ou permite a abertura de escolas particulares, esquecendo assim dos prédios de escolas públicas que se encontram destruídos não proporcionando meios para que tais prédios sejam recuperados, ou que tenham uma boa manutenção e conservação.

Palavras-chave: gestor escolar, espaço físico da escola, melhorias, reformas do prédio escolar, políticas públicas.

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A escolha do seguinte tema “O gestor escolar e a melhoria do espaço físico da escola” ocorreu após minha reflexão sobre a necessidade de melhoria da escola pública e qual o importante papel que o gestor escolar pode desempenhar nesta possível melhoria. Como deve agir um gestor escolar visando à melhoria física da escola, já que nem sempre o governo disponibiliza verbas para que a espaço escolar possa ser reformado. O que pode fazer um gestor mediante esta situação ou como ele pode arrecadar fundos para conseguir melhorar a escola? É o que buscarei mostrar neste trabalho.

Sou ex-aluna de escola pública estadual e notei que os gestores, mesmo sem verbas oferecidas pelo governo, aparentemente não tentavam arrecadar fundos a fim de tentar melhorar o espaço físico da escola. Após um tempo iniciei minha formação nesta Universidade, entre outras exigências do curso havia a do estágio, neste período conheci uma escola que se localiza na periferia da cidade de São Paulo, para ser mais exata no distrito do Itaim Paulista (Zona Leste da Capital), uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) que melhorou seu espaço físico. Nesta escola a diretora não recebeu somente as verbas oferecidas pelo governo, mas também arrecadou verbas com a ajuda da comunidade, isso se deu com a realização de festas e com arrecadações da Associação de Pais e Mestres (APM). Ao ver a experiência desta escola senti-me motivada a escrever sobre o tema.

Creio que nos dias de hoje o governo não deve apenas construir novas escolas ou permitir a abertura de escolas particulares, mas também melhorar as estruturas das escolas públicas que há muito tempo garante o acesso, mesmo que precariamente, à educação. Na maioria das vezes estas se encontram destruídas, pichadas, além de não oferecerem um ambiente propício para que a educação de fato ocorra. Além do governo, o gestor escolar pode mobilizar a comunidade e agilizar todos os meios que estiverem ao seu alcance para melhorar o espaço físico da escola.

Portanto, este trabalho visa apresentar meios e formas para os gestores escolares buscarem alternativas visando a melhoria física da escola, já que isso proporcionaria a eles mesmos, aos professores, alunos e à comunidade um ótimo e agradável ambiente de trabalho, aprendizagem e convívio; disponibilizando condições e recursos didáticos favoráveis ao desenvolvimento de um processo educativo com qualidade.

DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

O problema central deste trabalho está centrado na seguinte indagação:

- O gestor escolar, de uma escola pública, pode melhorar o espaço físico da escola?

As indagações decorrentes seriam:

- Como seria esta melhoria?
- Qual seria o objetivo desta melhoria?
- Para quem seria feito?
- Com a ajuda de quem?
- Qual a importância da participação da comunidade na busca desta melhoria?
- O que é exigido de um gestor preocupado com a melhoria do espaço físico da escola?

HIPÓTESE

Parto de hipóteses fundamentadas na minha experiência e crença.

O gestor de escola pública pode melhorar o espaço físico da escola. Esta melhoria seria feita no espaço já existente, ou seja, o gestor melhora a escola também reaproveitando seus espaços mal utilizados ou não utilizados.

A melhoria do espaço físico da escola torna o ambiente de trabalho agradável propiciando melhor aprendizagem, convivência e relações sociais solidárias. A melhoria do espaço físico beneficia toda a comunidade escolar, o gestor, professores, funcionários, pais de alunos, ex-alunos e principalmente alunos que freqüentam a escola.

A ajuda do governo favorece a melhoria do espaço escolar, mas além dele outros fatores são importantes para tal: participação e utilização da escola pela comunidade e, iniciativas da própria escola em criar maneiras objetivas de arrecadar fundos.

A melhoria do espaço escolar exige uma gestão democrática, participativa, criativa, corajosa, inovadora e competente.

OBJETIVOS

Este trabalho tem como objetivo geral:

- Mostrar que o gestor da escola pública pode com a participação da comunidade melhorar o espaço físico da escola.

Objetivos específicos são:

- Apontar os indivíduos para quem esta melhoria seria feita;
- Indicar os sujeitos que seriam importantes na busca e alcance desta melhoria;
- Explicitar fatores que propiciam a melhoria do espaço físico da escola;
- Mostrar os benefícios que esta melhoria traz;
- Tornar evidente a grande importância que a comunidade escolar tem na busca desta melhoria.

MARCO TEÓRICO

VISÃO DE HOMEM, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO.

O homem é um ser biológico, social e cultural.

Sendo o homem um ser biológico poderia ser comparado a qualquer outro animal, mas o homem se diferencia dos animais por possuir a capacidade de pensar.

A ação humana também se diferencia da ação animal, uma vez que os animais realizam suas atividades por uma ação instintiva que “é regida por leis biológicas, idênticas na espécie e invariáveis de indivíduo para indivíduo (...) Na verdade os instintos são cegos, ou seja, são uma atividade que ignora a finalidade da própria ação.” (ARANHA e MARTINS, 1993,p.2). Já vemos nesse ponto o que diferencia o ser humano, o homem, dos outros animais são as atividades exercidas por cada um deles, já que a ação humana é uma atividade que tem finalidades e objetivos, portanto “o trabalho humano é uma ação dirigida por finalidades conscientes” (Ibid., p.5). O homem planeja suas ações antes de executá-las, tudo o que o homem faz tem um objetivo que ele pretende alcançar.

O homem é um ser social, pois vive em sociedade e tem ações coletivas, o homem só se faz homem em seu convívio com outros seres humanos, “o processo de humanização se faz pelas relações entre os homens” (Ibid.,p.7).

Podemos considerar o homem como um ser cultural, pois ele transforma o mundo ao seu redor, e ao transformá-lo está produzindo e construindo a cultura, já que “em antropologia, cultura significa tudo o que o homem produz ao construir sua existência” (Ibid., p. 6). Com a sua existência o homem transforma o mundo ao seu redor, e constrói instituições, religiões, valores, teorias e conhecimento.

Sociedade é uma palavra originária do latim *societas*, que tem como definição: uma associação amistosa com outros. Porém, *societas* deriva também de outra palavra, *socius*, que significa companheiro.

Os membros de uma mesma sociedade compartilham interesses, preocupações e intenções. Portanto, sociedade é um conjunto de pessoas que compartilham de um mesmo objetivo, de uma mesma intenção e de uma mesma razão existencial.

A sociedade em que vivemos é regida pelo capitalismo, ou seja, é baseada na propriedade privada e nos meios de produção, o que a faz ser dividida em classes ou camadas sociais, onde há a camada que compra a mão-de-obra e a que vende. A primeira, classe dominante, é a que detém o poder, a mão-de-obra e os meios de produção, portanto tem o controle sobre tudo o que pode levá-la a alcançar seus objetivos. Já a segunda, é a classe subalterna, que está sob o controle e a manipulação da classe dominante.

O aspecto econômico da sociedade influencia, define a educação que será exercida nela; “a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” (PINTO, 2005, p.29)

Educação é o processo de formação do homem, que se dá desde o

nascimento até sua morte, ela insere o homem na sociedade e por meio dela o homem se torna um ser social, pois onde há dois seres humanos interagindo e convivendo há educação. “Educação diz respeito à existência humana em toda sua duração e em todos seus aspectos” (Ibid., p.29).

A educação é o processo de formação do homem pela sociedade, se é um processo é o decorrer de um fenômeno no tempo. Ela é também um fato que faz o homem se tornar homem (Cf. PINTO, 2005).

ESPAÇO FÍSICO DA ESCOLA

“O espaço físico da escola, sua fachada e estrutura, o jardim, as salas de aula, os corredores, a sala dos professores e do diretor, enfim, toda a organização arquitetônica é parte importante desse determinado ambiente que educa” (BUFFA e PINTO, 2002, p.13).

Da mesma maneira que as correntes pedagógicas têm uma história, o espaço físico da escola também possui, uma vez que ele foi se transformando de acordo com que surgiam novos movimentos e linhas pedagógicas, ainda que tenha acontecido tardiamente, de acordo com Buffa e Pinto: “o estabelecimento do vínculo edifício–escola e concepções educacionais é tardio” (2002, p.33).

A primeira escola, como a concebemos hoje, construída no estado de São Paulo foi na década de 1890 (Escola Modelo da Luz). Anteriormente, no Império brasileiro, o nosso país oferecia apenas “escolas de ler e escrever que muitas vezes eram a extensão da casa do professor, funcionando em paróquias, cômodos de comércio, salas com pouco ar e pouca luz, cujo aluguel ficava por conta do mestre” isso porque “... o Poder Público Imperial pouco ou nada se interessava pelo ensino elementar, o que permitia o desenvolvimento de escolas particulares” (Ibid., p.32 2 p.41)

No final do século XIX, políticos e educadores começaram a defender a precisão da criação de espaços que fossem construídos com a finalidade de funcionar uma escola. Mas, nisso havia um interesse político que cooperasse para a consolidação da República em nosso país:

“Com o advento da República, em São Paulo, políticos e educadores passaram a defender um projeto de educação popular por entenderem que a própria consolidação da República dependia da difusão do ensino primário. Esse projeto assentava-se na criação de uma escola primária graduada, com várias classes e vários professores, e na criação de Escolas Normais para formar esses novos professores. Essa escola elementar, denominada Grupo Escolar, exigia, em primeiro lugar, *um espaço adequado para seu funcionamento* (grifo meu)” (Ibid., p.43).

Como dito anteriormente, o primeiro edifício construído no estado de São Paulo com o objetivo de ser uma instituição escolar foi a Escola Modelo da Luz,

uma escola primária projetada por Ramos de Azevedo, tendo sua construção iniciada em 1893. Com o passar do tempo e com a demanda crescente de alunos foram construídas novas escolas, tanto é que em 1919 havia na capital dezesseis grupos escolares funcionando em prédios construídos para este fim e seis que funcionavam em prédios do estado que foram adaptados para serem utilizados como escolas. Já em 1929 funcionavam no estado duzentos e noventa e sete grupos escolares, dos quais quarenta e sete estavam na capital e o restante nas cidades do interior (Cf. BUFFA e PINTO, 2002).

Havia um departamento responsável pela construção das escolas, era o Departamento de Obras Públicas (DOP), um órgão que estava sob a responsabilidade do poder estadual. Nesse período em que foram construídas as primeiras escolas, o Estado estava em boa situação econômica permitindo que os materiais utilizados fossem de muito luxo, e em alguns casos havia até mesmo o uso de materiais importados, assim como eram importados os estilos arquitetônicos europeus (Cf. BUFFA e PINTO, 2002).

Eram construídos dois tipos de prédios escolares, os térreos e os de dois andares. Nos prédios térreos havia uma divisão em duas alas, sendo uma para meninas e outra para meninos, entradas independentes e muros de divisão que estavam presentes também na separação dos recreios, essa era uma regra que estava presente no regimento dos grupos escolares. Nos prédios de dois andares a divisão por sexo se dava nos andares. Mas, em ambos os prédios havia oito salas de aula (quatro para cada sexo), poucas salas para o setor administrativo, um galpão para o recreio coberto, ginástica e festas cívicas que estava construído separadamente no fundo ou laterais do prédio, onde estavam juntamente construídos os sanitários. Nas Escolas Normais além desses espaços encontrados nos Grupos Escolares tinha também uma biblioteca, um anfiteatro e laboratórios (Cf. BUFFA e PINTO, 2002).

Esses edifícios estavam construídos para atender às exigências das novas propostas pedagógicas, na escola imperial o ensino era de decorar, e nas novas escolas republicanas o ensino era enciclopédico, onde se aprendia sobre o homem, a sociedade e o mundo, isso envolvia “a educação integral, física, intelectual e moral dos alunos” (Ibid., p.49), visando à formação científica do aluno e afastando a formação religiosa. O método de ensino adotado nos grupos escolares era o intuitivo, conhecido como Lições de coisas (Cf. BUFFA e PINTO, 2002).

A partir dos anos 30 do século XX muda-se muita coisa em nosso país, na política, na economia, na cultura, na sociedade e, também, na educação. A partir desta década começa a “florescer” o movimento escolanovista da educação, que reunia um grupo de intelectuais conhecidos como Renovadores da Educação, e buscavam a reconstrução da educação em nosso país. Neste mesmo momento histórico, a população começa a crescer grandemente em São Paulo, um grande efeito deste crescimento foi o aumento da procura pela

instrução escolar(Cf. BUFFA e PINTO, 2002).

Em 1932 Fernando de Azevedo ocupava o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo, realizou uma reforma no ensino e, estabeleceu o Código de Educação do Estado que visava integrar a legislação escolar. Esse código da educação reservou um capítulo apenas para a construção das escolas, a qual não deveria apenas ser um ambiente educativo, mas também um ambiente onde haveria preocupação higiênica e sanitária. Além disso, com o Código criou-se uma comissão que organizaria e fiscalizaria a execução da construção de escolas., os membros dessa comissão eram de diferentes áreas,como saúde, educação, entre outros. Além de contar com essa comissão para a construção de escolas, foi feito também um Censo escolar e, os seus resultados basearam o plano de edificações de escolas traçado pelo governo.

Para os Grupos Escolares que seriam construídos pela comissão, estavam propostos dois mil alunos distribuídos em cinqüenta classes, sendo vinte e cinco em cada turno. Estipulava-se também a construção de duzentos e vinte e nove prédios novos, setenta e oito construídos na capital e cento e cinqüenta e um nas cidades do interior. Para melhor descrever como seria no interior dessas escolas coloco a seguinte citação dos autores BUFFA e PINTO(2002, p.74):

“... salas de aula amplas, claras e bem ventiladas, de seis metros por oito, com pé direito de 3.60 m e pintadas entre o creme e o verde; dependências de trabalho; um auditório, com área igual à três ou quatro salas, destinado às mais variadas funções como educação física, jogos, canto, cinema educativo, sala de festas, de reuniões sociais, de assembléia de pais e mestres etc.; sala de leitura onde as crianças lerão os livros da biblioteca infantil e que nas pequenas cidades, poderá funcionar à noite como biblioteca pública; instalações de assistência médica, dentária e higiênica entre as quais chuveiros para habituar as crianças ao asseio; anexos para administração e para os professores variáveis em números e dimensão segundo a lotação do estabelecimento”.

A comissão examinou cada aspecto técnico das construções e optou por uma arquitetura moderna no estilo dos prédios.

São totalmente perceptíveis as características escolanovistas nas propostas de edificações destes prédios, onde além de o educando ser visto como o centro do processo de ensino e aprendizagem propõe-se uma escola acolhedora, espaçosa, bonita, limpa para que a educação ocorra de maneira integral (Cf. BUFFA e PINTO, 2002).

Em 1946 foi elaborada uma Constituição Federal onde continha um dispositivo que impôs à União, Estado e Municípios um investimento de certa porcentagem dos recursos arrecadados na educação primária. A partir disso foi feito um convênio entre Governo Estadual e Prefeitura do Município de São

Paulo, denominado Convênio Escolar, este convênio “supunha uma divisão de responsabilidades cabendo à prefeitura a construção de prédios escolares e, ao Estado o desenvolvimento do ensino” (BUFFA e PINTO, 2002, p.9), o convênio foi assinado em 28 de dezembro de 1949 e estabelecia:

“que o município de São Paulo deveria aplicar, anualmente, 20% da sua renda total resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino e, ainda, dessa importância, 72% deveriam ser aplicados na construção, aquisição, adaptação, restauração e conservação de imóveis destinados ao ensino pré-primário, primário, secundário, especializados e instituições auxiliares do ensino primário, dentro das divisas do município, inclusive na aquisição de mobiliários e instalações para os novos edifícios”. (Ibid., p.94-95).

A partir do Convênio foi criada uma Comissão Executiva do Convênio Escolar, essa comissão deveria viabilizar as atividades de planejamento, projetos e obras, mas antes de iniciar as obras essa comissão passou três meses fazendo levantamentos e visitas para conhecer a realidade educacional de São Paulo. Na conclusão dessas pesquisas foi elaborado um plano quinquenal que previa a construção anual de vinte grupos escolares. O objetivo a ser alcançando era que nenhuma criança ficasse fora da escola até o ano de 1954. Durante a vigência do Convênio (1949 – 1959) foram construídos setenta edifícios para escolas, quinhentos galpões provisórios, trinta bibliotecas populares, noventa recantos infantis, vinte parques infantis e, obras de conservação e restauração de alguns prédios escolares já existentes. Os prédios que foram construídos na época de vigência do Convênio escolar possuíam uma arquitetura moderna e, além disso, difundiram a arquitetura moderna em São Paulo (Cf. BUFFA e PINTO, 2002).

A comissão além de buscar soluções para as construções dos prédios buscava também uma concepção pedagógica que nortearia a construção dessas escolas. Basearam as concepções pedagógicas nas idéias e vivências de Anísio Teixeira. Portanto, a concepção pedagógica que norteou a construção desses prédios estava baseada nos Renovadores da Educação, conhecidos também como Pioneiros da Escola Nova, eles visavam uma possibilidade de reforma da sociedade que se daria a partir de uma reforma na educação. Construíram com o pensamento de que as escolas são para as crianças e não para os professores, portanto, de acordo com BUFFA e PINTO (2002) “... as escolas deveriam ser alegres e acolhedoras, jamais deveriam assemelhar-se a prisões com muros altos e janelas inacessíveis” (p.114).

Baseando-se nesses princípios os arquitetos:

“adotaram, como solução clássica, a composição de blocos distintos cada qual com uma função específica: ensino, administração e recreação, interligados por circulação externa. O bloco do ensino é composto por salas de aula, museu e biblioteca infantil. O bloco da administração compreende secretaria, diretoria, arquivo, material

escolar, sala e biblioteca para professores e gabinetes assistenciais para médico, dentista e assistente social, além da zeladoria com apartamento próprio. Finalmente, o bloco de recreação (...) com destaque para o galpão coberto destinado ao recreio e à ginástica, com placo para dramatização e possibilidade de projeção” (Ibid., p.115).

Mesmo com a construção dos prédios, em questão de quantidades, o número de escolas e de vagas continuava insuficiente e mal distribuído pelas cidades.

Em 1959 Carvalho Pinto assumiu o governo de São Paulo e encontrou o campo educacional com algumas deficiências, como a insuficiência de escolas e vagas. Em 21 de junho de 1960 foi criado o Fundo Estadual de Construções Escolares, regulamentado pelo decreto 36.799. A proposta arquitetônica das escolas deste período era inovadora.

Nos dias de hoje muitas escolas são construídas somente para serem escolas, uma vez que são feitos apenas com espaços para recepcionar os alunos e os professores transmitir os conteúdos, não há uma proposta pedagógica vigente que norteia as construções de edifícios escolares assim como acontecia nos grupos escolares.

Os prédios escolares de hoje não possuem blocos separados para salas de aula, administração e recreação, ficam todos em um só prédio. Nas escolas construídas sempre há salas de aula, biblioteca, o setor administrativo, sala de professores, quadra poliesportiva, em algumas há laboratórios de informática, ciências e outros ambientes para o desenvolvimento de diversas habilidades dos alunos.

Nas escolas construídas atualmente, muitas vezes, os espaços são mal aproveitados e, são planejadas apenas por arquitetos e engenheiros e esquecem do importante papel que exerceria um educador em participar de tal planejamento.

CONCLUSÃO

Acredito que o gestor de escola pública pode melhorar o espaço físico da escola, melhorias que aconteceriam dentro do espaço já existente na escola. Sendo assim, o gestor pode contar com a ajuda da comunidade escolar como um todo, desde alunos até vizinhos da escola, promovendo festas, ou até mesmo, mutirões, onde contará com a ajuda e participação de todos.

BIBLIOGRAFIA

ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula e MARTINS, Maria Anita Viviane, org. *Fazendo Educação Continuada*. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

ANTUNES, Ângela. *Aceita um conselho? Como organizar o colegiado escolar*. 3ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

ARANHA, Maria Lúcia arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. 2ª edição. São Paulo: Editora Moderna, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei nº 9394/96, 20 de dezembro de 1996.

BUFFA, Ester e PINTO, Gelson de Almeida. *Arquitetura e Educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893 – 1971*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

DA HORA, Dinair Leal. *Gestão democrática na Escola: artes e ofícios da participação Coletiva*. Campinas: Editora Papirus, 1994.

LUCK, Heloísa. *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

LUCK, Heloísa. *A gestão participativa na escola*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar: introdução crítica*. 14ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 14^a edição. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

AVALIAÇÃO PROCESSUAL: UMA ALTERNATIVA QUALITATIVA PARA A APRENDIZAGEM AUTÔNOMA

JACIELMA DE ALMEIDA SILVA⁸

Resumo: O presente artigo busca analisar como a avaliação educacional escolar vem sendo tratada e aplicada de forma punitiva e classificatória, sendo que seu objetivo deveria ser fazer parte da construção do conhecimento do aluno de forma qualitativa e contínua. Este texto ressalta a importância da avaliação para o desempenho do educando e do educador em sala de aula, ou seja, a avaliação é uma reflexão sobre o nível de trabalho escolar tanto do professor quanto dos alunos, que deve ter como ponto de partida e chegada a aprendizagem. É necessário que essa avaliação escolar faça parte da aprendizagem, levando em consideração as capacidades e limitações de cada aluno, onde a avaliação se coloca a favor do desenvolvimento da aprendizagem e não como punição ou classificação. Para transpor essa realidade, é proposta uma avaliação de forma processual e integrada ao processo de aprendizagem, sendo vista como meio e não fim da aprendizagem escolar, baseada nas reflexões de autores como Hoffmann (2009), Libâneo (2013), Luckesi (1998, 2005) e Vasconcellos (2008), bem como no que é colocado nos documentos oficiais da educação como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

Palavras-chave: Avaliação; Aprendizagem; Educação.

1. INTRODUÇÃO

Partindo do princípio de que avaliação escolar é uma etapa inerente da

⁸ Graduada em Pedagogia pela UNISEB (2012); Pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Itaquá (2019); Pós-graduada em Neurociência aplicada à Educação pela Faculdade Itaquá (2020); Professora de educação infantil no CEI Diret São Luiz.

aprendizagem e que precisa ser utilizada de forma a colaborar para o desenvolvimento dos alunos, esta pesquisa tem como tema a utilização da avaliação processual como alternativa para o uso da avaliação escolar de forma qualitativa. O problema constato é em que medida a avaliação processual pode contemplar a aprendizagem de forma significativa às crianças do Ensino Fundamental I, uma vez que ainda existe um olhar para a avaliação como momento de “medir força” e funcionar como controle de poder dos professores perante os alunos.

A avaliação escolar é um tema que está em constante discussão, seja em nível micro, dentro da escola, seja em nível macro, no Ministério da Educação, das Secretarias de Educação, sejam elas municipais, estaduais ou federais, mas é um tema que permite a divergência de olhares e concepções de como deve ser aplicada e utilizada.

É consenso que a avaliação é um instrumento importante no ensino-aprendizagem, pois pode e deve permitir a análise do progresso do aluno quanto ao conteúdo e discussões realizadas no decorrer do período. Esse instrumento além de permitir analisar o progresso do aluno, permite também acompanhar suas dificuldades e necessidades quanto a apoio diferenciado dentro da sala de aula e fora dela, uma vez que possa necessitar do acompanhamento dos familiares para melhor desenvolver sua aprendizagem.

Porém, existe diferença entre dar nota e analisar o progresso e desenvolvimento do aluno acaba se confundindo na relação de autoridade que o professor exerce e sala de aula e utiliza esse instrumento como punição aos mais inquietos e rebeldes. Devido a isso, este trabalho busca o objetivo de compreender a avaliação processual como prática inovadora para mensurar e contemplar a aprendizagem significativa. Em seus objetivos específicos temos a possibilidade de identificar os processos de ensino e aprendizagem a luz da lógica hegemônica do capitalismo; analisar a avaliação como etapa de um processo e considerar a avaliação processual como possibilidade de avaliação dos conteúdos curriculares de forma qualitativa.

Apesar da existência de inúmeros estudos e pesquisas na área da avaliação educacional, a avaliação da aprendizagem, ainda é um processo lacunar, complexo, polêmico e muito discutido.

A avaliação da aprendizagem é um instrumento que está diretamente

ligada ao desempenho do aluno e do professor na sala de aula. É uma das dimensões de um processo mais amplo que envolve a escola e o sistema educacional, deve ser parte integrante do processo ensino – aprendizagem e tem funções diagnóstica, entendida como um processo contínuo de informações, análise, reflexão e tomada de decisões sobre o desenvolvimento e desempenho dos alunos na apropriação do conhecimento.

O processo avaliativo parte do pressuposto de que se defrontar com dificuldades é inerente ao ato de aprender, assim, o diagnóstico de dificuldades e facilidades deve ser compreendido não como um veredicto que irá culpar ou absolver o aluno, mas sim como uma análise da situação escolar atual do aluno, em função das condições de ensino que estão sendo oferecidas.

Sendo assim percebemos que é preciso buscar novas alternativas de utilização da avaliação escolar, trazendo à baila a mediação do professor para com a aprendizagem do alunado, indo além da quantificação do que foi assimilado, tornando a aprendizagem e o ensino mais ativo e dinâmico, onde os alunos de fato consigam se perceber como autores de seu conhecimento. Para tanto, este trabalho será baseado na pesquisa bibliográfica, analisando a legislação brasileira da educação e autores que tratam da temática de forma a embasar as questões que a pesquisa busca responder.

2. O PROCESSO DE ENSINO E AVALIAÇÃO E SUA LÓGICA HEGEMÔNICA

Ensinar pode ter como sinônimo transformar, transformar pessoas, transformar hábitos, transformar costumes, transformar a sociedade. Ensinar exige dedicação, vontade e sabedoria para compreender as dinâmicas e processos que fazem parte da realidade social que nos cerca e a busca das possibilidades de transformar essa realidade, quando a mesma não comunga com os objetivos da educação: desenvolvimento e aprendizagem do ser.

Ensinar por vezes é visto como transmissão de conteúdo, mera atividade de inserir nas cabeças dos alunos os conteúdos e matérias que devem ser passados pelo professor, sendo este o detentor do conhecimento, reduzindo os alunos a meros expectadores e esponjas sugadoras destes conteúdos. Essa visão de ensino subestima a capacidade dos alunos de se desenvolver de forma

independente e autônoma, interferindo na mediação e interação que pode e deve ocorrer no meio escolar.

Mas essa visão do ensino, da escola, não é algo do senso comum, pelo contrário, ela foi forjada ao longo da história da educação para que hoje seja vista desta forma.

Com base nas transformações que ocorriam na sociedade – sejam elas econômicas e políticas, que refletiam no social – as teorias da educação se moldavam para atender as demandas das classes dominantes, fazendo aumentar cada vez mais o distanciamento da educação privada, onde estão os privilegiados, da educação pública, que convive com o sucateamento e omissão por parte dos gestores e governantes, que assim alimenta a ordem hegemônica estabelecida.

As tendências que mais tiveram impacto na educação, principalmente brasileira foram as liberais e progressistas, essas se dividem em pedagogias que impactaram e ainda impacta a escola que temos hoje em nossa sociedade. Importante destacar que nenhuma tendência pedagógica atuou de forma isolada nas escolas, pois cada uma articulava-se com o que existia de característica da anterior, atualizando, modificando, mas construindo baseado no existente, tentando ir além das limitações, mas sempre de acordo com as necessidades econômicas e políticas da época.

Além dos conteúdos escolares, a experiência sociocultural dos alunos é de fundamental importância para agregar valores ao seu aprendizado. O chamado conhecimento prévio que os alunos trazem consigo ao entrar na escola, que interagem no seu cotidiano, tudo que permeia seu dia a dia, colabora para ampliar seu aprendizado, pois as conexões feitas e sua participação ao trazer exemplos práticos dos conteúdos assimilados, permite que tanto ele como os demais colegas visualizem as informações postas pelo professor fomentando a aprendizagem de todos envolvidos.

O educador, que também é vítima deste mesmo sistema, precisa saber analisar como pode apoiar essa mudança na mentalidade dos seus educandos, quais instrumentos pode utilizar para fomentar a transformação do senso comum, partindo da historicidade destes a fim de alcançar o saber concreto. Para tanto, precisa este intelectual também ter ciência das pedagogias que regem nossa educação e saber criticá-las, para assim poder pôr em prática a pedagogia

que busca a superação dessa ordem capitalista: estar inserido historicamente.

O processo de ensino perpassa pela exigência e possibilidades que compõe o fazer escolar, precisando que o aluno tenha a possibilidade e cumprir as exigências estabelecidas de forma a mobilizar suas capacidades intelectuais. Desta forma, surge como ponto de discussão para mensurar essa mobilização, a avaliação escolar, processo que colabora para analisar e compreender o desempenho de cada aluno. Inserida neste modelo de educação posto, o professor e aluno permanecem alienados no processo, sendo expectadores de uma prática que todos estão inseridos e mantem viva não percebendo para quem e quem está a serviço. Analisar, refletir e transformar a prática é algo que deve ser inerente ao educador, então, como possibilidade dessa transformação, analisaremos a avaliação escolar como hoje é posta e como pode ser realizada para servir à construção da autonomia dos sujeitos.

Avaliação da aprendizagem é um processo pelo qual tanto aluno quanto professor temem, pois sua cultura de mensuração atribui ao aluno um valor quantitativo ao seu desempenho escolar e o professor tem a responsabilidade de dar a este aluno um valor, tornando-o assim bom ou ruim sem levar em consideração diversos fatores que contribuem para a aquisição do conhecimento e assimilação dos conteúdos pelo aluno. Os alunos sofrem com este momento pois muitas vezes não estão preparados de fato para colocar naquele papel tudo que viram, ou não viram, durante o período de estudo. Além de também existirem os fatores externos que podem atrapalhar no momento desta avaliação: fome, sono, problemas familiares, enfim, tudo contribui para ajudar ou atrapalhar neste momento avaliativo.

A avaliação aplicada nas escolas segue a lógica mercantil, onde o aluno recebe valor, seu aprendizado é quantificado gerando assim uma diferenciação de desempenhos o que culmina na valorização dos resultados obtidos não permitindo aos envolvidos buscar detectar o erro e corrigi-lo de maneira conjunta e sim gerando chances extras para recuperar aquele valor caso seja baixo.

Nesta formatação, a aprendizagem é considerada um produto estanque, a ênfase do ensino recai nos resultados, sem que haja uma inter-relação com os processos, nem com os segmentos que a produzem. Assim, o erro não é explorado como uma possibilidade de instaurar o conflito cognitivo que permite saltos e avanços no desenvolvimento cognitivo e social do estudante (CRUZ, 2008, pg.8).

É mister afirmar que existe um problema na avaliação escolar. Não somente na avaliação, mas em toda a organização da instituição escola que está a serviço de manter como comum as exclusões sociais que a meritocracia insiste em legitimar como fracasso individual.

A avaliação faz parte de um processo, ela não pode ser considerada o momento final do ensino e aprendizagem, mas faz parte da etapa, possibilitando a retomada do ensino sempre que necessário, permitindo ao professor transformar sua metodologia para facilitar a assimilação por todos os alunos envolvidos:

Podemos, então, definir a avaliação escolar como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões às atividades didáticas seguintes. (LIBÂNEO, 2013, p 217)

A avaliação escolar deve servir como medida ao professor, mas não no sentido de estigmatizar ou classificar seus alunos em bons ou ruins, mas para refletir sobre seu próprio trabalho e analisar como este foi desenvolvido de forma a atingir seu objetivo: a aprendizagem por todos. Sendo ela, a avaliação, parte de um processo, precisa ser trabalhada de forma planejada e integrada, deve ser trabalhada de forma processual, acompanhando o desenvolvimento da turma e se possível de cada aluno.

2.1. AVALIAÇÃO PROCESSUAL, UMA ALTERNATIVA

Servir ao aluno, não ao sistema, servir aos interesses que a classe tem, dialogar com o que vem dos alunos, usar seu conhecimento prévio para fomentar o conhecimento científico. Refletir a prática para dentro dela modificar a forma que é utilizada a avaliação escolar.

Porém é percebido que as escolas como um todo não modifica sua forma de utilizar a avaliação. É mantido a verificação parcial do aluno por períodos escolares como provas trimestrais ou bimestrais, deixando de utilizar como verificação da aprendizagem os trabalhos, as tarefas e demais momentos de envolvimento dos alunos junto ao conteúdo trabalhado. Utilizar a avaliação

dessa forma é colocá-la como função de controle (LIBÂNEO, 2013, p 217), onde ocorre a verificação do que foi aprendido apenas de forma estanque, não contemplando o retorno em caso de precisão.

Jussara Hoffmann aborda que escola e professor possuem responsabilidade ao permitirem que esse sistema de avaliação permaneça inalterado uma vez que temem que mudanças tragam “desconfiança” das famílias em relação a inovação, pois muitos acreditam que o ensino tradicional e conservador é o que prepara a criança para o futuro profissional.

A verdade é que há um sério descrédito em relação às escolas inovadoras e o sistema de avaliação é um dos focos principais de crítica da sociedade, uma vez que se constitui em componente decisivo na questão resultados, ou seja, produto obtido, em educação. (HOFFMANN, pg. 14, 2009)

Pode-se então perceber que existe um anseio em mudar, mas há um temor nisso, podendo ser até por desconhecimento de como se pode avaliar de maneira qualitativa.

Avaliação da aprendizagem ultrapassa a esfera do medir, a medida diz o quanto o aluno possui de determinada habilidade; a avaliação informa sobre o valor dessa habilidade (TEIXEIRA in Lanzzone, pg. 57, 2008). A medida esgota a possibilidade de criar novas formas de compreender por que determinado aluno não entendeu certo conteúdo, pois tem seu momento estanque e quantitativo, já a avaliação dada de forma processual, permite construir ações que garantam a qualidade de resultados onde tanto aluno quanto professor visualizem onde existem falhas para serem melhoradas.

O momento de avaliação deveria ser um momento de fôlego na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico como, no caso, a aprendizagem. Com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento. Somente com a função diagnóstica ela pode servir para essa finalidade. (LUCKESI, 2005, p 35)

Desvincular a avaliação do ensino-aprendizagem é retirar seu potencial de subsidiar aos alunos a possibilidade de melhorar sua aprendizagem, instalando receios de perguntar, de retomar o que não compreendeu muito bem, pois uma

vez que foi feita a avaliação no final do processo, não permite retomar aquele conteúdo, conforme nos diz Vasconcellos (2008, p 70), as dúvidas se acumulam e o professor não tem elementos para fazer uma avaliação contínua da aprendizagem.

A avaliação deve permitir ao professor adquirir os elementos de conhecimentos que o tornem capaz de situar, de modo mais correto e eficaz possível, a ação de estímulo, de guia ao aluno (TEIXEIRA in Lanzoni, pg. 58, 2008). Sendo assim, o processo de avaliação da aprendizagem deve abordar não somente o quanto o aluno aprendeu daquele conteúdo, mas de que maneira se deu sua aprendizagem e para tal é necessário que se mude a postura de todos os atores envolvidos neste contexto, é preciso ir além da verificação numérica e quantitativa, precisa permitir que o aluno desenvolva sua consciência e análise de seu desempenho, tornando o sujeito autônomo e senhor de seu desenvolvimento.

Nos documentos oficiais que regem nossa educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, a avaliação é vista como um processo contínuo que deve respeitar o desenvolvimento individual observando a aprendizagem de forma qualitativa, onde as provas finais são apenas mais uma etapa de um todo, não o ponto final deste processo.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases projetada em 1988 e promulgada em 1996, o processo avaliativo é contemplado no Art. 24 inciso V, onde enfatiza o rendimento escolar observará o seguinte critério:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
 - b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
 - c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
 - d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
 - e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.
- (BRASIL, 1996)

Conforme supracitado, a LDB em sua alínea a destaca “a avaliação contínua e cumulativa ... sobre eventuais provas finais” (BRASIL, 1996). A

avaliação contínua nos permite entender que o processo avaliativo de fato é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, sendo este um instrumento que colabora para compreender a construção do conhecimento pelo educando, “avaliar o produto no processo” (VASCONCELLOS, 2008, p. 71).

Não apenas a LDB, mas o PCN também comunga a avaliação como um processo contínuo, devendo o sistema educacional se comprometer com o desenvolvimento das capacidades dos alunos, onde os educadores possam, através do refinamento de seus métodos de ensino, atingir o objetivo de ensino.

Em suma, a avaliação contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais é compreendida como: elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho. (BRASIL, 1997, p. 56)

O PCN nos mostra que avaliação não é um momento único, onde o aluno deve se preparar para mostrar que aprendeu tudo que foi colocado pelo professor no decorrer das aulas, mas um processo e como processo, deve ser contínuo, mas não apenas linear, pode e deve ter seus momentos de retorno sempre que preciso e possível, pois o objetivo da avaliação é avaliar o ensino, se os alunos compreenderam ou não.

Mas como pode o professor, dentro de sua carga de trabalho planejar um processo avaliativo que incorpore em sua didática sem prejuízo tanto ao seu planejamento de conteúdos bem como não seja algo aligeirado para os educandos?

Vasconcellos nos mostra exatamente essa questão:

Por que é tão difícil mudar a avaliação? É muito difícil porque exige, como vimos, antes de mais nada, uma mudança de postura do educador tanto em relação à avaliação propriamente dita, quanto à educação e a sociedade. (2008, p 60)

Essa postura do educador que Vasconcellos nos expõe é mais frequente do que gostaríamos que ocorresse. É fato que muitos profissionais da educação,

presos nas amarras da didática tradicional e excludente, preferem colocar como atividade avaliativa apenas as provas de finais de bimestre, de período, finais, impondo ao aluno conceitos e notas de momentos estanques que não foi levado em consideração suas particularidades como seu estado emocional para com aquela forma avaliativa e seu processo de aprendizagem.

O professor, querendo ou não, acaba fazendo parte dessa engrenagem que colabora com a manutenção das distorções sociais. Porém isso não quer dizer que ele deve manter sua prática nesta perspectiva, podendo contribuir para mudar essa realidade.

Mas não é esperado que práticas postas a tanto tempo, arraigadas no fazer pedagógico de muitos professores, seja mudado de repente, é preciso trabalho conjunto e apoio de todo corpo escolar para que essa estrutura de quantificação seja alterada para qualificação.

Professores, coordenação pedagógica, gestores, alunos e familiares podem e devem estar engajados nessa possibilidade de atender aos anseios dos alunos de forma significativa. Jussara Hoffmann em seu livro *Avaliação Mediadora* (2009) nos propõe diversas opções de uso as avaliações mediadoras e processuais, que permite ao professor refletir sua didática e apoia os sujeitos da escola para participar ativamente neste processo, devendo todos estarem atentos às demandas dos alunos para ampliar sua aprendizagem. Primeiramente Hoffmann nos coloca que as tarefas, para além de servir como momento de revisão aos conteúdos, são “essenciais para a observação das hipóteses construídas pelos alunos ao longo do processo” (2009, p.66).

Libâneo comunga com Hoffmann ao tratar as atividades desenvolvidas no decorrer das unidades como instrumentos que possibilitam averiguar o rendimento dos alunos e fazer retorno aos conteúdos sempre que necessário:

Durante o desenvolvimento da unidade acompanha-se o rendimento dos alunos por meio de exercícios, estudo dirigido, trabalho em grupo, observações de comportamento, conversas informais, recordação da matéria, e fazem-se verificações formais por meio de provas dissertativas, provas de questões objetivas, arguição oral. No final da unidade didática ou do bimestre são aplicadas provas de aproveitamento. (2013, p. 226)

Percebe-se que não é pretendido eliminar as avaliações finais formais, mas dar espaço para que as demais atividades sejam utilizadas para mensurar a

aprendizagem, observando e acompanhando o rendimento dos alunos, tendo a possibilidade de retomadas dos conteúdos sempre que houver necessidade.

Instrumentos e procedimentos diversificados devem fazer parte do processo de avaliação como um todo. Superar as tradicionais e únicas avaliações finais como parâmetro de aprendizagem, pois estas não permitem que os alunos possam de fato ter uma participação ativa da construção do conhecimento. Ao realizar trabalhos diversos com critérios avaliativos, o professor proporciona maior participação, envolvimento e interação dos alunos no que é ensinado, sabendo que cada um se expressa de formas diferentes, atividades diversas permitem que possam mostrar como estão se desenvolvendo, ao contrário de aplicação única de prova, que pela tensão e insegurança, pode não revelar se houve assimilação do que foi ensinado ou apenas foi decorado para fazer a prova.

Sugiro muitas e diversificadas tarefas em todos os momentos da escola. Em aula, em casa, algumas mais extensas, outras menores. O importante é garantir a espontaneidade do aluno ao realizá-la. (HOFFMANN, 2009, p 67)

O professor deve propiciar uma metodologia que leve a esta participação ativa dos educandos (problematização, debates, exposição interativa-dialogada, pesquisada, experimentação, trabalho em grupo, dramatização, desenho, construção de modelos, estudo do meio, seminários, exercícios de aplicação, aulinhas dos alunos, etc). (VASCONCELLOS, 2008, p. 70)

Observa-se através dos exemplos expostos por Hoffmann e Vasconcellos que instrumentos não faltam para ser usados como atividade avaliativa dentro da proposta de avaliação processual.

Alterando a sua postura, o professor tem a possibilidade de alterar uma lógica perversa que é implantada na sociedade, uma lógica que através de momentos estanques de avaliações, que repele os alunos, que classifica e discrimina, pode ser alterada para uma lógica que agrega, que compreende e busca mecanismos de apoio e atenção, permitindo mais alunos na escola e menos evasão escolar.

3. CONCLUSÃO

A avaliação tem como foco fornecer informações acerca das ações de

aprendizagem e, portanto, não pode ser realizada apenas ao final do processo, sob pena de perder seu propósito com o aluno e professor como protagonistas central e necessário. O processo de avaliação da aprendizagem deve abordar não somente o quanto o aluno aprendeu daquele conteúdo, mas de que maneira se deu sua aprendizagem e para tal é necessário que se mude a postura de todos os atores envolvidos neste contexto, é preciso ir além da verificação numérica e quantitativa, precisa permitir que o aluno desenvolva sua consciência e análise de seu desempenho, tornando o sujeito autônomo e senhor de seu desenvolvimento. O aluno não deve ser um indivíduo passivo; e o professor, a autoridade que decide o que o aluno precisa e deve saber. O professor não deve apresentar verdades, mas com o aluno deve investigar, problematizar, descortinar horizontes e juntos avaliar o sucesso das novas descobertas e, pelos erros, as melhores alternativas para superá-los.

Percebemos que o processo de avaliação que ocorre de modo geral nas escolas, detém uma ação individual e competitiva; uma concepção classificatória, onde o professor mantém uma postura disciplinadora e diretiva, privilegia a memorização. Através da pesquisa, foi proposto uma mudança de atitude com ação coletiva e consensual, uma concepção investigativa e reflexiva que atue como mecanismo de diagnóstico da situação, exigindo uma postura cooperativa entre professor - aluno que favoreça a compreensão e o incentivo à conquista da autonomia do aluno, para perceberem seus erros, retomar o que foi verificado, o que não houve entendimento, apoiar a aprendizagem ao invés de classificar e estigmatizar.

A avaliação processual e continua permite que ocorra uma aprendizagem melhor por todos, tendo o professor o compromisso da mudança para qualificar e empoderar seus alunos, tendo o aluno o compromisso de se envolver no que é visto e assimilado, tendo toda a escola o compromisso de mudar a forma como a avaliação é colocada para manter determinados estigmas. Modifica-se as atitudes de ensino e aprendizagem, modifica-se a sociedade.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CRUZ, Fátima Maria Leite: **Avaliação e a democratização da educação escolar: processos de aprendizagens emancipatórias**. Revista e-Curriculum, Vol. 3, Núm. 2, junho, 2008, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil, disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3203>, acessado em 22 mai. 2024.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação –uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**, Porto Alegre, Mediação, 2009.

LANZONI, Elizete: **Metodologia: construção de uma proposta científica**, Curitiba, Camões, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª edição – São Paulo: Cortez, 2013.

_____, et al. **Educação escolar: políticas estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola?** Série Ideias n. 8, São Paulo: FDE, 1998;

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem - entre duas lógicas**; trad. Chittoni Ramos Artes Médicas, Porto Alegre, 1999.

_____; THURLER, Mônica Gather; MACEDO, Lino de [et. al.]. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 18ª edição – São Paulo: Libertad, 2008.

INDISCIPLINA NA ESCOLA E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UM DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

MARIA ANGELICA FERNANDES⁹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a relação entre a indisciplina escolar e as dificuldades de aprendizagem, discutindo como esses fenômenos interferem no processo educativo e quais as possibilidades de enfrentamento no contexto escolar. A partir de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, com base em autores nacionais, busca-se compreender as causas da indisciplina e suas implicações no desempenho acadêmico dos alunos. Observa-se que fatores como a ausência de limites, o desinteresse pelas atividades escolares e a falta de relação significativa com os conteúdos podem desencadear comportamentos indisciplinados e impactar negativamente a aprendizagem. Conclui-se que o enfrentamento da indisciplina deve estar articulado a práticas pedagógicas humanizadoras, mediadas pelo diálogo, respeito e escuta ativa.

PALAVRAS-CHAVE: Indisciplina Escolar; Dificuldades de Aprendizagem; Relações Interpessoais; Práticas Pedagógicas; Escola.

INTRODUÇÃO

Além disso, é fundamental considerar que o fenômeno da indisciplina escolar tem se tornado mais evidente em contextos nos quais há carência de

⁹ Graduação em Pedagogia pela Universidade São Camilo (2006); Pós-graduação Lato Sensu em Ensino de Ciências e Matemática nas séries Iniciais, pela Faculdade Unida de São Paulo – FAUSP (2023); Professor(a) de Ensino Fundamental I na EMEF Prof.^a Julieta Terlizzi Bindo

recursos pedagógicos, infraestrutura inadequada e sobrecarga emocional dos professores. O ambiente social em constante transformação, marcado por avanços tecnológicos e mudanças nas estruturas familiares, também repercute diretamente nas dinâmicas escolares. Assim, compreender a indisciplina exige um olhar atento às condições macroestruturais que influenciam o cotidiano das escolas.

Por outro lado, é necessário refletir sobre a importância do acolhimento no ambiente escolar. Uma escola que oferece espaço para o diálogo, escuta ativa e valorização das experiências dos alunos contribui significativamente para o fortalecimento dos vínculos interpessoais e para a superação de barreiras no processo de aprendizagem.

A escola é um espaço de convivência, aprendizagem e formação cidadã. No entanto, nas últimas décadas, educadores têm enfrentado situações recorrentes de indisciplina que comprometem o ambiente escolar e dificultam a aprendizagem dos alunos. A indisciplina, muitas vezes, é entendida apenas como desrespeito às regras, mas trata-se de um fenômeno complexo, que envolve questões emocionais, sociais, familiares e pedagógicas.

Ao mesmo tempo, o aumento das dificuldades de aprendizagem tem chamado a atenção dos profissionais da educação. Tais dificuldades podem estar relacionadas a fatores internos ao aluno, mas também à forma como o ensino é conduzido e à dinâmica da sala de aula. Neste sentido, este artigo propõe uma reflexão sobre como a indisciplina e as dificuldades de aprendizagem estão interligadas e quais caminhos podem ser trilhados para promover um ambiente escolar mais acolhedor e propício ao desenvolvimento de todos os alunos.

INDISCIPLINA E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Em muitas situações, observa-se que o comportamento indisciplinado surge como mecanismo de defesa diante de um sistema de ensino que não contempla a diversidade de estilos de aprendizagem. O uso predominante de metodologias tradicionais, centradas na exposição oral e na memorização, pode não atender às necessidades de alunos com dificuldades específicas,

o que acaba por gerar frustração e comportamentos de oposição.

Segundo Fonseca (1995), o fracasso escolar pode se manifestar não apenas por meio do baixo rendimento, mas também pela rejeição à escola e às figuras de autoridade. Assim, é preciso investir em uma pedagogia que considere as múltiplas inteligências, conforme defendido por Gardner (1995), valorizando diferentes formas de expressão e participação dos alunos.

Além disso, a atuação do psicopedagogo dentro da escola pode ser um fator essencial na identificação precoce de dificuldades e na elaboração de estratégias adequadas de intervenção. A articulação entre os profissionais da educação e os serviços de apoio é essencial para a promoção de um ambiente escolar inclusivo e efetivo.

A indisciplina escolar pode ser definida como um conjunto de atitudes que violam as normas de convivência da escola, comprometendo o funcionamento da sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem. Para Aquino (1996), a indisciplina está relacionada à crise de autoridade e à perda de referências sociais e culturais por parte dos alunos.

Diversos estudos apontam que a indisciplina está frequentemente associada às dificuldades de aprendizagem. Segundo Libâneo (1994), quando o aluno não consegue acompanhar o ritmo das aulas, tende a se desmotivar e, muitas vezes, manifesta esse sentimento através de comportamentos inadequados. Dessa forma, a indisciplina pode ser compreendida também como um sintoma de fracasso escolar.

Além disso, fatores externos à escola, como a desestrutura familiar, a falta de limites em casa e a influência de contextos sociais vulneráveis, também contribuem para comportamentos indisciplinados. A escola, ao receber esses alunos, precisa estar preparada para acolher suas demandas emocionais e promover uma educação que leve em conta suas realidades.

A relação professor-aluno é um dos elementos centrais no enfrentamento da indisciplina. Segundo Vasconcellos (2000), é necessário

que o professor estabeleça uma postura firme, mas ao mesmo tempo dialógica e acolhedora, criando vínculos e promovendo um ambiente de respeito mútuo. Quando o aluno se sente valorizado e escutado, tende a participar mais ativamente do processo educativo.

Diante disso, práticas pedagógicas inovadoras, como metodologias ativas, projetos interdisciplinares e atividades que envolvam o protagonismo estudantil, são apontadas como alternativas eficazes para minimizar a indisciplina e promover o interesse pela aprendizagem. O fortalecimento do trabalho coletivo entre educadores, família e comunidade também é fundamental nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, ficou evidente que a construção de um ambiente escolar mais harmonioso e produtivo depende de uma abordagem integrada, que considere não apenas o aprendizado acadêmico, mas também os aspectos emocionais, sociais e comportamentais dos alunos. A gestão democrática e participativa mostrou-se essencial, pois permite que direção, professores, alunos, pais e funcionários compartilhem responsabilidades na definição de normas, projetos e estratégias pedagógicas, fortalecendo o sentimento de pertencimento e colaboração.

A promoção de valores como empatia, respeito às diferenças e cultura de paz deve permear todas as ações escolares. Projetos interdisciplinares que abordam bullying, direitos humanos, educação emocional e mediação de conflitos são ferramentas importantes para prevenir a indisciplina e criar um ambiente propício ao desenvolvimento integral dos estudantes. Tais iniciativas demonstram que a educação não se limita ao conteúdo acadêmico, mas também envolve a formação de cidadãos conscientes e socialmente responsáveis.

A indisciplina e as dificuldades de aprendizagem foram analisadas como desafios que exigem compreensão e intervenção adequadas. Mais do que aplicar punições, a escola deve buscar identificar as causas subjacentes dos comportamentos inadequados e propor respostas pedagógicas que

considerem o contexto individual de cada aluno, promovendo suporte emocional e estratégias de aprendizagem diferenciadas. A formação continuada de professores, o fortalecimento do vínculo com as famílias e a criação de espaços de diálogo constantes são práticas que contribuem para transformar conflitos em oportunidades de aprendizado e crescimento.

Além disso, é fundamental que a escola promova a reflexão sobre sua própria cultura institucional, buscando constantemente a melhoria de processos e a construção de um ambiente mais inclusivo. A implementação de políticas escolares que incentivem a participação ativa de todos os atores educacionais, somada ao acompanhamento sistemático dos projetos e estratégias, garante que ações preventivas e corretivas se tornem mais eficazes e duradouras.

Por fim, este estudo reforça que a escola, enquanto espaço de formação social e acadêmica, tem papel central na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Investir em práticas pedagógicas participativas, na mediação de conflitos e na promoção do bem-estar emocional e social dos alunos contribui não apenas para a redução da indisciplina, mas também para a consolidação de uma educação integral, que prepara os estudantes para os desafios do presente e do futuro.

REFERÊNCIAS

FONSECA, Vitor da. Diagnóstico e intervenção em dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

AQUINO, Julio Groppa. Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia

crítica- social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1994.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Construção do projeto político-pedagógico: uma possibilidade de gestão democrática da escola. São Paulo: Libertad, 2000.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

A CULTURA ESCRITA NA INFÂNCIA: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR E ESCRITOR

VIVIANE DA CRUZ ALCÂNTARA SILVA¹⁰

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o papel da cultura escrita na formação do sujeito leitor e escritor na Educação Infantil. O contato precoce com textos, livros, histórias e diferentes práticas de leitura e escrita contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da autonomia intelectual. A pesquisa, de natureza bibliográfica, discute a importância do ambiente alfabetizador, o papel mediador do professor e as experiências culturais que favorecem a construção do sentido da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: cultura escrita; leitura; escrita; infância; alfabetização.

¹⁰ Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Nove de Julho (2012); Letras/ Libras pela Fundação Campos Elísios (2025); especialista em Arte de Contar Histórias pela Faculdade de Desenhos de Tatuí (2016); Educação Especial e Inclusiva pela Fundação Campos Elísios (2025); Professora de Educação Básica na EMEI Vargem Grande I

INTRODUÇÃO

A cultura escrita é um dos pilares da formação humana. Desde cedo, a criança é convidada a participar de práticas sociais mediadas pela linguagem, sejam elas narrativas, literárias, cotidianas ou escolares. Antes mesmo de dominar o sistema alfabético, a criança já atribui significados aos textos que circulam em seu entorno, demonstrando curiosidade, interesse e desejo de compreender o mundo das letras.

No contexto da Educação Infantil, o papel do educador é proporcionar experiências que despertem esse encantamento pela escrita, oferecendo contato com livros, revistas, bilhetes, cartazes e outros portadores de texto que façam sentido para a vida da criança. Mais do que ensinar letras, trata-se de iniciar a criança no universo simbólico da cultura escrita, favorecendo a construção do sentido e da autoria.

A CULTURA ESCRITA COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA

O acesso à cultura escrita não deve ser entendido apenas como preparação para a alfabetização formal, mas como direito à participação cultural e social. A leitura e a escrita, quando trabalhadas de forma

significativa, fortalecem a identidade e a expressão das crianças, permitindo que elas se reconheçam como produtoras de linguagem.

Como afirma Soares (2003, p. 67):

“A imersão na cultura escrita precede e ultrapassa o processo de alfabetização. A criança que cresce em um ambiente em que os textos circulam e têm função social aprende, antes mesmo de ler convencionalmente, que a escrita é uma forma de comunicação e de interação com o outro. A alfabetização, nesse sentido, é apenas uma das dimensões da inserção na cultura escrita.” Soares (2003, p. 67)

Essa perspectiva reforça a importância de ambientes alfabetizadores ricos em estímulos e interações. Contar histórias, explorar diferentes gêneros textuais, registrar vivências e incentivar a produção de textos espontâneos são práticas que ampliam o repertório linguístico e cultural das crianças. O professor atua como mediador entre o texto e o leitor iniciante, valorizando o erro como parte do processo e incentivando a expressão individual.

Além disso, a cultura escrita se constrói também nas relações entre pares, quando as crianças trocam ideias, compartilham leituras e produzem coletivamente. Essas experiências colaborativas fortalecem a autonomia e a consciência linguística, mostrando que a escrita é uma prática social viva e dinâmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção da criança na cultura escrita é um processo contínuo, que começa muito antes da alfabetização formal e se estende por toda a vida escolar. A Educação Infantil tem papel essencial nesse percurso, pois é o momento em que se despertam o prazer pela leitura e o desejo de escrever.

Ao promover o contato cotidiano com textos significativos, a escola contribui para a formação de leitores críticos e escritores sensíveis, capazes de compreender e transformar o mundo por meio da linguagem. Cultivar a cultura escrita é, portanto, cultivar o pensamento, a imaginação e a liberdade, fundamentos de uma educação verdadeiramente humanizadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

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

KLEIMAN, Ângela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A ARTE COMO FERRAMENTA DE ATIVISMO SOCIAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

BRUNO SANTOS DA SILVA

RESUMO

Este artigo investiga a função da arte como instrumento de ativismo social no Brasil do século XXI. Analisa como manifestações artísticas contemporâneas, como a performance, as instalações e os grafites são utilizados para dar visibilidade a questões urgentes, como desigualdades sociais, racismo, violência de gênero e crises ambientais. A partir de uma abordagem qualitativa e de estudo de caso, o presente artigo explora o trabalho de artistas e coletivos que utilizam a estética como uma forma de protesto e de construção de novas narrativas, promovendo o engajamento comunitário. O estudo demonstra que a arte contemporânea brasileira não apenas reflete, mas também ativamente molda as discussões políticas e sociais, atuando como um poderoso catalisador para a mudança.

Palavras-chave: Arte; Ativismo Social; Brasil; Resistência.

INTRODUÇÃO

A relação entre arte e política é uma constante na história brasileira. Desde as pinturas modernistas de Tarsila do Amaral, que buscavam uma identidade nacional, até a produção do movimento tropicalista, que se manifestava contra a repressão da ditadura militar, a arte sempre foi um espaço de reflexão e contestação. No entanto, o cenário do século XXI trouxe novas urgências e ferramentas que reformularam essa dinâmica. A aceleração das crises sociais e a ascensão de novas plataformas digitais intensificaram o papel da arte como um instrumento de ativismo.

Nesse contexto, este artigo busca responder à seguinte questão de pesquisa: Como a arte contemporânea no Brasil se configura como um espaço de

resistência e ativismo, e de que forma ela amplifica as vozes de grupos marginalizados? A estrutura do artigo segue uma lógica progressiva, iniciando com uma revisão teórica sobre a relação entre arte e ativismo, seguida por uma análise detalhada de casos específicos e, por fim, uma conclusão que sintetiza as descobertas.

ARTE E ATIVISMO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: VOZEANDO A RESISTÊNCIA

A discussão sobre a arte como ferramenta política remonta a pensadores clássicos. Walter Benjamin, por exemplo, em sua obra *A Obra de Arte na Era de Sua Reprodutibilidade Técnica* (1936), já defendia o potencial revolucionário da arte, argumentando que a capacidade de reprodução em massa de uma obra a retirava do seu contexto de culto e a inseria na esfera da política. Essa ideia, revisitada hoje, ganha novo fôlego com a disseminação de imagens e performances artísticas nas redes sociais.

Mais recentemente, o filósofo Jacques Rancière, em *A Partilha do Sensível* (2000), oferece uma perspectiva que é particularmente relevante para o contexto brasileiro. Para ele, a política é a "partilha do sensível", ou seja, a forma como se decide o que é visível e audível em uma sociedade. A arte, nesse sentido, tem o poder de redistribuir essa partilha, tornando visível aquilo que foi historicamente invisibilizado. Ao apresentar novas formas, imagens e sons, a arte ativista cria um espaço de disputa e dissidência que desafia a ordem estabelecida.

A arte ativista no Brasil se manifesta, portanto, como uma contra-narrativa. Ela não apenas denuncia, mas também constrói novas identidades e histórias, oferecendo uma versão alternativa à narrativa hegemônica, que muitas vezes exclui as vozes de povos indígenas, da população negra, das mulheres e da comunidade LGBTQIAP+.

ANÁLISE DE CASOS: MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS E TEMÁTICAS DE LUTA

A seguir, serão analisados casos emblemáticos que ilustram como diferentes linguagens artísticas são usadas para o ativismo no Brasil, com foco em como amplificam as vozes de grupos marginalizados.

O racismo estrutural é um tema recorrente na arte contemporânea, e artistas negros utilizam suas obras para dismantlar o mito da democracia racial e expor as marcas históricas da escravidão. Rosana Paulino é um exemplo notável. Em sua obra "Assentamento", a artista aborda a violência contra o corpo feminino negro e a herança da escravidão por meio de instalações que usam tecidos costurados, linhas e fotografias. Suas obras, que muitas vezes se assemelham a experimentos científicos, questionam como a ciência e a história foram cúmplices na desumanização do povo negro. Outro artista de grande relevância é Maxwell Alexandre, que, em sua série "Pardo é Papel", utiliza a linguagem da pintura de grande formato para narrar o cotidiano das periferias do Rio de Janeiro. Suas telas, pintadas em papel pardo (uma referência à classificação racial), retratam a vida em favelas com uma dignidade e uma monumentalidade que subvertem a visão estereotipada da mídia. A apropriação de códigos da história da arte clássica para representar pessoas e cenas da favela é uma estratégia poderosa que afirma a beleza e a importância de narrativas que foram historicamente marginalizadas.

A arte indígena contemporânea emergiu como um dos principais veículos para a defesa de seus direitos e a valorização de suas culturas. Jaider Esbell, artista do povo Macuxi, foi um dos nomes mais importantes nesse movimento. Em suas obras, ele utilizava a pintura para expressar a cosmovisão de seu povo, a luta pela demarcação de terras e a resistência contra a violência ambiental. Sua obra, que mistura referências tradicionais com uma linguagem contemporânea, servia como uma ponte entre diferentes culturas e como um grito de alerta para a preservação dos territórios indígenas. A presença da arte indígena em espaços institucionais, como a 34ª Bienal de São Paulo em 2021, que deu grande destaque a artistas indígenas, é um reflexo do reconhecimento crescente de que a arte desses povos não é apenas "arte popular", mas uma produção política e estética complexa que desafia o próprio conceito de "arte".

O ativismo feminista no Brasil tem encontrado na arte uma plataforma de visibilidade crucial. Coletivos como o Coletivo NOSSAS usam a intervenção

urbana e o *design* gráfico para campanhas de conscientização sobre violência contra a mulher. A performance, em especial, tem sido usada para chocar e provocar o debate público. A artista Bia Leite, por exemplo, trabalha com a questão do corpo feminino e a violência sexual, utilizando seu próprio corpo em performances para abordar traumas e silêncios. A arte-ativismo feminista transforma o corpo da mulher, que é frequentemente objeto de violência, em um sujeito de resistência e empoderamento.

O grafite e a arte urbana são, por natureza, formas de ativismo. Ao ocupar as ruas e muros das cidades, eles questionam a ideia de propriedade privada e democratizam o acesso à arte. O trabalho de grafiteiros como Mundano é um exemplo de como a arte pode dar voz a grupos invisibilizados. Em sua obra, Mundano utiliza cinzas de queimadas para pintar painéis que denunciam a destruição da Floresta Amazônica e do Pantanal, unindo a denúncia ambiental à estética da arte urbana. O grafite não apenas embeleza as cidades, mas também transforma a paisagem urbana em um jornal diário, comunicando mensagens políticas e sociais de forma direta e acessível a todos.

CONCLUSÃO

A arte contemporânea brasileira, ao longo do século XXI, solidifica-se como um campo essencial de resistência e ativismo. Longe de ser apenas um elemento decorativo ou de contemplação estética isolada, ela opera como um mecanismo ativo de transformação social, redistribuindo o "sensível" na sociedade brasileira. Através de estratégias que vão da apropriação de linguagens clássicas à intervenção urbana e *performance*, artistas e coletivos conseguem não apenas denunciar desigualdades históricas, como o racismo estrutural e a violência de gênero, mas também construir narrativas alternativas que valorizam e empoderam as vozes de grupos historicamente marginalizados. O impacto dessas manifestações no debate público é inegável, forçando as instituições e a sociedade em geral a confrontarem suas próprias estruturas de poder e exclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. ***A Obra de Arte na Era de Sua Reprodutibilidade Técnica***. Porto Alegre: L&PM, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. ***A Partilha do Sensível: Estética e Política***. São Paulo: Editora 34, 2005.

ALEXANDRE, Maxwell. ***Pardo é Papel***. Catálogos de exposição, artigos de crítica de arte e entrevistas sobre a série.

ESBELL, Jaider. ***Produção artística, textos e entrevistas sobre arte indígena contemporânea, cosmologia Makuxi e ativismo***.

Entrevistas e catálogos de exposições de Rosana Paulino, Maxwell Alexandre e Jaider Esbell.

ESPORTE SOCIAL: FUNDAMENTOS, IMPACTOS EDUCACIONAIS E CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO E CIDADANIA

SHEILA OLIVEIRA GUIMARÃES

RESUMO

Por meio da prática esportiva orientada, desenvolvem-se habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais. A vivência em equipe favorece a construção de vínculos, a resolução de conflitos e o fortalecimento da autoestima, elementos essenciais para o desenvolvimento saudável. Sob a perspectiva pedagógica, o esporte social dialoga com teorias construtivistas e socioculturais, nas quais o aprendizado ocorre por meio da interação e da experiência prática.

Palavras-chave: Esporte; Educação; Aprendizagem.

O esporte social constitui importante instrumento de transformação social, especialmente em contextos marcados por desigualdades econômicas e vulnerabilidade social. Diferentemente do esporte de alto rendimento, cujo foco está na performance competitiva, o esporte social prioriza inclusão, desenvolvimento humano e formação cidadã. Ao proporcionar acesso à prática esportiva organizada, promove valores como respeito, cooperação, disciplina e solidariedade. No âmbito educacional, o esporte social assume papel relevante na formação integral da criança e do adolescente. O educador ou instrutor atua como mediador, orientando regras, promovendo reflexões e estimulando o protagonismo dos participantes. Assim, o esporte deixa de ser apenas atividade física e passa a constituir espaço educativo estruturado. Além disso, políticas públicas voltadas ao esporte social ampliam oportunidades para populações em situação de vulnerabilidade. Projetos comunitários, programas governamentais e iniciativas não governamentais demonstram que o acesso ao esporte contribui para redução da evasão escolar, prevenção da violência e fortalecimento do senso de pertencimento comunitário.

O esporte social constitui importante instrumento de transformação social, especialmente em contextos marcados por desigualdades econômicas e vulnerabilidade social. Diferentemente do esporte de alto rendimento, cujo foco está na performance competitiva, o esporte social prioriza inclusão, desenvolvimento humano e formação cidadã. Ao proporcionar acesso à prática esportiva organizada, promove valores como respeito, cooperação, disciplina e solidariedade. No âmbito educacional, o esporte social assume papel relevante na formação integral da criança e do adolescente. Por meio da prática esportiva

orientada, desenvolvem-se habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais. A vivência em equipe favorece a construção de vínculos, a resolução de conflitos e o fortalecimento da autoestima, elementos essenciais para o desenvolvimento saudável. Sob a perspectiva pedagógica, o esporte social dialoga com teorias construtivistas e socioculturais, nas quais o aprendizado ocorre por meio da interação e da experiência prática. O educador ou instrutor atua como mediador, orientando regras, promovendo reflexões e estimulando o protagonismo dos participantes. Assim, o esporte deixa de ser apenas atividade física e passa a constituir espaço educativo estruturado. Além disso, políticas públicas voltadas ao esporte social ampliam oportunidades para populações em situação de vulnerabilidade. Projetos comunitários, programas governamentais e iniciativas não governamentais demonstram que o acesso ao esporte contribui para redução da evasão escolar, prevenção da violência e fortalecimento do senso de pertencimento comunitário.

O esporte social constitui importante instrumento de transformação social, especialmente em contextos marcados por desigualdades econômicas e vulnerabilidade social. Diferentemente do esporte de alto rendimento, cujo foco está na performance competitiva, o esporte social prioriza inclusão, desenvolvimento humano e formação cidadã. Ao proporcionar acesso à prática esportiva organizada, promove valores como respeito, cooperação, disciplina e solidariedade. No âmbito educacional, o esporte social assume papel relevante na formação integral da criança e do adolescente. Por meio da prática esportiva orientada, desenvolvem-se habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais. A vivência em equipe favorece a construção de vínculos, a resolução de conflitos e o fortalecimento da autoestima, elementos essenciais para o desenvolvimento saudável. Sob a perspectiva pedagógica, o esporte social dialoga com teorias construtivistas e socioculturais, nas quais o aprendizado ocorre por meio da interação e da experiência prática. O educador ou instrutor atua como mediador, orientando regras, promovendo reflexões e estimulando o protagonismo dos participantes. Assim, o esporte deixa de ser apenas atividade física e passa a constituir espaço educativo estruturado. Além disso, políticas públicas voltadas ao esporte social ampliam oportunidades para populações em situação de vulnerabilidade. Projetos comunitários, programas governamentais e iniciativas não governamentais demonstram que o acesso ao esporte contribui para redução da evasão escolar, prevenção da violência e fortalecimento do senso de pertencimento comunitário.

O esporte social constitui importante instrumento de transformação social, especialmente em contextos marcados por desigualdades econômicas e vulnerabilidade social. Diferentemente do esporte de alto rendimento, cujo foco está na performance competitiva, o esporte social prioriza inclusão, desenvolvimento humano e formação cidadã. Ao proporcionar acesso à prática esportiva organizada, promove valores como respeito, cooperação, disciplina e

solidariedade. No âmbito educacional, o esporte social assume papel relevante na formação integral da criança e do adolescente. Por meio da prática esportiva orientada, desenvolvem-se habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais. A vivência em equipe favorece a construção de vínculos, a resolução de conflitos e o fortalecimento da autoestima, elementos essenciais para o desenvolvimento saudável. Sob a perspectiva pedagógica, o esporte social dialoga com teorias construtivistas e socioculturais, nas quais o aprendizado ocorre por meio da interação e da experiência prática. O educador ou instrutor atua como mediador, orientando regras, promovendo reflexões e estimulando o protagonismo dos participantes. Assim, o esporte deixa de ser apenas atividade física e passa a constituir espaço educativo estruturado. Além disso, políticas públicas voltadas ao esporte social ampliam oportunidades para populações em situação de vulnerabilidade. Projetos comunitários, programas governamentais e iniciativas não governamentais demonstram que o acesso ao esporte contribui para redução da evasão escolar, prevenção da violência e fortalecimento do senso de pertencimento comunitário.

O esporte social constitui importante instrumento de transformação social, especialmente em contextos marcados por desigualdades econômicas e vulnerabilidade social. Diferentemente do esporte de alto rendimento, cujo foco está na performance competitiva, o esporte social prioriza inclusão, desenvolvimento humano e formação cidadã. Ao proporcionar acesso à prática esportiva organizada, promove valores como respeito, cooperação, disciplina e solidariedade. No âmbito educacional, o esporte social assume papel relevante na formação integral da criança e do adolescente. Por meio da prática esportiva orientada, desenvolvem-se habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais. A vivência em equipe favorece a construção de vínculos, a resolução de conflitos e o fortalecimento da autoestima, elementos essenciais para o desenvolvimento saudável. Sob a perspectiva pedagógica, o esporte social dialoga com teorias construtivistas e socioculturais, nas quais o aprendizado ocorre por meio da interação e da experiência prática. O educador ou instrutor atua como mediador, orientando regras, promovendo reflexões e estimulando o protagonismo dos participantes. Assim, o esporte deixa de ser apenas atividade física e passa a constituir espaço educativo estruturado. Além disso, políticas públicas voltadas ao esporte social ampliam oportunidades para populações em situação de vulnerabilidade. Projetos comunitários, programas governamentais e iniciativas não governamentais demonstram que o acesso ao esporte contribui para redução da evasão escolar, prevenção da violência e fortalecimento do senso de pertencimento comunitário.

O esporte social constitui importante instrumento de transformação social, especialmente em contextos marcados por desigualdades econômicas e vulnerabilidade social. Diferentemente do esporte de alto rendimento, cujo foco está na performance competitiva, o esporte social prioriza inclusão,

desenvolvimento humano e formação cidadã. Ao proporcionar acesso à prática esportiva organizada, promove valores como respeito, cooperação, disciplina e solidariedade. No âmbito educacional, o esporte social assume papel relevante na formação integral da criança e do adolescente. Por meio da prática esportiva orientada, desenvolvem-se habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais. A vivência em equipe favorece a construção de vínculos, a resolução de conflitos e o fortalecimento da autoestima, elementos essenciais para o desenvolvimento saudável. Sob a perspectiva pedagógica, o esporte social dialoga com teorias construtivistas e socioculturais, nas quais o aprendizado ocorre por meio da interação e da experiência prática. O educador ou instrutor atua como mediador, orientando regras, promovendo reflexões e estimulando o protagonismo dos participantes. Assim, o esporte deixa de ser apenas atividade física e passa a constituir espaço educativo estruturado. Além disso, políticas públicas voltadas ao esporte social ampliam oportunidades para populações em situação de vulnerabilidade. Projetos comunitários, programas governamentais e iniciativas não governamentais demonstram que o acesso ao esporte contribui para redução da evasão escolar, prevenção da violência e fortalecimento do senso de pertencimento comunitário.

O esporte social constitui importante instrumento de transformação social, especialmente em contextos marcados por desigualdades econômicas e vulnerabilidade social. Diferentemente do esporte de alto rendimento, cujo foco está na performance competitiva, o esporte social prioriza inclusão, desenvolvimento humano e formação cidadã. Ao proporcionar acesso à prática esportiva organizada, promove valores como respeito, cooperação, disciplina e solidariedade. No âmbito educacional, o esporte social assume papel relevante na formação integral da criança e do adolescente. Por meio da prática esportiva orientada, desenvolvem-se habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais. A vivência em equipe favorece a construção de vínculos, a resolução de conflitos e o fortalecimento da autoestima, elementos essenciais para o desenvolvimento saudável. Sob a perspectiva pedagógica, o esporte social dialoga com teorias construtivistas e socioculturais, nas quais o aprendizado ocorre por meio da interação e da experiência prática. O educador ou instrutor atua como mediador, orientando regras, promovendo reflexões e estimulando o protagonismo dos participantes. Assim, o esporte deixa de ser apenas atividade física e passa a constituir espaço educativo estruturado. Além disso, políticas públicas voltadas ao esporte social ampliam oportunidades para populações em situação de vulnerabilidade. Projetos comunitários, programas governamentais e iniciativas não governamentais demonstram que o acesso ao esporte contribui para redução da evasão escolar, prevenção da violência e fortalecimento do senso de pertencimento comunitário.

O esporte social constitui importante instrumento de transformação social, especialmente em contextos marcados por desigualdades econômicas e

vulnerabilidade social. Diferentemente do esporte de alto rendimento, cujo foco está na performance competitiva, o esporte social prioriza inclusão, desenvolvimento humano e formação cidadã. Ao proporcionar acesso à prática esportiva organizada, promove valores como respeito, cooperação, disciplina e solidariedade. No âmbito educacional, o esporte social assume papel relevante na formação integral da criança e do adolescente. Por meio da prática esportiva orientada, desenvolvem-se habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais. A vivência em equipe favorece a construção de vínculos, a resolução de conflitos e o fortalecimento da autoestima, elementos essenciais para o desenvolvimento saudável. Sob a perspectiva pedagógica, o esporte social dialoga com teorias construtivistas e socioculturais, nas quais o aprendizado ocorre por meio da interação e da experiência prática. O educador ou instrutor atua como mediador, orientando regras, promovendo reflexões e estimulando o protagonismo dos participantes. Assim, o esporte deixa de ser apenas atividade física e passa a constituir espaço educativo estruturado. Além disso, políticas públicas voltadas ao esporte social ampliam oportunidades para populações em situação de vulnerabilidade. Projetos comunitários, programas governamentais e iniciativas não governamentais demonstram que o acesso ao esporte contribui para redução da evasão escolar, prevenção da violência e fortalecimento do senso de pertencimento comunitário.

O esporte social constitui importante instrumento de transformação social, especialmente em contextos marcados por desigualdades econômicas e vulnerabilidade social. Diferentemente do esporte de alto rendimento, cujo foco está na performance competitiva, o esporte social prioriza inclusão, desenvolvimento humano e formação cidadã. Ao proporcionar acesso à prática esportiva organizada, promove valores como respeito, cooperação, disciplina e solidariedade. No âmbito educacional, o esporte social assume papel relevante na formação integral da criança e do adolescente. Por meio da prática esportiva orientada, desenvolvem-se habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais. A vivência em equipe favorece a construção de vínculos, a resolução de conflitos e o fortalecimento da autoestima, elementos essenciais para o desenvolvimento saudável. Sob a perspectiva pedagógica, o esporte social dialoga com teorias construtivistas e socioculturais, nas quais o aprendizado ocorre por meio da interação e da experiência prática. O educador ou instrutor atua como mediador, orientando regras, promovendo reflexões e estimulando o protagonismo dos participantes. Assim, o esporte deixa de ser apenas atividade física e passa a constituir espaço educativo estruturado. Além disso, políticas públicas voltadas ao esporte social ampliam oportunidades para populações em situação de vulnerabilidade. Projetos comunitários, programas governamentais e iniciativas não governamentais demonstram que o acesso ao esporte contribui para redução da evasão escolar, prevenção da violência e fortalecimento do senso de pertencimento comunitário.

O esporte social constitui importante instrumento de transformação social, especialmente em contextos marcados por desigualdades econômicas e vulnerabilidade social. Diferentemente do esporte de alto rendimento, cujo foco está na performance competitiva, o esporte social prioriza inclusão, desenvolvimento humano e formação cidadã. Ao proporcionar acesso à prática esportiva organizada, promove valores como respeito, cooperação, disciplina e solidariedade. No âmbito educacional, o esporte social assume papel relevante na formação integral da criança e do adolescente. Por meio da prática esportiva orientada, desenvolvem-se habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais. A vivência em equipe favorece a construção de vínculos, a resolução de conflitos e o fortalecimento da autoestima, elementos essenciais para o desenvolvimento saudável. Sob a perspectiva pedagógica, o esporte social dialoga com teorias construtivistas e socioculturais, nas quais o aprendizado ocorre por meio da interação e da experiência prática. O educador ou instrutor atua como mediador, orientando regras, promovendo reflexões e estimulando o protagonismo dos participantes. Assim, o esporte deixa de ser apenas atividade física e passa a constituir espaço educativo estruturado. Além disso, políticas públicas voltadas ao esporte social ampliam oportunidades para populações em situação de vulnerabilidade. Projetos comunitários, programas governamentais e iniciativas não governamentais demonstram que o acesso ao esporte contribui para redução da evasão escolar, prevenção da violência e fortalecimento do senso de pertencimento comunitário.

O esporte social constitui importante instrumento de transformação social, especialmente em contextos marcados por desigualdades econômicas e vulnerabilidade social. Diferentemente do esporte de alto rendimento, cujo foco está na performance competitiva, o esporte social prioriza inclusão, desenvolvimento humano e formação cidadã. Ao proporcionar acesso à prática esportiva organizada, promove valores como respeito, cooperação, disciplina e solidariedade. No âmbito educacional, o esporte social assume papel relevante na formação integral da criança e do adolescente. Por meio da prática esportiva orientada, desenvolvem-se habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais. A vivência em equipe favorece a construção de vínculos, a resolução de conflitos e o fortalecimento da autoestima, elementos essenciais para o desenvolvimento saudável. Sob a perspectiva pedagógica, o esporte social dialoga com teorias construtivistas e socioculturais, nas quais o aprendizado ocorre por meio da interação e da experiência prática. O educador ou instrutor atua como mediador, orientando regras, promovendo reflexões e estimulando o protagonismo dos participantes. Assim, o esporte deixa de ser apenas atividade física e passa a constituir espaço educativo estruturado. Além disso, políticas públicas voltadas ao esporte social ampliam oportunidades para populações em situação de vulnerabilidade. Projetos comunitários, programas governamentais e iniciativas não governamentais demonstram que o acesso ao esporte contribui para redução da evasão escolar, prevenção da violência e

fortalecimento do senso de pertencimento comunitário.

O esporte social constitui importante instrumento de transformação social, especialmente em contextos marcados por desigualdades econômicas e vulnerabilidade social. Diferentemente do esporte de alto rendimento, cujo foco está na performance competitiva, o esporte social prioriza inclusão, desenvolvimento humano e formação cidadã. Ao proporcionar acesso à prática esportiva organizada, promove valores como respeito, cooperação, disciplina e solidariedade. No âmbito educacional, o esporte social assume papel relevante na formação integral da criança e do adolescente. Por meio da prática esportiva orientada, desenvolvem-se habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais. A vivência em equipe favorece a construção de vínculos, a resolução de conflitos e o fortalecimento da autoestima, elementos essenciais para o desenvolvimento saudável. Sob a perspectiva pedagógica, o esporte social dialoga com teorias construtivistas e socioculturais, nas quais o aprendizado ocorre por meio da interação e da experiência prática. O educador ou instrutor atua como mediador, orientando regras, promovendo reflexões e estimulando o protagonismo dos participantes. Assim, o esporte deixa de ser apenas atividade física e passa a constituir espaço educativo estruturado. Além disso, políticas públicas voltadas ao esporte social ampliam oportunidades para populações em situação de vulnerabilidade. Projetos comunitários, programas governamentais e iniciativas não governamentais demonstram que o acesso ao esporte contribui para redução da evasão escolar, prevenção da violência e fortalecimento do senso de pertencimento comunitário.

O esporte social constitui importante instrumento de transformação social, especialmente em contextos marcados por desigualdades econômicas e vulnerabilidade social. Diferentemente do esporte de alto rendimento, cujo foco está na performance competitiva, o esporte social prioriza inclusão, desenvolvimento humano e formação cidadã. Ao proporcionar acesso à prática esportiva organizada, promove valores como respeito, cooperação, disciplina e solidariedade. No âmbito educacional, o esporte social assume papel relevante na formação integral da criança e do adolescente. Por meio da prática esportiva orientada, desenvolvem-se habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais. A vivência em equipe favorece a construção de vínculos, a resolução de conflitos e o fortalecimento da autoestima, elementos essenciais para o desenvolvimento saudável. Sob a perspectiva pedagógica, o esporte social dialoga com teorias construtivistas e socioculturais, nas quais o aprendizado ocorre por meio da interação e da experiência prática. O educador ou instrutor atua como mediador, orientando regras, promovendo reflexões e estimulando o protagonismo dos participantes. Assim, o esporte deixa de ser apenas atividade física e passa a constituir espaço educativo estruturado. Além disso, políticas públicas voltadas ao esporte social ampliam oportunidades para populações em situação de vulnerabilidade. Projetos comunitários, programas

governamentais e iniciativas não governamentais demonstram que o acesso ao esporte contribui para redução da evasão escolar, prevenção da violência e fortalecimento do senso de pertencimento comunitário.

O esporte social constitui importante instrumento de transformação social, especialmente em contextos marcados por desigualdades econômicas e vulnerabilidade social. Diferentemente do esporte de alto rendimento, cujo foco está na performance competitiva, o esporte social prioriza inclusão, desenvolvimento humano e formação cidadã. Ao proporcionar acesso à prática esportiva organizada, promove valores como respeito, cooperação, disciplina e solidariedade. No âmbito educacional, o esporte social assume papel relevante na formação integral da criança e do adolescente. Por meio da prática esportiva orientada, desenvolvem-se habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais. A vivência em equipe favorece a construção de vínculos, a resolução de conflitos e o fortalecimento da autoestima, elementos essenciais para o desenvolvimento saudável. Sob a perspectiva pedagógica, o esporte social dialoga com teorias construtivistas e socioculturais, nas quais o aprendizado ocorre por meio da interação e da experiência prática. O educador ou instrutor atua como mediador, orientando regras, promovendo reflexões e estimulando o protagonismo dos participantes. Assim, o esporte deixa de ser apenas atividade física e passa a constituir espaço educativo estruturado. Além disso, políticas públicas voltadas ao esporte social ampliam oportunidades para populações em situação de vulnerabilidade. Projetos comunitários, programas governamentais e iniciativas não governamentais demonstram que o acesso ao esporte contribui para redução da evasão escolar, prevenção da violência e fortalecimento do senso de pertencimento comunitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esporte social configura-se como ferramenta estratégica para promoção da inclusão, da cidadania e do desenvolvimento integral. Quando articulado a políticas públicas e práticas educativas estruturadas, contribui significativamente para transformação social e fortalecimento de valores democráticos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério do Esporte. Política Nacional do Esporte. Brasília, 2005.
- BENTO, Jorge Olímpio. Desporto e educação. Porto: Universidade do Porto, 2006.
- TUBINO, Manoel José Gomes. Dimensões sociais do esporte. São Paulo: Cortez, 2001.

ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE ALUNOS COM DÉFICIT DE ATENÇÃO

THAIS LUANA SAMBINELLI LANZONI¹¹

Resumo

Este estudo tem como objetivo explorar estratégias pedagógicas para melhorar a atenção de alunos com Déficit de Atenção no contexto educacional. A pesquisa destaca a importância da personalização do ensino, a utilização de tecnologias interativas e a implementação de técnicas específicas para otimizar o foco e reduzir distrações. Considerando as limitações cognitivas desses alunos, a análise enfoca práticas educativas que envolvem ajustes no ambiente de aprendizagem, uso de recursos visuais e auditivos, e a criação de momentos para o descanso. O trabalho busca contribuir para uma maior compreensão sobre as abordagens mais eficazes para maximizar a concentração e promover o aprendizado de alunos com Déficit de Atenção.

Palavras-chave: Déficit de Atenção, estratégias pedagógicas, atenção, aprendizagem, personalização do ensino.

Introdução

A atenção é um dos recursos mais importantes e limitados do ser humano, fundamental para o desempenho acadêmico, profissional e em diversas outras atividades cotidianas. No entanto, a manutenção da atenção tem se tornado um

¹¹ Com mais de 18 anos de experiência na área da educação, sendo 10 deles dedicados à Rede Municipal de São Paulo, tive a particularidade de testemunhar a transformação de inúmeras vidas por meio da educação. Minha paixão pela pedagogia e meu compromisso com o desenvolvimento educacional só crescem ao longo dos anos. Minha formação acadêmica inclui a graduação em Pedagogia, especialização em Alfabetização e Letramento, Psicologia da Aprendizagem e certificação em Intervenção ABA para Autismo e Deficiência Intelectual. Além disso, minha dedicação ao aprendizado contínuo me levou a realizar cursos na área de Neurociências e Educação, Regulação Emocional e Manejo de Crianças com Comportamentos Desafiadores. Tais ferramentas complementam meu conjunto de habilidades e conhecimentos para atender às necessidades de alunos com diferentes perfis de aprendizagem. Minha trajetória profissional me ensinou que cada criança é única, e a educação inclusiva é a chave para desbloquear seu potencial máximo.

desafio crescente, principalmente em um contexto de constante estímulos e distrações. Esse fenômeno é particularmente relevante no contexto educacional, onde a capacidade de manter o foco durante atividades de aprendizagem é essencial para a assimilação do conteúdo. Em alunos com Déficit de Atenção, esse desafio se amplifica, tornando-se ainda mais difícil sustentar um nível adequado de atenção por períodos prolongados. Diante dessa realidade, é essencial compreender as características da atenção humana e as estratégias que podem ser empregadas para potencializar a capacidade de concentração. A atenção, sendo uma função cognitiva limitada, pode ser afetada por uma série de fatores, tanto internos como externos. Estímulos como o ambiente de aprendizagem, a qualidade do conteúdo apresentado, o tipo de interação entre aluno e professor, entre outros, podem desempenhar um papel decisivo na qualidade do foco e, conseqüentemente, no aprendizado. Para indivíduos com Déficit de Atenção, esses fatores devem ser ajustados de forma a minimizar as distrações e facilitar a concentração. A importância de estratégias educativas que ajudem a captar e sustentar a atenção vai além do simples aumento da concentração. Essas técnicas são essenciais para proporcionar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz, atendendo às necessidades de alunos que enfrentam dificuldades para se manter focados. A personalização do ensino, o uso de tecnologias interativas, o estímulo à motivação intrínseca e a criação de momentos de descanso são algumas das abordagens que podem ser incorporadas no cotidiano escolar para atender a esse público. É crucial que o ambiente educacional não apenas reconheça as dificuldades dos alunos com Déficit de Atenção, mas também desenvolva práticas pedagógicas que possam otimizar seu desempenho e bem-estar.

Além disso, a redução das distrações, a implementação de técnicas para aumentar o tempo de atenção e a criação de estratégias de ensino que integrem elementos visuais, auditivos e interativos são aspectos que, quando aplicados de forma adequada, podem ter um impacto significativo na aprendizagem. A adaptação do ensino para maximizar a concentração de alunos com Déficit de Atenção requer uma abordagem multifacetada, envolvendo desde ajustes no espaço físico da sala de aula até a forma como o conteúdo é apresentado e

interagido.

Este trabalho busca, portanto, explorar as diferentes estratégias que podem ser empregadas para capturar, sustentar e aumentar a atenção de alunos com Déficit de Atenção, oferecendo uma visão detalhada sobre as práticas pedagógicas mais eficazes e as abordagens que se mostram promissoras para promover o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades cognitivas. O objetivo é não só fornecer um conjunto de técnicas baseadas em evidências, mas também contribuir para uma maior compreensão do impacto das estratégias educacionais na vida desses alunos, ampliando as possibilidades de sucesso acadêmico e pessoal.

Métodos para Capturar e Manter a Atenção

A captura e a manutenção da atenção são fatores cruciais no contexto educacional, profissional e em diversas áreas da comunicação. Estudos apontam que a atenção humana, sendo limitada e suscetível a diversas distrações, exige estratégias específicas para ser adequadamente dirigida e sustentada ao longo do tempo. Um dos métodos mais eficazes para capturar a atenção é o uso de estímulos visuais e auditivos inovadores. Segundo Mayer (2005), o uso de elementos visuais e auditivos simultâneos, que não sejam redundantes, tem o potencial de melhorar significativamente a atenção e o aprendizado, ao engajar múltiplos canais sensoriais. Esses estímulos devem ser cuidadosamente planejados para não sobrecarregar o receptor, o que pode ter o efeito oposto e resultar em desatenção ou desinteresse.

Além disso, a variação no ritmo da apresentação das informações também é um fator importante. A alteração de ritmo, seja na forma de pausas ou mudanças na intensidade de uma apresentação, pode ajudar a prender a atenção dos indivíduos por períodos mais longos. O conceito de "curva de atenção", discutido por Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993), sugere que a atenção humana segue padrões cíclicos, sendo capaz de sustentar foco por períodos limitados, necessitando de intervalos estratégicos para manter a

eficiência cognitiva. Dessa forma, métodos que incluem pausas, mudanças de tópico e interações frequentes, como questionamentos ou discussões, são amplamente utilizados para manter a atenção e evitar o cansaço mental, favorecendo um estado de alerta contínuo.

A personalização do conteúdo também desempenha um papel crucial na manutenção da atenção. Quando as informações são adaptadas de acordo com os interesses e as necessidades dos indivíduos, a capacidade de retenção e engajamento tende a ser mais eficaz. Segundo Schunk (2001), a personalização pode ser entendida como um processo de identificação dos estímulos relevantes para o público-alvo, garantindo que os conteúdos sejam percebidos como significativos. O uso de tecnologias, como a inteligência artificial, tem permitido que sistemas educacionais se adaptem de forma dinâmica às preferências dos usuários, criando experiências mais imersivas e interativas, com maior potencial de engajamento e manutenção da atenção. A interação também é um método poderoso para manter a atenção. A interatividade, quando incorporada em atividades de aprendizado ou apresentações, faz com que o indivíduo se sinta parte ativa do processo, o que resulta em maior concentração e participação. Segundo Piaget (1973), o aprendizado é um processo ativo de construção do conhecimento, e a interação é essencial para manter o engajamento do aprendiz. Essa teoria foi corroborada por estudos mais recentes de Gagné (1985), que afirmam que as metodologias interativas, como discussões em grupo ou atividades práticas, são eficientes para reforçar a atenção, uma vez que mantêm o aprendiz em um estado de envolvimento contínuo com o conteúdo.

Além disso, a repetição espaçada é uma técnica cognitiva eficaz para manter a atenção em longo prazo. De acordo com Bahrick (1984), a prática distribuída ao longo do tempo melhora a retenção e a manutenção da atenção, pois permite que o indivíduo revise a informação em intervalos regulares, evitando o esquecimento. Essa técnica é particularmente útil em ambientes educacionais, onde o aprendizado é progressivo e o conteúdo precisa ser revisitado para ser plenamente compreendido. A aplicação de revisões espaçadas, aliada a um ritmo controlado de apresentação, é capaz de otimizar

tanto a captura quanto a manutenção da atenção. Finalmente, é importante destacar a relevância do estado emocional na capacidade de manter a atenção. De acordo com a teoria da motivação de Deci e Ryan (1985), indivíduos que experimentam estados emocionais positivos tendem a ser mais atentos e engajados em tarefas cognitivas. Assim, técnicas que promovem o interesse e a motivação intrínseca do indivíduo, como o uso de feedback positivo, a valorização do esforço e o estabelecimento de metas realistas, são essenciais para a manutenção da atenção ao longo do tempo. Portanto, a criação de um ambiente emocionalmente positivo e estimulante é crucial para garantir que o indivíduo mantenha sua atenção focada e sua motivação alta.

Estratégias para Minimizar Distrações

A minimização de distrações é um aspecto crucial em contextos que demandam foco e concentração, seja em ambientes educacionais, profissionais ou mesmo na realização de atividades cotidianas. A atenção humana, sendo limitada e altamente suscetível a estímulos externos, requer estratégias eficazes para reduzir interferências que possam prejudicar a qualidade do trabalho ou do aprendizado. De acordo com Kahneman (1973), a atenção é um recurso finito e, quando mal administrado, pode resultar em falhas no desempenho de tarefas cognitivas, o que justifica a importância de implementar métodos para minimizar as distrações. A criação de um ambiente controlado, onde os estímulos perturbadores são reduzidos ao mínimo, é um dos primeiros passos para alcançar um estado de concentração elevado e sustentado. Para isso, o uso de espaços tranquilos e a eliminação de ruídos externos são medidas amplamente recomendadas, uma vez que o som excessivo pode desviar o foco de maneira significativa, conforme demonstrado por Sörqvist (2010), que investigou o impacto do ruído no desempenho cognitivo, destacando que ambientes sonoros inadequados podem prejudicar a memória e a execução de tarefas complexas.

Além disso, a tecnologia, embora frequentemente uma fonte de distração, também pode ser utilizada para minimizar interferências quando aplicada de

forma estratégica. O uso de aplicativos e ferramentas digitais que bloqueiam notificações e alertas de dispositivos móveis pode ser um meio eficiente de proteger períodos de concentração. McFarlane (2002) argumenta que, em ambientes de trabalho e estudo, a interrupção constante provocada por notificações de e-mails, mensagens de texto e redes sociais contribui para a fragmentação do pensamento e a perda de foco. A adoção de técnicas que envolvem a limitação do acesso a tais plataformas durante períodos críticos de atividade pode ser uma estratégia eficaz de contenção das distrações, promovendo um ambiente mais favorável à produtividade e ao aprendizado. Outra estratégia importante para a minimização das distrações envolve o gerenciamento do tempo, com foco na utilização de métodos estruturados para organizar as atividades ao longo do dia. A técnica Pomodoro, por exemplo, que propõe blocos de trabalho de 25 minutos seguidos de breves intervalos, tem se mostrado uma prática eficiente para combater a procrastinação e manter o foco em tarefas específicas. Segundo Cirillo (2006), esse método ajuda a reduzir as distrações, pois estabelece períodos definidos para o trabalho intenso, seguidos de momentos curtos de descanso, durante os quais a mente tem a oportunidade de relaxar e se preparar para novos períodos de concentração. A estruturação do tempo dessa forma pode ajudar a proteger a atenção e a energia, evitando a fadiga mental e garantindo que as tarefas sejam executadas com mais eficiência. Além disso, a psicologia cognitiva sugere que a redução de distrações pode ser alcançada por meio de técnicas de autocontrole e regulação emocional. Goleman (2006) defende que a capacidade de controlar impulsos e direcionar a atenção de forma eficaz depende não apenas da eliminação de estímulos externos, mas também da capacidade de lidar com distrações internas, como pensamentos intrusivos e preocupações. O treinamento de habilidades de mindfulness, por exemplo, tem sido identificado como uma abordagem eficaz para fortalecer o autocontrole e melhorar a concentração. Estudos de Zeidan et al. (2010) mostram que a prática de mindfulness pode reduzir a propensão a distrações, aumentando a capacidade de concentração e a estabilidade emocional, o que facilita o foco prolongado em uma tarefa sem se deixar desviar por pensamentos irrelevantes.

O planejamento adequado também pode ser considerado uma estratégia relevante para minimizar distrações. Quando as atividades são bem planejadas e organizadas, a probabilidade de se deparar com distrações diminui, pois o indivíduo sabe exatamente o que precisa fazer e quais os passos a seguir. A definição de metas claras e alcançáveis pode ajudar a manter o foco e a minimizar a tentação de se desviar para outras atividades. Segundo Locke e Latham (2002), a definição de metas específicas e mensuráveis é fundamental para manter a motivação e o direcionamento das atividades, pois elas oferecem um senso de propósito e uma linha de ação clara, o que reduz a tendência a procrastinar e se distrair com outras tarefas menos relevantes. Ademais, a manutenção de uma boa saúde física e mental é outro aspecto fundamental na minimização das distrações. Estudos mostram que fatores como a qualidade do sono, a alimentação equilibrada e a prática regular de exercícios físicos têm um impacto direto na capacidade de concentração e na resistência a distrações. Segundo Ratey (2008), o exercício físico regular pode melhorar a função cognitiva e aumentar a capacidade de foco, ao estimular a liberação de substâncias químicas no cérebro que promovem o bem-estar e a clareza mental. A alimentação, por sua vez, também desempenha um papel importante, pois certos alimentos podem influenciar a disposição e a energia mental, ajudando a manter a atenção por mais tempo. Nesse sentido, manter uma rotina que favoreça o equilíbrio físico e emocional é essencial para reduzir as distrações internas e externas.

Como Aumentar o Tempo de Atenção Gradativamente

Aumentar o tempo de atenção gradativamente é uma estratégia importante para o aprimoramento da produtividade e do desempenho cognitivo, especialmente em contextos educacionais e profissionais, onde a concentração prolongada é essencial. De acordo com a teoria da atenção, elaborada por Broadbent (1958), a atenção humana é limitada e seletiva, o que significa que o indivíduo é capaz de se concentrar em apenas uma quantidade restrita de informações de cada vez. Portanto, aumentar o tempo de atenção de forma gradual envolve a aplicação de estratégias que consideram tanto as limitações cognitivas quanto as necessidades do indivíduo. Uma abordagem eficaz para o

aumento do tempo de atenção é a prática de tarefas com intervalos controlados, conforme sugerido por Cirillo (2006), que desenvolveu a Técnica Pomodoro. Essa técnica propõe períodos de 25 minutos de concentração intensa seguidos de breves intervalos de descanso, permitindo que o cérebro se recupere e reestabeleça sua capacidade de foco. A implementação dessa técnica de forma gradual, com aumento progressivo do tempo dedicado ao trabalho sem interrupções, facilita a adaptação do cérebro a períodos mais longos de concentração sem sobrecarregar as capacidades atencionais do indivíduo.

Além disso, o treinamento cognitivo também se revela uma ferramenta eficaz para aumentar o tempo de atenção. Estudos de Jaeggi et al. (2008) demonstram que o treinamento de habilidades cognitivas específicas, como a memória de trabalho, pode resultar em um aumento significativo na capacidade de atenção. A memória de trabalho é responsável por manter temporariamente informações durante a execução de tarefas cognitivas, e seu fortalecimento permite que o indivíduo sustente a atenção por períodos mais longos. Assim, atividades que desafiem a memória de trabalho, como jogos de raciocínio lógico e tarefas complexas, podem ser incorporadas ao processo de aumento gradual do tempo de atenção. O treinamento gradual de tais habilidades cognitivas, com incrementos progressivos em sua complexidade, podem levar ao desenvolvimento de uma maior capacidade de manter o foco de forma sustentada.

A prática regular de mindfulness, que envolve a atenção plena ao momento presente, também tem mostrado resultados positivos no aumento do tempo de atenção. De acordo com estudos realizados por Zeidan et al. (2010), a prática de mindfulness é eficaz na melhora da atenção e no aumento da capacidade de concentração. Os indivíduos que praticam mindfulness regularmente têm mais facilidade em manter o foco por períodos mais longos, pois essa prática treina a mente para resistir a distrações e melhorar o controle sobre os impulsos. O aumento gradual do tempo dedicado a sessões de mindfulness pode, portanto, contribuir para a ampliação do tempo de atenção. Inicialmente, pode-se começar com sessões curtas, de 5 a 10 minutos, e, com o tempo, aumentar a duração dessas sessões, o que irá, gradualmente,

desenvolver uma maior resistência à distração e melhorar a capacidade de sustentar o foco em tarefas cognitivas.

Outro fator relevante para o aumento gradual do tempo de atenção é a adoção de estratégias de gerenciamento do tempo que promovam o foco sem causar fadiga. Segundo Goleman (2006), a inteligência emocional e a capacidade de regulação emocional são essenciais para manter o foco por períodos prolongados. O gerenciamento adequado do tempo, com períodos de descanso intercalados, é fundamental para prevenir a exaustão mental, que pode ser um obstáculo no processo de aumento do tempo de atenção. A técnica de intervalos programados, aliada à prática do descanso ativo, como uma breve caminhada ou alongamento, permite que o cérebro se recupere sem comprometer o progresso do trabalho. A adoção gradual dessa estrutura de trabalho, com intervalos cada vez mais curtos à medida que o tempo de foco aumenta, pode resultar em uma melhoria significativa na capacidade de atenção sustentada.

Além disso, a alimentação e o sono desempenham um papel crucial na manutenção de uma atenção prolongada. Estudos de Ratey (2008) indicam que o exercício físico regular e a alimentação balanceada são fatores que contribuem significativamente para a saúde cerebral, promovendo uma melhor performance cognitiva. A implementação de hábitos saudáveis, como a prática de exercícios físicos e a ingestão de alimentos ricos em nutrientes que favorecem a função cerebral, pode aumentar a disposição mental e ajudar na manutenção da atenção por mais tempo. A qualidade do sono também é um aspecto fundamental nesse processo. De acordo com Walker (2017), o sono adequado melhora a consolidação da memória e a capacidade de foco, fatores que são essenciais para o aumento do tempo de atenção. Assim, uma rotina que incorpore o sono reparador e a alimentação adequada, juntamente com o exercício físico, pode criar as condições ideais para um aumento gradual da atenção. O reforço positivo também é uma estratégia relevante no processo de aumento gradual do tempo de atenção. A teoria da motivação de Skinner (1953) afirma que comportamentos reforçados positivamente tendem a ser repetidos. Nesse sentido, a aplicação de recompensas para a manutenção da atenção durante

períodos mais longos pode incentivar o indivíduo a melhorar sua capacidade de foco. O reforço pode ser aplicado de maneira gradual, recompensando o aumento do tempo de concentração à medida que o indivíduo consegue sustentar o foco por períodos mais extensos. Esse método cria uma associação positiva com a tarefa, motivando o indivíduo a continuar expandindo sua capacidade de atenção.

Considerações finais

As considerações finais deste trabalho visam refletir sobre a importância das estratégias para o ensino de alunos com déficit de atenção, destacando a relevância de métodos eficazes que promovam a captura e manutenção da atenção, minimizem as distrações e favoreçam o aumento gradual da capacidade de concentração. Ao longo do desenvolvimento deste estudo, foi possível observar que a atenção é um recurso limitado e finito, que exige uma gestão cuidadosa para que se torne mais eficaz em contextos educacionais, profissionais e até mesmo no cotidiano das pessoas. A atenção não é um processo estático; ao contrário, ela está sujeita a flutuações e é suscetível a fatores internos e externos que podem dificultar sua manutenção. A implementação de estratégias como o uso de estímulos visuais e auditivos inovadores, a variação no ritmo das apresentações e a personalização do conteúdo, por exemplo, têm se mostrado extremamente eficazes na promoção do engajamento dos indivíduos. As tecnologias educacionais, como sistemas que adaptam os conteúdos às necessidades e preferências dos alunos, são ferramentas poderosas nesse processo, criando experiências de aprendizado mais imersivas e dinâmicas.

Além disso, a importância da interação no processo de aprendizado não pode ser subestimada. A participação ativa, por meio de discussões, atividades práticas e outras formas de interação, contribui significativamente para a retenção das informações e o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Como ressaltado por estudiosos como Piaget e Gagné, a construção do conhecimento é um processo ativo e contínuo, que demanda a participação do

aprendiz, permitindo-lhe assim fortalecer sua atenção e melhorar sua capacidade de concentração.

Outro ponto fundamental abordado neste estudo é a relevância das estratégias para minimizar as distrações, um desafio constante em um mundo cada vez mais repleto de estímulos. Como evidenciado nas pesquisas de Kahneman e outros, a atenção humana é altamente suscetível a distrações, e a criação de ambientes controlados e bem estruturados, que reduzam interferências externas, é um passo crucial para melhorar o desempenho cognitivo. A utilização de ferramentas tecnológicas que bloqueiam distrações, a adoção de métodos de gerenciamento do tempo como a Técnica Pomodoro e o treinamento de habilidades de autocontrole e regulação emocional são estratégias essenciais para garantir que o foco seja mantido durante períodos prolongados.

A capacidade de aumentar o tempo de atenção gradativamente também é uma habilidade importante a ser cultivada, tanto para melhorar o desempenho acadêmico quanto para otimizar o trabalho profissional. A adoção de técnicas como a Técnica Pomodoro e o treinamento cognitivo, que desafiam o cérebro a sustentar a atenção por períodos mais longos, são práticas altamente benéficas. Além disso, práticas como o mindfulness, que visam treinar a mente para se concentrar plenamente no presente, têm demonstrado resultados positivos na melhoria da atenção e na redução das distrações internas, como pensamentos intrusivos.

Outro aspecto relevante é a importância de um estilo de vida saudável, com uma alimentação equilibrada, prática regular de exercícios físicos e uma boa qualidade de sono. Esses fatores contribuem diretamente para a saúde cerebral e para o fortalecimento das capacidades cognitivas, incluindo a atenção. A neurociência tem revelado que a atividade física regular pode melhorar significativamente a função cognitiva, enquanto uma dieta rica em nutrientes essenciais e o sono adequado favorecem a memória e a capacidade de concentração.

Finalmente, a criação de um ambiente emocionalmente positivo e motivador também se revela essencial para garantir a atenção sustentada. De acordo com a teoria da motivação de Deci e Ryan, o estado emocional do indivíduo tem um impacto direto na sua capacidade de manter a atenção em tarefas cognitivas. Portanto, estratégias que favoreçam a motivação intrínseca, como o fornecimento de feedback positivo, a valorização dos esforços e o estabelecimento de metas claras e atingíveis, são fundamentais para promover a atenção de longo prazo. Em suma, a atenção é um processo complexo, que envolve tanto aspectos cognitivos quanto emocionais e físicos. Para que ela seja eficaz, é necessário adotar estratégias integradas que contemplem a personalização do aprendizado, a minimização das distrações e o aumento gradual do tempo de concentração. A aplicação dessas estratégias, aliada a um estilo de vida saudável e a um ambiente emocionalmente positivo, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e para o sucesso educacional e profissional de alunos com déficit de atenção. O estudo dessas abordagens e a sua implementação prática em ambientes educacionais são essenciais para a criação de oportunidades de aprendizado mais equitativas e eficientes, especialmente para aqueles que enfrentam desafios relacionados à manutenção do foco.

Referências

- BAHRICK, H. P. "Semantic memory content in men: A developmental study of some of its factors". *Journal of Experimental Psychology*, v. 102, p. 219-234, 1984.
- CIRILLO, Francesco. *The Pomodoro Technique: The Acclaimed Time-Management System That Has Transformed How We Work*. 1. ed. New York: New Harvest, 2006.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. "Intrinsic motivation and self-determination in human behavior". Plenum Press, 1985.
- ERICSSON, K. A.; KRAMPE, R. T.; TESCH-RÖMER, C. "The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance". *Psychological Review*, v. 100, n. 3, p. 363-406, 1993.

- GAGNÉ, R. M. "The conditions of learning". 4. ed. Holt, Rinehart and Winston, 1985.
- GOLEMAN, Daniel. Inteligência Emocional: A Teoria Revolucionária que Redefine o que é Ser Inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.
- JAEGGI, Susanne M. et al. "Improved Fluid Intelligence Shown by Decreased Brain Activation after Training". *Proceedings of the National Academy of Sciences*, v. 105, n. 3, p. 682-687, 2008.
- KAHNEMAN, Daniel. *Attention and Effort*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1973.
- LOCKE, Edwin A.; LATHAM, Gary P. "Building a practically useful theory of goal setting and task motivation". *American Psychologist*, v. 57, n. 9, p. 705-717, 2002.
- MAYER, R. E. *Multimedia learning*. Cambridge University Press, 2005.
- MCFARLANE, D. C. "Comparing distractions and interruptions in the office environment". *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*, v. 46, n. 3, p. 300-304, 2002.
- PIAGET, J. "O nascimento da inteligência na criança". Zahar Editores, 1973.
- RATEY, John J. *A Neurociência do Exercício e o Cérebro: Como o Exercício Físico Pode Melhorar o Funcionamento do Cérebro e da Mente*. Rio de Janeiro: Editora BestSeller, 2008.
- SÖRQVIST, Pär. "The effects of noise on performance: A review of the literature". *Applied Cognitive Psychology*, v. 24, p. 805-822, 2010.
- SKINNER, B. F. *Operant Behavior: A Novel Approach to the Study of Human Behavior*. 2. ed. New York: D. Appleton-Century, 1953.
- WALKER, Matthew. *Porque Nós Dormimos: A Nova Ciência do Sono e do Sonho*. São Paulo: Editora Sextante, 2017.
- ZEIDAN, D.; JOHNSON, S. K.; DIENER, E.; LAU, L. "Mindfulness meditation improves cognition: Evidence of brief mental training". *Consciousness and cognition*, v. 19, n. 2, p. 597-605, 2010.

EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: FUNDAMENTOS, CONTINUIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

REGIANE DE SOUZA ARAUJO

RESUMO

A articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental representa um dos principais desafios da educação básica brasileira, especialmente no que se refere ao ensino de Matemática. A construção do pensamento matemático inicia-se muito antes da sistematização formal dos conteúdos escolares, desenvolvendo-se por meio de experiências concretas, interações sociais e vivências lúdicas. Este artigo tem como objetivo analisar as bases teóricas que sustentam o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático na infância, discutir a importância da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e apresentar práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem significativa da Matemática. Fundamenta-se em autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Ubiratan D'Ambrosio e Tizuko Morchida Kishimoto, além de dialogar com orientações da Base Nacional Comum Curricular. Conclui-se que a consolidação do pensamento matemático depende da continuidade pedagógica, da valorização das experiências prévias da criança e da adoção de metodologias ativas e contextualizadas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Matemática; Desenvolvimento Cognitivo; Aprendizagem Significativa.

1. INTRODUÇÃO

A Matemática ocupa papel central na formação acadêmica e social dos estudantes, sendo frequentemente apontada como uma das disciplinas que mais geram dificuldades ao longo da escolarização. Entretanto, o desenvolvimento do pensamento matemático não começa no Ensino Fundamental; ele se inicia na Educação Infantil, quando a criança estabelece relações de quantidade, espaço, tempo, medida e forma por meio de experiências cotidianas.

A transição entre essas duas etapas exige atenção pedagógica, pois a ruptura metodológica pode comprometer o processo de aprendizagem. Enquanto na Educação Infantil predominam atividades exploratórias e lúdicas, o Ensino Fundamental tende a formalizar conceitos de maneira mais sistemática. Essa mudança, se não for bem planejada, pode gerar insegurança e desmotivação.

Assim, este artigo propõe discutir a continuidade entre Educação Infantil e Ensino Fundamental no ensino de Matemática, abordando fundamentos teóricos, práticas pedagógicas, desafios e perspectivas para uma aprendizagem significativa e inclusiva.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO DESENVOLVIMENTO MATEMÁTICO NA INFÂNCIA

2.1 Contribuições de Jean Piaget

Jean Piaget afirma que o conhecimento é construído ativamente pela criança por meio da interação com o meio. No estágio pré-operatório (2 a 7 anos), a criança desenvolve noções intuitivas de número e quantidade. No estágio operatório concreto (7 a 11 anos), passa a compreender conceitos como conservação, classificação e seriação.

Essas estruturas cognitivas são fundamentais para o aprendizado formal da Matemática no Ensino Fundamental. A compreensão de que a quantidade permanece a mesma mesmo quando muda a forma (conservação) é essencial para o entendimento das operações matemáticas.

2.2 A perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky

Para Lev Vygotsky, a aprendizagem ocorre por meio da interação social. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) indica que a criança aprende melhor quando recebe mediação adequada.

No ensino de Matemática, isso significa que o professor deve propor desafios compatíveis com o nível de desenvolvimento do aluno, oferecendo apoio gradual até que ele alcance autonomia.

2.3 Jerome Bruner e a representação do conhecimento

Jerome Bruner propõe três formas de representação do conhecimento:

- Enativa (ação)
- Icônica (imagem)
- Simbólica (linguagem formal)

No ensino da Matemática, a transição dessas representações é essencial. Antes de operar com símbolos abstratos, a criança precisa manipular objetos concretos e compreender visualmente os conceitos.

2.4 Etnomatemática e contextualização

Ubiratan D'Ambrosio destaca a importância da Etnomatemática, defendendo que o ensino deve considerar os contextos culturais dos alunos. A Matemática não é neutra; ela está presente nas práticas sociais e culturais.

3. A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO BASE PARA O PENSAMENTO MATEMÁTICO

3.1 Experiências cotidianas e construção de conceitos

Na Educação Infantil, as crianças aprendem matemática ao:

- Comparar tamanhos
- Identificar formas
- Organizar objetos
- Contar brinquedos
- Reconhecer padrões

Essas vivências constroem as bases para conceitos formais posteriores.

3.2 O papel do brincar

Segundo Tizuko Morchida Kishimoto, o jogo é instrumento fundamental para o desenvolvimento infantil. Jogos de encaixe, blocos lógicos e brincadeiras de mercado favorecem noções numéricas e espaciais.

3.3 Campos de experiência e a BNCC

A Base Nacional Comum Curricular estabelece que a Educação Infantil deve promover experiências relacionadas a espaço, tempo, quantidades, relações e transformações, preparando a criança para o Ensino Fundamental.

4. O ENSINO DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

4.1 Alfabetização matemática

No início do Ensino Fundamental, ocorre a sistematização da leitura e escrita de números, operações básicas e resolução de problemas.

A alfabetização matemática envolve:

- Compreensão do sistema de numeração decimal
- Operações fundamentais
- Resolução de problemas contextualizados

4.2 Metodologias ativas

Metodologias como aprendizagem baseada em problemas e projetos favorecem a compreensão conceitual. O uso de materiais manipuláveis (material dourado, ábaco, blocos lógicos) facilita a transição do concreto ao abstrato.

4.3 Tecnologias digitais

Recursos digitais e jogos educativos ampliam possibilidades de aprendizagem, promovendo interatividade e engajamento.

5. DESAFIOS NA TRANSIÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

5.1 Ruptura metodológica

A mudança brusca do lúdico para o formal pode causar dificuldades de adaptação.

5.2 Formação docente

É necessário que professores compreendam o desenvolvimento infantil para adequar estratégias pedagógicas.

5.3 Avaliação

A avaliação deve priorizar processos, não apenas resultados quantitativos.

5.4 Inclusão e diversidade

O ensino de Matemática deve considerar ritmos diferentes de aprendizagem e necessidades específicas.

6. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADAS

Para garantir continuidade entre etapas, recomenda-se:

- Planejamento articulado entre professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental
- Uso contínuo de materiais concretos
- Projetos interdisciplinares
- Avaliação formativa
- Contextualização cultural

Exemplo prático: projeto “Feira na Escola”, envolvendo cálculo de preços, troco, medidas e organização de produtos.

7. CONCLUSÃO

A Educação Infantil desempenha papel essencial na formação do pensamento matemático. A continuidade pedagógica entre essa etapa e o Ensino Fundamental é determinante para o sucesso da aprendizagem.

O ensino de Matemática deve superar práticas mecanicistas e valorizar experiências significativas, contextualizadas e mediadas adequadamente. A

integração entre teoria e prática, aliada à formação docente e ao planejamento articulado, possibilita uma aprendizagem sólida e duradoura.

Promover uma Matemática acessível, investigativa e contextualizada é formar sujeitos críticos, autônomos e preparados para os desafios sociais contemporâneos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRUNER, Jerome. *O processo da educação*. São Paulo: Nacional, 1997.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AS ARTES E A EDUCAÇÃO INFANTIL

RENATA MACEDO DE MOURA

RESUMO

É de extrema importância que o professor da educação infantil tenha conhecimento sobre e como ocorrem as fases de desenvolvimento e processo de criação nas crianças. Pois munido destes conhecimentos o educador poderá oportunizar a elas um desenvolvimento através de suas experiências artísticas (SCAGNOLATO, 2013).

Palavras-chave: arte, artes visuais, educação infantil.

INTRODUÇÃO

Visto que assim, a arte na educação deve ser trabalhada como uma forma de aprendizagem e não um meio artesanal ou de passatempo (FERREIRA, 2015).

Face aos expostos questiona-se como trabalhar as artes visuais na educação infantil?

Releva-se a temática tendo em vista que tal pesquisa além de trazer mais conhecimentos, poderá vir a ser utilizada como material de pesquisas para acadêmicos de demais pessoas interessadas no assunto.

O presente trabalho tem como objetivo discorrer sobre as artes visuais na educação infantil e como elas pode auxiliar nas aprendizagens.

Trata-se de uma pesquisa exploratória do tipo de revisão da literatura. Foram selecionadas publicações por busca em bases de dados Lilacs, Portal da Educação e P.M.S.P. em artigos, livros, revistas e monografias que abordaram o tema e assunto desejado. Inicialmente foram localizadas 68 obras científicas,

das quais foram acatadas 29, pelo fato de se adequarem melhor aos objetivos propostos. E foram utilizados os seguintes descritores: artes visuais, educação infantil, lúdico, brincadeiras e aprendizagem.

No mundo atual, vive-se em uma cultura visual, sejam por placas, outdoor, propagandas, cartazes, murais, grafites e assim por diante, as imagens estão espalhadas por todos os lugares no mundo e carregam informações sobre a cultura e a sociedade. E por meio da alfabetização visual, os alunos aprendem a fazer uma leitura julgadora de imagens, passando a interpretá-las e se expressarem através delas (FERREIRA, 2015).

O contato com a Arte estimula a alfabetização, ocorre pela mediação cultural de um educador ou mediador sensível, que se preocupa a maneira como apresentar as produções artísticas, enriquecendo o repertório cultural da criança (LIMA, FURTADO & MONTENEGRO, 2013).

A criança precisa de estímulos no aprendizado, para obter conhecimentos, principalmente na educação infantil e desta maneira o educador desempenha o papel, também, de incentivador, no qual valoriza a criatividade e as maneiras de se expressar do aluno para que ele possa criar (FERREIRA, 2015).

Focando como objetivo unificar Arte com o universo infantil, o indivíduo passa a aprender e a conhecer a Arte enquanto pratica a Arte. Obras de Arte de diversos artistas, estilos e movimentos artísticos devem ser apresentados aos alunos, oferecendo-lhes liberdade em suas criações (NASCIMENTO & TAVARES, 2009).

E desta maneira o valor do empirismo deve ser acentuado no sentido de aliar conteúdos às experiências. Para maior eficácia da disciplina, as instituições de ensino devem estimular os alunos a gostarem da arte e inseri-la no cotidiano deles através de determinadas linguagens artísticas como música, pintura,

desenho, escultura, por meio de aulas e passeios em espaços culturais (FERREIRA, 2015).

Sendo essencial a interação entre professores e alunos para que possam criar e fazer juntos, estabelecendo uma parceria e convivência produtiva, pois é nessa parceria que promove o desenvolvimento da criatividade (FERREIRA, 2012; LIMA, FURTADO & MONTENEGRO, 2013).

A respeito desta interação Petrauski & Diaz (2010), esclareceram o seguinte:

As relações que se elaboram entre o educador, o objeto de aprendizagem e o educando são as ações mais valiosas no ato educativo e no desempenho escolar, como instituição que se propõe a contribuir para que haja emancipação humana. Ambos, professores e alunos, são produtos de uma realidade histórica e cultural, sofrendo os possíveis efeitos dessa realidade. Portanto, combater o individualismo, a competitividade violenta que se instaura até em situações sem necessidade, o egocentrismo, o desafeto ou outros sentimentos destrutivos que assolam a sociedade contemporânea, deve ser uma busca dos educadores para que seja possível a formação de indivíduos mais conscientes de sua condição de cidadão (PETRAUSKI & DIAZ, 2010, p.8).

O educador, então, torna-se um mediador entre a criança e a obra, mitigando o individualismo, transformando e despertando o interesse dos alunos, assim como nutrindo seus olhares. Pois as imagens estão presentes no cotidiano. A sociedade que vive a arte e tem como experiência desde a infância, aprende a valorizar sua cultura (MONTAGNINI, CAVA & ANDRADE, 2009).

O ensino de Artes Visuais na Educação Infantil influencia muito no desenvolvimento e formação da criança, dando-lhes liberdade para que expressem seus conflitos e emoções (REILY, 2010).

A criatividade da criança precisa ser trabalhada e desenvolvida, e é por meio do trabalho realizado com a arte nas escolas que isso será possível. Em um conjunto mais específico da educação infantil ao ensino universitário, o ensino de arte e também outras áreas do conhecimento, ao invés de proporcionar ações pedagógicas que levem crianças e adultos ao universo da

criação e estruturação da linguagem visual, acaba confundindo os alunos a entenderem e expressarem suas leituras e relações com o universo (CARVALHO et al, 2013).

As Artes Visuais representam um conhecimento artístico que promove o desenvolvimento expressivo, criativo e estético do aluno na Educação Infantil, que auxilia no processo de formação social, intelectual e afetivo (FERREIRA, 2015).

Cunha (2017) esclareceu que:

O ensino da arte em qualquer nível e em especial na educação infantil deveria abranger o desenvolvimento expressivo e contribuir para que as pessoas realizem leituras cognoscentes, conscientes e sensíveis de outras tantas imagens que estão aí sendo consumidas passivamente e indiscriminadamente [...] e ir além, propondo rupturas com o instituído. A Arte na Educação poderia ser uma das vias de questionar o estabelecido, aguçando os sentidos, aglutinando vida e arte, a fim de produzir entidades visuais que possibilitem indagações sobre a própria existência humana (CUNHA, 2017, p. 12).

Pois ocorre que este período é o que mais marca para as crianças, porque acontecem suas primeiras experiências na vida escolar. Consequentemente são fundamentais os primeiros conhecimentos, as Artes Visuais devem ser trabalhadas de forma expressiva pelos educadores pelo fato de ser um meio de linguagem e também por estar sempre presente no dia-a-dia social da criança (FERREIRA, 2012, CUNHA, 2017).

É fato reconhecido que o Ensino de Artes Visuais apresenta grande influência no desenvolvimento das crianças, pois por meio da Arte elas expressam suas, sensações, emoções e sentimentos que vivenciam no mundo real (ROSELES, 2013).

Porém ocorre que muitos educadores utilizam as artes apenas como forma de passatempo, divertimento e acabam não atentando para a importância que artes visuais propiciam aos alunos. Estes professores, infelizmente, não exploram este eixo curricular como ferramenta estimuladora da sensibilidade da criança, por meio do qual ocorre a expressão das emoções e sensações. Sendo

que esta facilita a interação, a socialização das crianças no dia-a-dia (GORSKY, 2010).

Atentando-se que a visão de que arte e todos os seus elementos estão presentes no cotidiano, como já fora mencionado, porém não deve ser vista como meio de distração às crianças, para trabalhar a coordenação motora, como algo artesanal ou para enfeitar as salas de aulas, mas sim, deve-se trabalhar a arte como contribuição para a construção da sensibilidade da criança, contribuindo para sua educação de olhar, ampliando suas leituras de mundo (CHAGAS, 2009).

Para que as crianças tenham possibilidades de desenvolver a expressividade, é imprescindível que o adulto rompa com seus próprios estereótipos. O educador tem que estar sempre presente e fazer parte do processo de descoberta da criança, ignorando os estereótipos padrões e expandindo a mente para novas ideias e novos materiais, não só compreendendo, mas vivenciando as linguagens da arte com a criança (PETRAUSKI & DIAZ, 2010).

Para se trabalhar com as Artes Visuais na educação infantil é preciso de planejamento, a fim de se respeitar as especificidades, níveis de conhecimentos correspondentes e os esquemas das faixas etárias, neste período. Para tanto o professor deve ofertar atividades que propiciem o desenvolvimento integrado das capacidades de criação, levando-se em conta a intuição, cognição, pensamento, imaginação e percepção de acordo a cada período escolar, já que as artes trazem grandes descobertas e o conhecimento nas crianças é construído de maneira lúdica, prazerosa, criativa e através da diversão (FERREIRA, 2015).

É relevante acentuar que como o professor é o principal sujeito mediador da aprendizagem no Ensino de Artes Visuais tem o dever interagir junto aos alunos e motivando-os a ter gosto pela arte e ao fazer Arte, instigando-lhes o interesse pelas atividades artísticas, pois de tal forma também contribuirá no processo de ensino-aprendizagem (FERREIRA, 2015).

A arte proporciona conhecimentos, descobertas, expressões e diversas habilidades. A educação por intermédio da Arte auxilia no desenvolvimento estético e criativo, crítico, reflexivo e diligente; ela transforma e mostra novas alternativas para as crianças (NASCIMENTO, 2012).

A arte é uma linguagem expressiva por meio de materiais em que conceitos podem ser construídos pelo sentir, refletir e imaginar. E como toda linguagem tem: conteúdos, formas, caminhos de criação, conhecimentos estéticos e culturais, interlocuções com outras áreas do conhecimento e com a própria vida cotidiana da criança (BRASIL, 2010).

E complementando, sobre a apropriação dos possíveis conhecimentos da arte, Brasil (2010), discorreu que:

Enfim, o processo de apropriação das diferentes linguagens, desde o estranhamento até a experiência estética, é um importante fator de humanização dentro das instituições. Nesse processo, todos são constantemente desafiados a vivenciarem novas possibilidades e a adquirirem múltiplos olhares e novos sentidos. A Arte nos instiga a conhecer a inteireza do homem, na sua expressão (BRASIL 2010, p.21).

A comunicação e as leituras não se definem apenas por meio de palavras. Muito do que se sabe sobre o pensamento e os sentimentos das mais diversas pessoas, povos, países, épocas são conhecimentos que se obteve única e exclusivamente por meio de suas músicas, teatro, pintura, dança, cinema, etc. (BRASIL, 2010).

A criança está disponível para experimentar as coisas no mundo e a partir da experiência passa a conhecer. A aprendizagem quando explorada pela percepção da beleza nas coisas pode tornar-se significativa. A apresentação de imagens de obras de arte e a experimentação de materiais podem ampliar e estimular o processo de criação das crianças. A educação em Arte propicia para os alunos grandes descobertas, de acordo com as diferentes culturas em que estão inseridos (CHAGAS, 2009, OSTETTO, 2009).

O ensino-aprendizagem infantil de Artes Visuais mostra grande desenvolvimento na aprendizagem infantil, pois permitem ampliar o conhecimento do mundo, de suas habilidades e de suas descobertas (SANTOS & FRATARI, 2010).

As crianças que convivem com a arte se expressam, se comunicam e demonstram seus sentimentos, pensamentos, emoções através de atividades e elementos, como as linhas, formas, rabiscos e desenhos em superfícies, com a utilização de diversos tipos de materiais, que vão desde o lápis de cor, à argila, pigmentos naturais, guaches, colas, vários papeis, reciclados e assim por diante (KODAMA, 2008).

Ela amplia o repertório cultural das pessoas a fim de que possam expressar suas ideias por meios de linguagens e temas. As crianças na fase escolar ampliam ainda mais, seu conhecimento sobre as artes, nesse período, principalmente na educação infantil, período em que as artes visuais são formas de expressão e linguagens (REILY, 2013).

Linguagens pelo fato, também, de que o campo da arte pode ser classificado por muitas, como: a linguagem da pintura, das esculturas, do desenho, da colagem, do cinema, da fotografia, da dança, da música e do teatro, entre outros. Proporcionando interação e a comunicação infantil é uma forma de linguagem, tornando-se fundamental na Educação Infantil (DONDIS, 2007).

De acordo com Barbosa (2012), o ensino artístico e sua aprendizagem ocorrem através da abordagem triangular, da seguinte forma:

- Ler obras de arte: É estimular a percepção e o conhecimento a respeito da crítica e da estética. É ampliar repertório cultural e nutrir o olhar dos alunos sobre os aspectos que envolvem a produção de uma obra de arte. Isso cabe a todas as linguagens artísticas.
- Fazer Arte: É explorar a ação criadora na prática artística. É buscar momentos em que os alunos experimentem materialidades, processos e procedimentos no fazer artístico.

- **Contextualizar a Arte:** É o exercício de pensar a respeito da arte. A contextualização também explora os saberes estéticos, históricos e culturais. Quando se reflete a arte, devemos fazê-lo relacionando arte à vida. Na educação, isso acontece entende-se a arte de maneira interdisciplinar. É uma maneira de pensar sobre todos os conteúdos da figura artística na sala de aula, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas.

A criança, ao desenhar, expressa sua percepção sobre o mundo ou fatos que lhe acontecem em um determinado momento. O pensamento lógico da criança é diferente da lógica do adulto. Um bom desenho para a criança necessariamente não passa pela mesma compreensão de Arte dos adultos. Mesmo que a Arte seja enxergada como uma forma de sentimento ou inspiração, na verdade envolve um quesito de capacidades e habilidades cognitivas, ela transmite mensagens multidisciplinares, altera-se em um determinado tempo e espaço, e de pessoa para pessoa (FERREIRA, 2015; KODAMA, 2008).

Muitos educadores valorizam as artes da Educação por proporcionarem a autoexpressão e diversas descobertas às crianças. As crianças pequenas se expressam através de atividades artísticas, dos elementos abstratos e complexos, os quais as mesmas não conseguem comunicar para os adultos por meio de outras linguagens (FERREIRA, 2015).

Alguns professores tendo um curso de formação contribuem para que as linguagens artísticas sejam concebidas como instrumentos, pois grande parte não considera a Arte da mesma forma que às demais disciplinas, isto é, não vendo a Arte como uma área de conhecimento que possui características que poderiam ser o foco das reflexões e articulação de situações de ensino por professores (FERREIRA, 2012; PONTES, 2017).

A falta de formação dos professores pelo ensino das artes faz com que atuem movidos pela concepção da Arte e do seu ensino, construída ao longo de suas histórias pessoais (LIMA, FURTADO & MONTENEGRO, 2013).

Atualmente a educação valoriza mais o conhecimento científico e a escrita, abandonando principalmente as linguagens artísticas, é fundamental que os ambientes educacionais sejam lugares de troca, respeito, expressão e de linguagens diversificadas. A importância da arte no meio educacional não corresponde simplesmente à sua inclusão no currículo de ensino, por que dessa maneira, será apenas mais uma disciplina para compor a proposta da escola, mais uma disciplina sem definição (FERREIRA, 2015).

Trata-se de dar significado a todas as disciplinas, utilizar a arte para dar sentido às demais áreas do conhecimento é inovação. Por meio do desenho a criança desenvolve a habilidade psíquica e motora. As atividades artísticas oportunizam as crianças comunicarem ideias que são difíceis de serem expressas verbalmente, já ao entrarem em contato com as Artes, manifestam tudo aquilo que se passa dentro de si e o que lhe acontece no momento, de forma simples e interessante. Lamentavelmente ainda pode-se perceber que as práticas pedagógicas que fizeram parte da arte educacional no passado ainda estão presentes nas escolas atualmente (CARVALHO et al, 2013; NASCIMENTO, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na educação Infantil o ensino de artes ocorre através da abordagem triangular, em ler obras de arte, em fazer arte e em contextualizar a arte, segundo a faixa etária da criança, a partir de suas atividades com lápis, giz de cera, massa de modelar, com papel e até com os próprios dedos. A partir da alfabetização visual as crianças vão interpretando, efetuando a leitura visual, julgando e se expressando, seja ao visualizar um cartaz, uma revista, uma placa, uma propaganda e um grafite, dentre outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMI, Milla. **Criatividade, criação: um viés sublimatório**. Revista Cogito v.7 Salvador 2006. Disponível: http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S1519-94792006000100005&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 15.06.2017.

BARBOSA, Ana Mae; **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte – 2ª ed.** São Paulo, Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Conhecimento de Mundo**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Prefeitura Municipal de Contagem. **Caderno: a criança, a arte e a linguagem plástica e visual**. Contagem, 2010. Coleção currículo da educação infantil de contagem – Experiências saberes e conhecimentos – versão preliminar. Disponível: <https://pt.scribd.com/doc/44587677/A-CRIANCA-A-ARTE-E-A-LINGUA-GEM-PLASTICA-E-VISUAL-VERSAO-PRELIMINAR>. Acesso em: 10.06.2017

BRASIL. Presidência da República. **Lei de nº 9394**, de 20 de dezembro, do ano de 1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25.06.2017.

CARVALHO, Leida Maria de Almeida Garcia et al. **A arte na educação infantil**. ECSEL/Curso de Segunda Licenciatura em Geografia, Cachoeiro de Itapemirim/ES. 2013. XVII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, XIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação e III Encontro de Iniciação à Docência – Universidade do Vale do Paraíba. Disponível: <http://docplayer.com.br/6664647-A-arte-na-educacao-infantil.html>. Acesso em: 05.06.2017

CHAGAS, Cristiane Santana. **Arte e educação: a contribuição da arte para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2009. Disponível: docplayer.com.br/3382196-Cristiane-santana-chagas-arte-e-educacao. Acesso em: 0.06.2017.

CUNHA, Susana Rangel Vieira. **Arte na educação infantil: concepções e ações pedagógicas**. Disponível: www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2000/Educacao_e_formacao. Acesso em: 08.06.2017.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. Ed. Martins Fontes. São Paulo, 2007.

FERREIRA, Ana Patrícia. **A importância do ensino de artes visuais na educação infantil**. Especialização em Ensino de Artes Visuais Belo Horizonte Escola de Belas Artes da UFMG 2015. Disponível: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-A9KJ8D/monografia_ana_patricia.pdf?sequence=1. Acesso em: 08.06.2017.

FERREIRA, Aurora; **A Criança e a Arte. O dia a dia na sala de aula.** Rio de Janeiro: WAK , 2012.

GORSKY, Marina de Souza. **Atividades e artes na educação infantil: inquietações de uma professora.** Porto Alegre, 2010. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível: www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29282/000776463.pdf? Acesso em: 06.06.2017.

KODAMA, Kátia Maria Roberto de Oliveira. **Arte na Educação Infantil; a contextualização, leitura e experimentações de diferentes linguagens da arte.** UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia. Departamento de Educação. Presidente Prudente- SP, 2008. Disponível: www.forpedi.com.br/downloads/for_pedi_anexo_290812939100.pdf. Acesso em: 05.06.2017.

LIMA, Quêzia Ribeiro de Sena, FURTADO, Rita de Cássia Dantas & MONTENEGRO, Maria Sandra. **O Ensino de Artes na Educação Infantil: a prática pedagógica docente em uma creche do município do Recife.** 2013.

MARTINS, Simone R. IMBROISI, Margaret H. **História da Arte.** 2011 Disponível: www.historiadaarte.com.br. Acesso em: 15.05.2017.

MONTAGNINI, Rosely Cardoso; CAVA, Laura Celia Cabral & ANDRADE, Klésia Garcia. **Ensino das artes e música: pedagogia.** São Paulo: Pearsom Prentice Hall 2009.

NASCIMENTO, Edna S.P. & TAVARES, Helenice Maria. **As artes visuais na educação infantil: possibilidade real de lúdico e desenvolvimento.** Revista da Católica, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 169-186, 2009. Disponível: catolicaonline.com.br/revistadacatolica. Acesso em 20.05.2017.

NASCIMENTO, Vanderléia Santos de Jesus. **Ensino de arte: contribuições para uma aprendizagem significativa.** II encontro Funarte, 2012. Disponível: www.funarte.gov.br/encontro/wp-content/uploads/2013/04/artigo-para. Acesso em: 05.06.2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil e Arte: Sentidos e Práticas Possíveis.** Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Ciências da Educação. 2009. Disponível: acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf. Acesso em: 02.06.2017.

PETRAUSKI, Jozane Maciel & DIAZ, Marília. **O lúdico como recurso metodológico para o ensino de arte.** 2010. Disponível: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1659-8.pdf. Acesso em 11.06.2017.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **Formação docente e arte na educação infantil: uma experiência dialógica.** FAGED/UFRGS. 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades

nas Artes Visuais – 21 a 26/09/2009 - Salvador, Bahia. Disponível: Acesso em: 07.06.2017.

PONTES, Gilvânia. **A presença da arte na educação infantil: olhares e intenções.**

Disponível: http://www.ufrgs.br/gearte/dissertacoes/dissertacao_gilvania. pdf. Acesso em: 10.06.2017.

REILY, Lúcia. **O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão.** Cad. CEDES vol.30 no.80 Campinas Jan./Apr. 2010. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622010000100007. Acesso em: 22.05.2017.

REIS, Aline Maria dos. **Linha do Tempo sobre: Arte e Educação no Brasil.** 2014. Faculdades Ciências Sociais aplicadas de Belo Horizonte. Disponível: <https://www.passeidireto.com/arquivo/4960616/linha-do-tempo---historia-da-arte-educacao-no-brasil>. Acesso em: 22.06.2017.

ROSELES. Rafisa. **Projeto Para Educação Infantil Arte Cultura E Lúdico.** 2013. Disponível: <http://pedagogarafisa.blogspot.com.br/2013/05/projeto-para-educacao-infantil-arte.html>. Acesso em 10.06.2017.

SANTOS, Adriana Maria dos & FRATARI, Maria Helena Dias. **Artes visuais na educação infantil.** Faculdade Católica de Uberlândia M.G. 2010. Disponível: www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv3n5/artigo30.pdf Acesso em: 05.06.2017.

SANTOS, Joelma dos Santos. **A importância das Artes Visuais na Educação Infantil.** 2008. Disponível: <http://diversidadeeducacionalnaeradigital.blogspot.com.br/2011/08/importancia-das-artes-visuais-na.html>. Acesso em: 05.06.2017.

SCAGNOLATO, Lindací. **Trabalhando com artes visuais na educação infantil.** 2013. Disponível: <http://esculpindoartes.blogspot.com.br/2013/01/trabalhando-com-artes-visuais-na.html>. Acesso em: 12.06.2017.

SOUSA, Cleide Aparecida Gonçalves de. **Educação para o lazer e educação estética. História das artes visuais na educação infantil.** Revista Digital - Buenos Aires - Año 12 - N° 111 - Agosto de 2007. Disponível: <http://www.efdeportes.com/efd111/educacao-para-o-lazer-e-educacao-estetica.htm>. Acesso em: 05.06. 2017

CONSTRUTIVISMO COMO SUBSIDIO NA PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA EMEF – CEU SAPOPEMBA

LILIAN MARIA DE SOUZA LOMBARDI

RESUMO

Tem como objetivo descrever as práticas desenvolvidas por professores considerados construtivistas e relacioná-las com as respectivas concepções teóricas. Os dados foram coletados através de observações e entrevistas.

Além disso, buscou-se verificar, igualmente, as perspectivas teóricas e práticas dessas professoras sobre aprendizagem dentro da proposta construtivista adotada pela escola e, por fim, explorar como tais concepções do construtivismo se articulavam com práticas pedagógicas. Foi também descritiva, porque procurou conhecer e interpretar a realidade, sem nela interferir ou modificá-la, tentou obter e expor os dados coletados no estudo de um caso particular, ou seja, certa escola. Especificamente, descrever quais conceitos de construtivismo os professores que se dizem “construtivistas” possuíam desta concepção de ensino. Observou na escola objeto da pesquisa, que as professoras comprometidas com os princípios da teoria construtivista caminhavam para uma prática que pode ser considerada coerente com a própria teoria. Ao término da pesquisa, pôde-se concluir que o construtivismo existente na escola pesquisada está diretamente relacionado a um conjunto de atividades diferenciadas de ensino-aprendizagem. Porém grande número de atividades diferenciadas de alfabetização, por si só, não asseguram a idéia de uma escola construtivista. Entretanto, ao longo da análise das entrevistas e também das observações, notou-se que muitas das atividades diferenciadas aplicadas pelas professoras eram ricas de desafios, indagação, de pesquisa e curiosidade científica, enfim, ricas de construção do conhecimento.

PALAVRAS CHAVE: Construtivismo, Práticas Pedagógicas, Construção do Conhecimento

ABSTRACT

The object of is to describe the practices developed by teachers considered constructivist and relate them to their theoretical conceptions. The information was collected through observations and interviews. Furthermore, we sought to also verify the theoretical and practical perspectives of these teachers about learning within the constructivist approach adopted by the school and, finally, to explore how these concepts of constructivism is articulated with pedagogical practices. This job was also descriptive because it sought to understand and interpret reality, without interfering or modify it, tried to obtain and expose the data collected in the study of a particular case, ie, certain school. Specifically, describe what constructivist teachers who call themselves "constructivists " had this concept of learning. In the school was observed the object of the research, the teachers committed to the principles of constructivist theory, the teachers utilize a practice that can be considered consistent with the theory itself. At the end of the study, it was concluded that the existing constructivism in school studied is directly related to a set of differentiated activities of teaching and learning. But large numbers of differentiated literacy activities per se, does not ensure the idea of a constructivist school. However, throughout the analysis of the interviews and also the observations, it was noted that many of the different activities implemented by teachers were rich with challenges, with mission, with research, and with scientific curiosity, finally, rich with the build of knowledge.

KEYWORDS : Constructivism , Pedagogical Practices Build of Knowledge

INTRODUÇÃO

O processo da aprendizagem tem promovido uma constante preocupação entre os pesquisadores da área, os quais compreendem que não existe uma fórmula pronta, capaz de resolver o problema da dificuldade de aprender.

A compreensão de como o aluno aprende e quais aspectos deste processo de aprendizagem podem ser explorados por estratégias metodológicas em busca de uma aprendizagem significativa, são passos

importantes para o planejamento e implantação de práticas de ensino de boa qualidade.

A aprendizagem é definida como sendo a modificação do comportamento ou aquisição de novas respostas ou reações. Toda a aprendizagem consiste em condicionar respostas. A aprendizagem oral, da linguagem escrita, por exemplo, são reações apresentadas a vários estímulos devido a certas condições de experiências anteriores (BARROS, 1998).

Para entender os pontos centrais da natureza da aprendizagem é necessário reporta-se ao seu desenvolvimento histórico, filosófico e psicológico. Várias correntes de pensamento se desenvolveram e se definiram para os modelos educacionais: "a corrente empirista, o inatismo ou nativismo, as associacionistas, os teóricos de campos e os teóricos do processamento da informação ou psicologia cognitivista, o construtivismo e sócio construtivismo". (SILVA, 1998)

Dentro deste contexto o construtivismo se tornou uma nova linha pedagógica que vem ganhando terreno nas salas de aula há pouco mais de uma década. As maiores autoridades do construtivismo, contudo, não costumam admitir que se trate de uma pedagogia ou método de ensino, por ser um campo de estudo ainda recente, cujas práticas, salvo no caso da alfabetização, ainda requerem tempo para amadurecimento e sistematização.

O construtivismo propõe que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo à dúvida e o desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos. Rejeita a apresentação de conhecimentos prontos ao estudante, como um prato feito, e utiliza de modo inovador técnicas tradicionais como, por exemplo, a memorização. Daí o termo "construtivismo", pelo qual se procura indicar que uma pessoa aprende melhor quando torna parte de forma direta na construção do conhecimento que adquire. Enfatiza a importância do erro não como um

tropeço, mas como um trampolim na rota da aprendizagem. Condena a rigidez nos procedimentos de ensino, as avaliações padronizadas e a utilização de material didático demasiadamente estranho ao universo pessoal do aluno.

Com base nos estudos do psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), a maior autoridade do século sobre o processo de funcionamento da inteligência e de aquisição do conhecimento, onde demonstrou que a criança raciocina segundo estruturas lógicas próprias, que evoluem conforme faixas etárias definidas, e são diferentes da lógica madura do adulto. Por exemplo: se uma criança de 4 ou 5 anos transforma uma bolinha de massa em salsicha, ela conclui que a salsicha por ser comprida, contém mais massa do que a bolinha. Não se trata de um erro, como se julgava antes de Piaget, mas de um raciocínio apropriado a essa faixa etária. O construtivismo procura desenvolver práticas pedagógicas sob medida para cada degrau de amadurecimento intelectual da criança.

Segundo Mizukami (1986), que se baseia nas idéias de Piaget, o ensino numa concepção cognitivista que procura desenvolver a inteligência, deverá em primeiro lugar priorizar as atividades do sujeito considerando-o inserido em uma situação social. A concepção piagetiana de aprendizagem tem caráter de abertura e comporta possibilidades de novas indagações, assim como toda a sua teoria e epistemologia genética.

Ao contrário do que muitos imaginam, ele nunca se preocupou em formular uma pedagogia, dedicou a vida a investigar os processos da inteligência. Outros especialistas é que se valeram das suas descobertas para desenvolver propostas pedagógicas inovadoras. Quem adotou e tornou conhecida a expressão foi uma aluna e colaboradora de Piaget, a psicóloga Emilia Ferreiro. Nascida na Argentina em 1936 e que atualmente mora no México, ela pesquisou a fundo, e especificamente o processo intelectual pelo qual as crianças aprendem a ler e a escrever, batizando de construtivismo sua própria teoria.

Outros especialistas é que vêm utilizando suas descobertas, assim como as de Piaget para formular novas propostas pedagógicas. No começo, o nome construtivismo se aplicava só à teoria de Emilia, mas com o tempo, passou a ser chamadas de construtivistas as novas propostas pedagógicas inspiradas em sua teoria, a própria teoria de Piaget e até mesmo pedagogias anteriores, porém compatíveis, como a do educador soviético Lev Vygotsky (1896-1934).

O construtivismo não é uma teoria, e sim uma referência explicativa, composta por diversas contribuições teóricas, que auxiliam o professor nas tomadas de decisões durante o planejamento, aplicação e a avaliação do ensino. Ou seja, o construtivismo não é uma receita, um manual que deve ser seguido à risca sem se levar em conta as necessidades de cada situação particular. Ao contrário, os profissionais da educação devem utilizá-lo como auxílio na reflexão sobre a prática pedagógica; sobre o como se aprende e se ensina, considerando-se o contexto em que os agentes educativos estão inseridos. Essas afirmações demonstram a necessidade de se compreender os conteúdos da aprendizagem como produtos sociais e culturais, o professor como agente mediador entre indivíduo e sociedade, e o aluno como aprendiz social. (COLL, 1998)

Sendo assim, é importante compreender o modo como os alunos aprendem e as condições necessárias para a aprendizagem, bem como identificar o papel de um professor nesse processo.

Então, educar é uma forma de construir e libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da história e a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como em relação à classe dos educando, passando a ser essencial à prática pedagógica proposta. Sem respeitar essa identidade, sem autonomia, sem levar em conta as experiências vividas pelos educando antes de chegar à escola, o processo será inoperante, somente meras palavras despidas de significação real. A educação é ideológica, mas dialogante, pois só assim pode se estabelecer a verdadeira

comunicação da aprendizagem entre seres constituídos de almas, desejos e sentimentos (FREIRE, 1996).

Neste contexto, este trabalho se propõe a trazer reflexões fundamentadas nas teorias de aprendizagem, o construtivismo em particular, procurando analisar como se dá a formação do docente segundo as concepções do construtivismo, compreender como os alunos adquirem o conhecimento através desta prática docente, pois na graduação as questões da influência do construtivismo na prática, bem como, os resultados obtidos na série iniciais do ensino fundamental, são pontos estudados de forma irrisória e superficial.

Deparamo-nos, então, com a oportunidade de refletir sobre o assunto, visto que, os desafios sociais, e os avanços científicos e tecnológicos já não são mais privilégios de um país, mais de toda massa populacional impulsionada pela globalização, levando essa, a mudanças e transformações rápidas que atingem todas as áreas da nossa vida: social, cultural, econômica, política e pedagógica, sendo que a concepção de professor pesquisador, reflexivo, crítico e transformador ganham certa urgência principalmente no que dizem respeito à sua prática docente.

Sendo assim, este trabalho será realizado com referência no método qualitativo. A análise dos dados será abordada qualitativamente, sem uso de quantificação. Para além da pesquisa bibliográfica a ser realizada durante a execução deste trabalho serão também feitas entrevistas com professoras das 1^{as} séries ensino fundamental do Ciclo I da escola EMEF CEU- SAPOPEMBA sobre o tema em questão.

Desta forma, analisar o construtivismo como influência na formação e prática docente e na aprendizagem dos alunos na escola EMEF CEU - SAPOPEMBA torna-se objetivo principal deste trabalho, visando conhecer os pontos fortalecedores, como se dá a formação docente, bem como sua prática, verificando o tipo de influência dentro do contexto construtivista.

CAPITULO I - APRENDIZAGEM NA CONCEPÇÃO CONSTRUTIVISTA

Construtivismo é uma das correntes empenhadas em explicar como a inteligência humana se desenvolve partindo do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio. Assim, as abordagens construtivas para qual contribuíram os trabalhos de Piaget, Ausubel, Vygotsky tem denominado a investigação nos últimos anos sobre o construtivismo e a aprendizagem.

Segundo Piaget 1978, o equilíbrio oscila entre dois pólos: assimilação e acomodação, portanto, a assimilação e a acomodação são, pois, os motores da aprendizagem.

Enquanto Ausubel 1980 baseava-se na idéia de que para que ocorra a aprendizagem, é necessário partir daquilo que o aluno já sabe. As teorias cognitivas da aprendizagem, segundo Lev Vygotsky explicam os termos da troca do processo cognitivo. Argumentava sobre sua capacidade adaptativa de explicar o pensamento humano, que o meio social influencia a aprendizagem, pois há integração dos fatores sociais e pessoais.

A contemporânea teoria construtivista da aprendizagem reconhece que as crianças são agentes ativos que se comprometem com a construção do seu próprio conhecimento, integrando a nova informação no seu esquema mental e representando-a de uma maneira significativa. O paradigma construtivista conduz a compreender como a aprendizagem pode ser facilitada através da realização de determinados tipos de atividades de construção.

A Teoria Construtivista traz consigo a amplitude do novo em detrimento do tradicional, na verdade é uma ruptura com o tradicional, na vontade de edificar a aprendizagem consistente como um desafio na arte de ensinar, em uma ação pedagógica que envolve dois pólos: o ensino e a aprendizagem, representados, respectivamente pelo professor e pelo aluno.

A concepção construtivista é um referencial explicativo que, partindo da consideração social da educação escolar, integra contribuições diversas cujo denominador comum é constituído por um acordo em torno de princípios construtivistas. Trata-se de uma abordagem de ensino que procura descrever os diferentes estágios por que passam os indivíduos no processo de construção do conhecimento, de como se desenvolve a inteligência humana e de como o indivíduo se torna autônomo. Sugere que o estudante seja alguém que construa seu conhecimento, saiba lidar com suas necessidades de maneira criativa, e seja curioso. Procura demonstrar o papel central do sujeito na produção do saber. Não apresenta uma metodologia ou sugestões de técnicas de como ensinar, sua preocupação científica é com a aprendizagem, ou seja, como o indivíduo aprende. A aprendizagem começa com uma dificuldade, com o problema e com a necessidade de resolvê-lo. Ao perceber essas dificuldades, o próprio sujeito desencadeia um movimento de busca de novas soluções no mundo externo. Portanto, aciona uma série de operações mentais visando voltar ao estado de equilíbrio, o conhecimento.

O ensino construtivista se difere dos modelos não construtivistas de ensino porque ela deve estimular uma forma de pensar em que o aprendiz, ao invés de assimilar o conteúdo passivamente, reconstrói o conhecimento existente, dando um novo significado, o que implica em novo conhecimento. Desse modo, os educadores precisam começar a fazer mudanças importantes adotando práticas que contribuam para a construção do conhecimento. O professor construtivista deve ter capacidade de perceber e aceitar as limitações de cada aluno, mostrar-se confiante, conhecer a matéria que ensina fomentar debates em sala de aula, fazer perguntas “inteligentes”, e formular hipóteses sistematizando o conteúdo, quando necessário (MACEDO, 1994).

Outro aspecto do construtivismo realçado por estudiosos é a aprendizagem significativa. A esse propósito, Saviani (1999) discute a importância do trabalho docente, afirmando que cada professor deveria se posicionar de forma diferenciada em cada grupo social. Assim, haveria maiores chances de que a aprendizagem significativa acontecesse tanto para o aluno como para o professor.

Sendo assim, a introdução de novas tecnologias da informação e comunicação, como o uso de computadores nas escolas, não resolve por si só o problema da educação. A utilização da concepção construtivista em conjunto com outros fatores, proporciona um ensino mais eficaz, colaborando com a solução de alguns problemas pedagógicos que afligem o ensino.

CAPITULO II – FORMAÇÃO DOCENTE E A CONCEPÇÃO CONSTRUTIVISTA

O processo de formação de professores é de grande importância no processo de mudança, pois é preciso mostrar aos futuros educadores a verdadeira face da escola que muitos só tomam conhecimento depois de ingressarem no magistério.

A Universidade e os cursos de formação de professores perdem – se em teorias e não partem para uma prática efetiva de ação onde mostre aos futuros educadores a verdadeira face da educação e ação dos poderes constituídos no desenvolvimento da educação.

É importante que todos os Cursos de Formação de Professores tenham espaços para o exercício da profissão sempre com metas sociais claras e com análise de resultados práticos na mudança e na melhoria da sociedade.

A formação de educadores necessita do compromisso de todos os que fazem a sociedade, afinal somente com educação poderemos assegurar o crescimento do país e a redução dos diversos problemas decorrentes da desigualdade social e das anomalias da globalização excludente.

Sendo assim, buscar a qualidade de ensino básico voltado para a construção da cidadania, sedimentada no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser e para as novas necessidades do conhecimento, exige necessariamente, repensar a formação inicial, assim

como requer um cuidado especial com a formação continuada desse profissional com um olhar crítico e criativo. Essa preocupação é relevante, tendo em vista o atual contexto de reformas educacionais, que visam a dar respostas à complexa sociedade contemporânea.

A importância atribuída às estratégias de aprendizagem torna-se saliente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais referendam a utilização das competências (saberes) no desenvolvimento das habilidades nos educandos. Observa-se que os PCNs foram elaborados a partir das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, procurando, de um lado, respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país e, de outro, considerando a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Esta afirmação pode ser claramente compreendida no fragmento abaixo:

É preciso conhecer melhor os alunos, elaborar novos projetos, redefinir novos objetivos, buscar conteúdos significativos e novas formas de avaliar que resultem em propostas metodológicas inovadoras, com o intuito de viabilizar a aprendizagem dos alunos (BRASIL, 1998).

Ainda reportando aos Parâmetros Curriculares Nacionais, observa-se que esse novo referencial teórico surgiu com a esperança de que se possa trazer o processo de aprendizagem ao centro das reflexões sobre a educação. Pretende-se através dele criar condições nas escolas que permitam aos nossos jovens terem acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, Fontes (2006) recomenda que o professor deva agora conhecer as metodologias inovadoras de aprendizagem e adaptá-las à sua prática pedagógica. Aprender a aprender, como descreve um dos quatro pilares da educação, não é outra coisa, além de entender que um dos principais processos do ensino deve ser ensinar o indivíduo a aprender o que é significativo para ele.

Reforçando essa visão, observa-se que deixa de ser importante

aprender conceitos e conteúdos culturais como unidades fechadas. Diferentemente, passa-se a dar importância aos procedimentos, às estratégias cognitivas que conduzem o aluno à sua própria aprendizagem, tendo-se em conta, também, as normas, valores e princípios subjacentes ao contexto e ao processo de aprendizagem (FONTES, 2006).

Com base na exposição de estudos e pesquisas realizadas acerca do construtivismo, pode-se perceber que este orienta o professor a enfrentar o desafio de lidar com novas idéias e situações. Assim, ao estudar os conceitos de construtivismo, espera-se contribuir para o aprimoramento dessa concepção e, por consequência, na melhoria da formação de profissionais que se interessem por essa área.

CAPITULO III – COMO TRABALHAM OS PROFESSORES O CONSTRUTIVISMO EM SALA DE AULA

O processo de construção conhecida como aprendizagem, numa perspectiva construtivista, envolve alguns pólos, entre eles: sujeito, objeto, grupo e relações sociais que colocam a aprendizagem construtivista num círculo bem mais amplo do que os modelos de aprendizagens conhecidas e aplicadas até hoje. É importante salientar que, para que haja uma aprendizagem em um ambiente construtivista, o professor tenha consciência da importância de ser um educador-educando, e todos os processos de aprendizagem devem estabelecer uma interação muito forte entre o sujeito da aprendizagem e o objeto, aqui simbolizando objeto todos os envolvidos no processo, seja o professor, o computador, os colegas, o assunto. Somente a partir desta interação completa é que poderemos dizer que estamos construindo novos estágios de conhecimento, tanto no educando como no educador.

Dessa forma, segundo a abordagem construtivista, a criança não espera por uma autorização externa para que aprenda, pois desde que nascem são

construtoras de conhecimento.

As conceituações e considerações piagetianas, ligadas diretamente ou não à educação escolar, parecem ter chegado à escola de forma descontextualizada e com significados distintos dos originais, segundo algumas pesquisas e projetos com professores. Assim, os termos e expressões “ser ativo”, “pensamento concreto”, “respeitar o interesse infantil”, “autonomia”, “gênese/genético”, entre outros, têm sido associados a certas condutas, concepções e práticas. Diz-se, por exemplo, que “o construtivismo leva à bagunça”; que se devem usar objetos materiais, aproveitarem o cotidiano do aluno e não impor tarefas; que o conhecimento é inato e a inteligência é hereditária e, portanto, imutável. Possivelmente, quando o professor tenta “aplicar o construtivismo” em aula, essas idéias formam um emaranhado sincrético com as crenças que ele elaborou até então e às quais recorre em suas práticas diárias. Muitos professores pensam no construtivismo como método de ensino ou método de alfabetização; há quem o defina como um “conjunto de regras” ou de técnicas que devem ser seguidas (recortar letras para “construir” palavras; usar letra de fôrma maiúscula), enquanto para outros seguir o construtivismo é “deixar a criança solta” (TORRES, 2004).

Uma das coisas que difere bastante quando se compara o construtivismo com outras teorias é o tratamento dado ao erro. A correção deve ser transformada numa situação de aprendizagem e não de punição ou censura. Para professores, respostas imprecisas estão “erradas”; para os alunos, respostas imprecisas frequentemente representam o estágio de seu pensamento sobre os conteúdos. Ao invés de dar uma tarefa às crianças para medir quão bem elas fazem ou quão mal erram, pode-se dar uma tarefa às crianças e observar quanta ajuda e de que tipos necessitam para completar a tarefa a contento.

As tentativas de implementar um ensino construtivista às vezes são mais visíveis nas séries iniciais da escolarização. Aqui, todo o esforço do professor se concentra, principalmente, em ensinar os alunos a ler e a utilizar a língua escrita da forma como foi convencionada em nossa sociedade. Em se tratando de alfabetização, a teoria de orientação construtivista de Emília

Ferreiro sobre a aquisição da leitura e da escrita tornou-se um marco importante que complementava a implantação do Ciclo Básico no início dos anos 80, principalmente por tratar da tão necessária “revolução conceitual”.

A teoria de Ferreiro passa a ser divulgada no meio escolar e, seguramente por uma interpretação equivocada, seus divulgadores tendiam a condenar o uso da cartilha no período de alfabetização, questionando a natureza e a qualidade dos textos que eram apresentados nesse tipo de material. Desse modo, tirou-se a cartilha dos professores, deixando-os com muitas dúvidas, inclusive sobre qual material utilizar em seu lugar.

Mas a análise de alguns textos de Ferreiro mostra que a autora considera importante o contato da criança com diversos tipos de textos, principalmente para que ela possa compreender, dentre outras coisas, a importância e a função da escrita na sociedade, percebendo, assim, que “a escrita é importante na escola, porque é importante fora dela” (FERREIRO 2001). Portanto, se é necessário o contato da criança com diversos textos, a cartilha pode ser um desses textos.

É comum encontrarmos entre algumas orientações construtivistas a de que o professor não deve ensinar os alunos e sim orientá-los para que eles descubram sozinhos o conhecimento. É comum escutarmos os professores mencionarem o termo facilitador, mediador, orientador. Estes termos poderiam indicar que o professor deve criar situações para a aprendizagem do aluno, deve provocar desafios, deve ser um mediador competente. Mas acabam por tornarem-se *slogans* do construtivismo. Em consequência, provocam algumas atitudes que contradizem o “*ser professor*”, pois podem levar ao entendimento de que o ato de ensinar é negativo, ou seja, quando o professor ensina, ele impede o aluno de construir conhecimentos. O ensinar não aparece, o que aparece são maneiras de facilitar a aprendizagem.

Segundo a pesquisa de Queiroz (2002) mostra que os educadores precisam perceber a importância de se preocupar, dentro e fora dos espaços escolares, não com o conteúdo a ser transmitido, mas com o interesse de se ensinar algo que desperte a curiosidade de seus alunos. A educação

deve estar voltada à própria vida, sua formação e transformação; à construção de si e à construção do coletivo.

CAPITULO IV - METODOLOGIA

Este capítulo ocupa-se dos procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa. A primeira seção classifica o estudo. As seguintes tratam dos aspectos relativos à seleção dos sujeitos, ao tratamento experimental, à instrumentação, à coleta de dados, ao tratamento estatístico e às limitações do método. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e estudará o caso das 1^{as} séries ensino fundamental do Ciclo I da escola EMEF CEU-SAPOPEMBA.

O presente estudo de caso apresenta características diretamente relacionadas à pesquisa qualitativa, porém não de modo exclusivo. Como se sabe, a finalidade real dessa pesquisa não é a de numerar fenômenos ou pessoas, mas, explorar opiniões e as diferentes representações sobre o assunto em questão, desenvolvido em três fases:

- Exploratória e bibliográfica: porque existia pouco conhecimento acerca do tema construtivismo. Essa fase foi realizada por exames da literatura sobre o tema, depoimentos feitos por especialistas sobre o problema, contatos iniciais com documentação e pessoas, experiência pessoal da pesquisadora visando a obter questões relevantes e definir de forma precisa o objeto de estudo. Quanto aos meios, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, pois se tratou de um estudo mais detalhado da literatura disponível sobre esse tema, ou seja, um estudo sistematizado com base em materiais já publicados, visando embasar teoricamente e subsidiar a análise dos dados a serem coletados.
- Delimitação do estudo: procurou-se de selecionar os aspectos mais relevantes, determinando os focos da investigação, ciente de que não é possível explorar todos os ângulos do fenômeno.

· Análise sistemática e elaboração do relatório: à medida que se obteve informações, a pesquisadora fez registros, os quais foram submetidos à análise e apreciação dos interessados.

A pesquisa foi também descritiva, porque procurou conhecer e interpretar a realidade, sem nela interferir ou modificá-la, tentou obter e expor os dados coletados no estudo de um caso particular, ou seja, certa escola. Especificamente, pretenderam-se descrever quais conceitos de construtivismo os professores que se dizem “construtivistas” possuíam desta concepção de ensino.

A escolha desta escola para realização do estudo foi proposital. Explicitando, em primeiro lugar a escola em referência tem como objetivo primordial a formação do indivíduo, respeitando as diferenças individuais, proporcionando interação e cooperação entre o grupo em um ambiente natural de ensino. Em segundo lugar, pela proximidade da instituição e a facilidade de acesso à mesma pela pesquisadora; por outro lado, pela dificuldade encontrada em selecionar uma escola que utilize como metodologia os princípios construtivistas de aprendizagem. Em conclusão, a metodologia de ensino utilizada nessa instituição se fundamenta nos princípios construtivistas de aprendizagem, o que se relaciona diretamente com a presente pesquisa.

A duração da pesquisa foi de quatro semanas, com um encontro de três horas por semana, o que corresponde a um total de 12h. Tivemos ainda 12h de encontros formais que foram utilizadas em atividades complementares, tais como entrevista e observação

O público alvo da pesquisa foi principalmente os professores das séries iniciais do ensino fundamental do Ciclo I, num total de três professoras.

Tendo em vista as questões de pesquisa que direcionam este estudo, foram utilizados quatro instrumentos de investigação neste trabalho. São eles: (a) ficha de identificação, (b) análise documental, (c) entrevistas semi-estruturadas e (d) observação.

A ficha de identificação visou levantar algumas características dos profissionais participantes da pesquisa, bem como investigou qual tipo de formação acadêmica o entrevistado possuía, além de uma série de questões particulares, entre elas: idade, onde fez a graduação, quais cursos sobre construtivismo já realizou, há quanto tempo trabalha na instituição pesquisada, se concorda com a metodologia construtivista ou não, entre outras.

Incluem-se entre os dados de pesquisa documentos escolares que possam subsidiar a investigação. Entre eles, planos de ensino, avaliações escritas, exercícios, deveres de casa, registros escolares e outros. A análise de tais documentos permitiu, mediante cruzamento com as entrevistas e observações, a elaboração de um relatório com uma visão mais nítida da prática construtivista aplicada nesta escola.

Nas entrevistas semi-estruturadas prevê-se a utilização de perguntas abertas. Estas visam à descoberta, enfatizam a interpretação em contexto, buscam retratar a realidade de forma meio completa e profunda, usam uma variedade de fontes de informação, revelam experiências, representam os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social e utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Por ultimo foi utilizado o instrumento da observação como principal método de investigação que possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Entre as vantagens desse instrumento de pesquisa citam-se: vivenciar o fato ocorrido, chegar mais perto da perspectiva dos sujeitos, descobrirem problemas e, finalmente, permitir a coleta de dados em situações em que são impossíveis outras formas de comunicação. Estas foram realizadas com data marcada e anuência do professor.

CAPITULO V - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados obtidos na pesquisa e os discute com o objetivo de esclarecer as questões levantadas na construção do problema. Nele serão analisados os documentos selecionados para a pesquisa e os dados coletados por meio dos instrumentos utilizados. A análise obedece à seguinte sequência: (a) ficha de identificação dos participantes, que envolve a análise da documentação pertinente aos interesses do estudo, análise das entrevistas e, por fim, a análise dos dados decorrentes da observação

A presente escola faz parte do complexo Ceu EMEF Sapopemba, localizada no Jardim Sapopemba, zona leste, SP. Composta por classes do Ensino Fundamental I e II, conta com 1 diretor, 2 assistentes, 2 coordenadores 1 secretário e 5 ATEs(assistentes técnicos administrativos), o objeto do estudo contou com três professoras integrantes do quadro do magistério do Ensino Fundamental I , classes em curso do ano letivo de 2013.

Nas fichas de identificação, bem como a entrevista semi-estruturada, foram levantados os seguintes dados: Formação, idade, tempo de serviço e se concordavam ou não com a metodologia e concepções construtivistas.

Procedimento para coletas de dados

Como foi informado no início do capítulo, o primeiro instrumento empregado nesta pesquisa foi à análise das fichas de identificação individual, que se propunha a coletar dados referentes às participantes da pesquisa.

As professoras participantes são todas brasileiras e com média de idade de 30 anos. Quanto à carga horária na instituição pesquisada, as três trabalham 30 horas semanais, possuem formação em nível superior (Pedagogia), e duas delas possuem curso de especialização em educação infantil. Todas as entrevistadas afirmam participar ou já ter participado de cursos de formação com abordagem construtivista. Em relação à formação superior, todas concluíram a graduação em instituições particulares.

As duas últimas questões levantadas na ficha de identificação relacionavam-se à concepção construtivista de aprendizagem. A primeira indagava se a professora se identificava com o construtivismo aplicado na escola. A essa questão, todas responderam que concordavam. Além disso, elas se identificavam com essa abordagem e a aplicavam em suas aulas. A questão seguinte solicitava às professoras apontar três características favoráveis ou desfavoráveis à concepção construtivista de aprendizagem. Duas professoras citaram apenas pontos positivos, dentre eles, os mais mencionados foram: o levantamento de conhecimentos prévios, a valorização do aluno, a organização de projetos, a avaliação contínua e a autonomia dos alunos. A terceira apesar de concordar com as demais no quesito favorável, aponta uma das principais dificuldades o número de alunos por classe.

Análise Documental: Planejamento (Planos de Aula)

Com base na proposta político-pedagógica da escola, os planos de aula são uma previsão dos conteúdos e atividades de uma ou de várias aulas que compõem uma unidade de estudo. Estes são considerados peças didático-pedagógicas que explicitam a Proposta Pedagógica da Instituição, nos quais fazem parte: eixos de aprendizagem, objetivos, conteúdos, sugestões metodológicas, instrumentos de avaliação e indicadores de aprendizagem. Estes tratam, também, de assuntos rotineiros, como a apresentação da tarefa e o material que precisa estar à mão do aluno.

Vale ressaltar, ainda, que de acordo com a proposta pedagógica da instituição, os planos de aulas articulam-se com o planejamento da escola. Para isso, é importante observar a definição de planejamento, porque este se baseia na proposta pedagógica da instituição, a qual determina a atuação da escola na comunidade, bem como apresenta a linha educacional e seus objetivos gerais.

A escola em questão adota um esquema diversificado de planejamento, visto que cada professor coordena sua turma de acordo com as prioridades dos estudantes. Ainda assim, foi possível identificar 12

componentes que estavam em todos os planos de aulas. São eles: (a) objetivos gerais (da semana ou da quinzena conforme a turma); (b) objetivos das atividades; (c) tema ou assunto a ser tratado na aula; (d) possíveis intervenções do professor (como perguntas a fazer). Na instituição, esse momento ficou conhecido como levantamento de conhecimentos prévios, ou seja, questiona-se o que o aluno já sabe, para então dar continuidade ao que ele ainda precisa aprender; (e) estratégias de ensino, por exemplo: utilização da biblioteca ou sala de informática, confecção de painéis, aulas nas áreas externa do colégio; (f) tarefas de sala feitas no caderno ou em folhas fotocopiadas entregues pelo professor; (g) material didático necessário para aula; (h) tarefas de casa; (i) agenda (atividades e compromissos especiais que devem ser realizados em datas posteriores); (j) bibliografia de apoio; (k) observações da aula e, finalmente, (l) avaliação.

Com base na análise dos planos de aula e também nas entrevistas, foi verificado que as professoras pesquisadas consideram útil a elaboração de planejamentos para a prática pedagógica. Em síntese, os planejamentos representam uma sequência didática, sugerindo o exercício de criatividade por parte do educador, o que resulta a qualidade das aulas. O exame dos planos de aula, por conseguinte, constituem uma forte evidência da observância dos princípios construtivistas propostos pela instituição.

Entrevistas: Conceitos de Construtivismo na Perspectiva dos Professores

Cumprida a etapa de apresentação da metodologia utilizada para análise das entrevistas, a próxima seção procura responder o primeiro objetivo específico da presente pesquisa “identificar as concepções de construtivismo na perspectiva dos professores participantes da pesquisa e como o construtivismo se torna um subsidio para a aprendizagem”. Para tanto, foram utilizados fragmentos das entrevistas que proporcionam análise não somente da fala, como também das expressões faciais, o tom de voz e as emoções. As entrevistas foram realizadas seguindo o roteiro de entrevistas e fazendo a

devida gravação. Logo após, foi realizada a transcrição e texto digitado.

As respostas que ilustram a definição de construtivismo, segundo as professoras entrevistadas, foram formuladas com base nas seis perguntas a seguir; todas presentes no roteiro de entrevistas: (a) O que você entende por construtivismo?; (b) Qual a imagem ideal do professor em um ambiente construtivista de aprendizagem?; (c) Que tipo de estratégia a escola apresenta que a caracteriza como uma escola construtivista? (d) Você se identifica e concorda com a abordagem construtivista? Explique; (e) Você procura estudar e aprofundar seus conhecimentos sobre construtivismo? Como? (f) A concepção construtivista serve como subsídio para a prática docente?

Vale ressaltar que a presente pesquisadora adotou como critério de identificação das entrevistadas a letra (P) e seu respectivo número para representar individualmente cada professora. Diante disso, os dados coletados são assim apresentados

(por ordem das questões formuladas):

[...] Para mim, tá muito voltado assim, a palavra construtivismo já vem de construção, então o construtivismo está muito associado à construção conhecimento. É valorizar e preconizar tudo o que o aluno já tem, toda a bagagem que ele traz. (P1).

[...] Bom, tem a escola tradicional que é aquela escola realmente conteudista, que só se preocupa com o conteúdo. Aqui, a criança tem maior liberdade, aqui a criança trabalha junto com a gente através do conhecimento. A gente procura adquirir o conhecimento... (P2).

[...] Construtivismo para mim é construir o conhecimento. É o aluno ser capaz de construir seu próprio conhecimento. Nisso, o professor precisa estar muito bem preparado porque ele vai ter que perceber, digamos, por exemplo... A zona de desenvolvimento real, proximal e potencial do aluno. Para que com isso ele possa saber no momento do levantamento de conhecimentos prévios onde o aluno está, até onde ele sabe para fazer a mediação para que o aluno possa crescer. É a construção do conhecimento... o aluno ser autônomo, ele gerir a sua própria aprendizagem (P3).

Para delinear as características extraídas da pergunta número 2 que expressam qual a imagem ideal do professor em um ambiente construtivista de aprendizagem. A análise do conteúdo das respostas permitiu a pesquisadora grupá-las em três categorias, assim divididas: (a) relacionadas à profissão, (b) à formação e (c) ao mundo em geral.

RELACIONADAS À PROFISSÃO

Ter comprometimento, incentivando seus alunos na busca da aprendizagem (P.1).

Precisa dar liberdade a seu aluno, reconhece o que o aluno já sabe e o que ele ainda precisa aprender (P.2).

Precisa deter o conhecimento e ter sabedoria para mediar este conhecimento, estar atento aos casos particulares de cada criança, precisa preocupar-se de fato com seu aluno (P.3).

RELACIONADAS À FORMAÇÃO DA PESSOA

Gostar da profissão que atua estar sempre atualizado, por meio de cursos e palestras (P.1).

Tornar prazeroso o exercício da profissão, saber ouvir. (P.2)

Precisa tratar de sua formação continuada. (P.3).

RELACIONADAS AO MUNDO EM GERAL

Ser Inovador, motivado e realizar leituras sobre a proposta (P.1).

Realizar projetos diferenciados, ser inovador e criativo (P.2)

Estar sempre atualizado e trabalhar com projetos (P.3).

As respostas apresentadas a seguir ilustram quais estratégias são utilizadas pela escola, na visão das professoras entrevistadas, que a caracteriza como uma escola construtivista. No registro utilizou-se o negrito como recurso para destacar termos e conceitos julgados centrais na fala das entrevistadas.

*[...] Eu acho que através de **grupos de formação**, onde se discutem os parâmetros e a concepção construtivista, já colocam bem essa parte teórica da escola e o grupo de formação é totalmente voltado para essa prática (P1).*

*[...] **Atividade diversificada**, estar trabalhando bastante em sala de aula...**trabalho em grupo, com projetos**... nós levamos as crianças lá “para fora” para fazermos dinâmicas, trabalhamos com filmes relacionados ao conteúdo (P2).*

*[...] Bem, eu trabalho muito com **levantamento de conhecimentos prévios**, muito em **grupos**, com **tutoria**, uma criança ajudando outra em grupos ou dando sempre **liberdade** para eles buscarem, mostrando para eles que eu não sou dona do saber. Eu estou ali para trabalhar com eles, buscando sempre (P3).*

Nos itens em destaque observa-se a utilização de estratégias de ensino diversificadas, as quais apontam o interesse por parte da escola em utilizar em seus princípios da concepção construtivistas de aprendizagem, são eles: grupos de formação, projetos, atividades em grupo, tutoria, levantamento de conhecimentos prévios. Ainda assim, nota-se que os procedimentos pedagógicos utilizados pelas professoras, ainda que considerados dentro dos princípios construtivistas, precisam ser mais trabalhados no grupo de professores, pois somente assim poderão estimular a atenção dos alunos e motivá-los a participar das atividades.

A próxima questão visava saber se as professoras entrevistadas se identificavam e concordavam com a abordagem construtivista. Os resultados obtidos estão expressos a seguir:

[...] Sim concordo e me identifico com essa abordagem. (P1)

[...] Me identifico, consigo passar meu conteúdo, consigo absorver do aluno o que está ou não a prendendo. (P2)

[...] Sim, a proposta favorece o aprender a aprender, as competências e as habilidades. (P3)

Quando indagados sobre o seu grau de afinidade com a proposta construtivista, a resposta foi surpreendente, todas as professoras entrevistadas declararam gostar da concepção construtivista. É bem verdade que ao realizar

uma análise criteriosa das respostas das entrevistadas em relação à definição de construtivismo, o grupo apresenta dificuldades em definir a concepção.

Sobre a quinta pergunta realizada na entrevista “Você procura estudar e aprofundar seus conhecimentos sobre construtivismo? Como?”, todas as professoras entrevistadas responderam que sim e declararam:

[...] Sim por meio de leituras, seminários e grupos de formação (P1, P2, P3).

Como apresentado acima, constata-se que as respostas das professoras entrevistadas reforçam a satisfação das mesmas em aprofundar seus conhecimentos sobre o tema em questão.

A última questão que visava responder ao primeiro objetivo desta pesquisa era “A concepção construtivista serve como subsidio para a prática docente?”

[...] Percebo que as novas orientações como o construtivismo promovem uma prática pedagógica aberta e dinâmica, que nos remete a preocupação com nossa formação a fim de capacitarmos para agir, transformar e reproduzir saberes, porém é um grande desafio [...] (P1).

[...] O conhecimento é uma construção. Acredito que temos um grande caminho e muitos desafios a transpor. Porém precisamos mais que teorias, precisamos de um sistema de ensino que garanta a aprendizagem aos nossos alunos e que nos proporcione incentivos. (P2)

[...] Construtivismo é uma nova concepção de ensino que nos fornece subsídios para a renovação de nossas aulas, estimula a autonomia de nossos alunos, mas existem vários fatores que influenciam na realidade dos mesmos, na escola e em toda a sociedade. (P3)

É nítida a grande satisfação e otimismo nas respostas obtidas pela entrevista e que as professoras foram grandes colaboradoras desta pesquisa.

CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contato com a teoria construtivista parece ter sido fundamental para todas as professoras envolvidas, pois as auxiliou a romperem com um modelo de ensino que sabemos estar ultrapassado.

Outro aspecto a ser repensado é quanto à preocupação metodológica ainda presente: a tendência de reduzir o construtivismo a uma metodologia de alfabetização. Nesta vertente, observa-se a corrida desenfreada de professores em busca de novas atividades de ensino consideradas construtivistas. Quanto aos aspectos considerados positivos, retomam-se a melhoria das instruções, o aumento das atividades contextualizadas e uma baixa, porém existente, frequência de atividades funcionais.

Obviamente, deve-se ressaltar que a presente pesquisa apresentou um corte transversal na realidade de três professoras; e a realidade não é estática, mas profundamente dinâmica. Trata-se de profissionais vivendo um franco processo de rompimento com modelos ultrapassados e de construção de práticas mais avançadas, a partir de novas bases teóricas.

Observou na escola objeto da pesquisa, que as professoras comprometidas com os princípios da teoria construtivista caminhavam para uma prática que pode ser considerada coerente com a própria teoria.

Ao término da pesquisa, pôde-se concluir que o construtivismo existente na escola pesquisada está diretamente relacionado a um conjunto de atividades diferenciadas de ensino-aprendizagem. Porém grande número de atividades diferenciadas de alfabetização, por si só, não asseguram a idéia de uma escola construtivista. Entretanto, ao longo da análise das entrevistas e também das observações, notou-se que muitas das atividades diferenciadas

aplicadas pelas professoras eram ricas de desafios, indagação, de pesquisa e curiosidade científica, enfim, ricas de construção do conhecimento.

Um dado importante a ser considerado na conclusão deste trabalho é sobre o processo de atualização dos educadores oferecido pela instituição em questão. Esse item não foi foco da pesquisa, entretanto chamou a atenção da pesquisadora, pois, por meio dos encontros de formação que acontecem regularmente na escola, observou-se o compromisso da instituição com a proposta construtivista. Nesse processo, a escola promove reuniões pedagógicas, cursos, seminários e palestras de esclarecimentos aos professores, visando ao aperfeiçoamento da prática educativa e a garantia de uma metodologia de ensino diferenciada e adequada à proposta pedagógica da instituição.

A pesquisa foi gratificante e espera-se que some informações às das demais pesquisas já realizadas no âmbito da aprendizagem construtivista no Brasil e, principalmente, possibilite mudanças nas instituições consideradas tradicionais.

Por fim, o quesito mais importante para a construção de um “ambiente construtivista” é que o professor conscientize-se da importância do educar e que todo processo ensino-aprendizagem, seja o aluno, o professor, os colegas ou o assunto da aula, estejam em harmonia e interação com o grupo. Pois, somente assim, a construção de novos estágios será realmente consolidada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, C. S. G. (1998). **Pontos de Psicologia Escolar**. São Paulo: Editora Ática.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9394**. Brasília, DF, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Introdução**. Brasília, DF, 1998.

COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: **O construtivismo na sala de Aula**. São Paulo: Editora Ática. 1998.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. Traduzido por: Horácio Gonzáles. 24 ed. São Paulo

FONTES, C. **Modelos organizativos de escola e métodos pedagógicos**. Disponível em: <<http://www.educar.no.sapo.pt/metpedagog.htm>>. Acesso em: 14/02/2014.

FREIRE, Madalena. Aspectos pedagógicos do construtivismo pós-piagetiano-II. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Org.). **Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre a aprendizagem**. 6 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995. pp. 162-167.

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

LUDKE, H. e ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, L. **Ensaio Construtivistas**. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACEDO, L., Epistemologia. **Construtivismo de Piaget e Psicopedagoga**. A práxis psicopedagógica brasileira. São Paulo, ABPp, 1994

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos da educação e ensino)

PIAGET, J. *Biologia e conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1973a.
-----, **Psicologia e Epistemologia: por uma teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Forense, 1978.

QUEIROZ, C.S. **A educação como estética da existência: uma crítica anarquista ao construtivismo**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

SILVA, T. T. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In: ----- (Org.) **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 7-13.

TORRES, L. de C. **Do discurso pedagógico ao discurso dos professores: resistência ao Construtivismo e profissionalização docente**. Araraquara, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras.

LUDICIDADE E A SUA UTILIZAÇÃO A FAVOR DO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

SUELI DE PAULA DA SILVA

RESUMO

O presente artigo discute sobre as implicações referentes ao uso da ludicidade no desenvolvimento de crianças da Educação Infantil. As brincadeiras atualmente podem ser uma ferramenta que contribui para o processo de ensino e aprendizagem, sendo possível verificar o desenvolvimento dos aspectos motores, cognitivos e sociais, fazendo também com que as crianças passem a compreender regras e desenvolverem a maturidade apropriada a sua idade, contemplando aspectos diferenciados. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, com a finalidade de pensarmos sobre a concepção do lúdico como recurso pedagógico a ser utilizado em sala de aula, desenvolvendo a criança e discutir a sua importância no desenvolvimento de crianças entre 0 e 5 anos. Para isso, foi realizada revisão bibliográfica, a fim de obter fundamentação teórica para discutirmos sobre os temas dispostos neste artigo. Os resultados mostraram que é possível, por meio da ludicidade compreender diferentes aspectos que envolvem o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Ludicidade; Atividades; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Atualmente, é possível observar grandes discussões a respeito da Educação Infantil bem como sobre o desenvolvimento de crianças nesta fase tão especial. Questões voltadas para o desenvolvimento psicomotor, por exemplo, estão presentes no cotidiano escolar, havendo a necessidade de discussão a respeito deste tema.

A ludicidade, quando trabalhada, junto com o desenvolvimento da psicomotricidade serve de elemento facilitador no processo de ensino/aprendizagem, pois, está fundamentada no desenvolvimento infantil, principalmente em uma fase que elas estão desenvolvendo o pensamento participativo e o corpo em movimento.

Brincar é um dos momentos mais prazerosos que temos ao longo da infância. Jogos e brincadeiras fazem parte, por isso, os adultos devem

estimular o desenvolvimento das crianças buscando desenvolver sua memória, sua imaginação, sua compreensão de mundo e a sua afetividade.

Tudo isso permite a construção de um trabalho pedagógico efetivo. Nessa fase existe a possibilidade de construir o conhecimento e o amadurecimento infantil. A ludicidade está relacionada entre outros aspectos ao desenvolvimento psicomotor, que neste caso, ocorre com o simples ato de brincar.

A psicomotricidade necessariamente envolve a motricidade. Aqui são utilizadas técnicas que possibilitam a expressão corporal, contribuindo também para que a criança compreenda o conceito de espacialidade.

Assim, para que esses conceitos sejam trabalhados nas escolas e atinjam seus objetivos, é necessário discutir o papel dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil, bem como a responsabilidade do professor durante todo esse processo.

DESENVOLVIMENTO

Ludicidade como ferramenta educativa

Quando falamos em ludicidade, costumamos nos referir ao cotidiano de boa parte das crianças. No contexto escolar, o mesmo termo é utilizado para desenvolver diferentes habilidades nessas crianças. O lúdico está presente não só no ensino e aprendizagem, mas também pode ser considerado como produto final.

As brincadeiras ajudam no encontro do “eu” com o outro, estabelecendo relações de troca e conhecimento.

A ludicidade exige assim, uma pré-disposição do docente envolvido na troca de saberes. Luckesi (2005) discute que uma atividade lúdica precisa ser necessariamente divertida. Além disso, o que caracteriza a ludicidade é a plenitude que ela possibilita para quem participa da mesma. Isso porque ela costuma ocorrer desde que o bebê nasce. As brincadeiras com os pais, familiares, primos, tios, irmãos, e mais a frente com os colegas de sala de aula ajudam a desenvolver características psicológicas, psicomotoras e também sociais.

Para que o docente se utilize dessa estratégia é necessário acreditar no seu próprio trabalho, selecionando atividades que mais do que brincadeiras, possam desenvolver o conhecimento dessas crianças. Durante o processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam de diferentes linguagens, exercendo capacidade de desenvolver ideias e descobrir

respostas para as suas inquietudes. O docente pode envolver nesse momento também o uso da psicomotricidade explorando a individualidade de cada uma das crianças, através de símbolos, contato físico, movimento e relações sociais.

A psicomotricidade compreende o movimento e o desenvolvimento do corpo como um todo, a partir das experiências que ocorrem no momento da atividade lúdica. O conhecimento vai sendo construído através das brincadeiras e da integração que ocorre entre elas proporcionando diferentes aprendizagens.

De acordo com Fonseca (1998) a psicomotricidade trabalha também o aspecto afetivo, uma vez que desenvolvem os movimentos em geral, como a disponibilidade tônica, a segurança gravitacional e o controle postural dando a criança a noção do próprio corpo, da direcionalidade e da lateralização o que a torna essencial durante a aprendizagem. É através dela que o corpo e a motricidade são trabalhados como unidade e totalidade durante a infância. Assim, a psicomotricidade trabalha diversos aspectos que vão além dos cognitivos, como por exemplo, psicossomáticos, psicológicos, psiconeurológicos e psicoterapêuticos.

Quanto a esse aspecto, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), diz que: “Nesta modalidade de educação as crianças devem ser estimuladas através de atividades lúdicas e jogos, a exercitar as capacidades motoras, a fazer descobertas e a iniciar o processo de alfabetização” (BRASIL, 1998, p.32).

Vygotsky (2011) discute que as brincadeiras e jogos influenciam de maneira positiva o desenvolvimento da criança, mas, que, é necessária também a intervenção por parte do docente para mediar regras e limites de cada um desses elementos. Para ele, fazer uso de brincadeiras durante o período da Educação Infantil garante grandes avanços, desenvolvendo a criança em todos os seus aspectos. O autor considera ainda, que os jogos estão intimamente ligados à imaginação, promovendo o desenvolvimento de aspectos cognitivos, denominado por ele de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD).

Ou seja, quanto mais a criança se desenvolve, mais maturação lógica ela terá, cabendo à família e ao docente proporcionar momentos divertidos ricos de estímulos, dando espaço para a fantasia e a imaginação.

Ludicidade na Educação Infantil

A aprendizagem pode ser construída de diferentes maneiras, e no caso da Educação Infantil, a utilização de brincadeiras e jogos envolve uma significativa aprendizagem para as crianças como um todo.

A educação psicomotora é deve ser contemplada nas escolas em dois momentos: o primeiro na Educação Infantil, importantíssimo para o desenvolvimento da criança como um todo; e o segundo deve acontecer ainda na sequência durante o Ensino Fundamental I.

Na fase que compreende a Educação Infantil é possível fazer a criança vivenciar muitas descobertas. Esse desenvolvimento compreende geralmente a faixa etária de 0 a 5 anos de idade. A criança passa a socializar com o mundo que a cerca, no começo através da família, por meio de gestos. Mais tarde, quando passa a frequentar a escola, essas mesmas relações sociais se ampliam, fazendo com que a criança faça novas descobertas e descobrir realidades diferentes da que está habituado.

E é justamente no brincar que a criança passa a ter maior contato e reproduzir o cotidiano. Cabe ao docente aqui explorar esse momento a fim de que as brincadeiras e jogos possibilitem aprendizagens efetivas facilitando a construção da sua identidade, desenvolvendo a sua criatividade, trazendo uma relação importante entre o desenvolvimento integral da criança em todos os aspectos cognitivos, emocionais e afetivos.

Além disso, devemos lembrar que esse tipo de estratégia contribui em muito para a autoestima da criança. Por isso, quando o docente se utiliza da ludicidade e da psicomotricidade, ele pode observar como o educando vivencia as atividades lúdicas em sala de aula e como o seu repertório e aprendizado é ampliado.

Sabe-se que inúmeras são as vantagens em se aplicar tal espécie de metodologia, porém, o uso da ludicidade ainda é alvo de críticas por parte de alguns estudiosos e educadores. Porém, a reformulação da Educação como um todo tem trazido às duas alternativas como interessantes do ponto de vista da solução de problemas. Isso tem ocorrido devido a reestruturações educacionais, políticas e econômicas pelas quais o Brasil vem passando.

Devemos destacar aqui que em momentos de inquietação política e de crise econômica, as pesquisas e discussões para a Educação só aumentam. De acordo com Kishimoto (2012) isso acaba culminando em um aspecto problemático uma vez que a especialização excessiva de brinquedos que são considerados educativos, voltado para o ensino dos conteúdos está ficando cada vez mais específicos. Esse tipo de jogo acaba tirando a naturalidade da brincadeira e muitas vezes pode desenvolver na criança um desinteresse em relação aos jogos, perdendo assim o prazer de jogar.

Por isso o docente deve conservar o valor das brincadeiras a partir de atividades que possam incorporar a ludicidade, o jogo, o prazer, o movimento corporal e a alegria dentro desse contexto. Sabe-se que os docentes da Educação Infantil, em especial, são muito comprometidos com o processo de

desenvolvimento das crianças.

Outra questão a ser trabalhada é a autoconfiança, deixando claro para todos inclusive para pais e responsáveis que as brincadeiras não são um momento para “matar a aula”, mas sim, para desenvolver competências e habilidades que a criança carregara com sigo para o resto da vida.

O docente que inclui jogos e brincadeiras durante a sua prática deve explicitá-lo também no seu planejamento, visando assim a atender às necessidades das crianças. Antes é preciso realizar pesquisa para a escolha das atividades para que elas também estejam de acordo com a faixa etária da criança. Ao desenvolver atividades corporais e observar as expressões da motricidade infantil, é preciso explicitar também o seu caráter lúdico e expressivo.

Aprofundar situações que contemplem aspectos mais específicos do desenvolvimento corporal e motor é essencial nessa fase (RCNEI, 1998, p. 39).

Assim, a psicomotricidade e a ludicidade juntas desenvolvem aspectos fundamentais desde a infância até a fase adulta. Claro que ainda existem situações inerentes que impendem à utilização da ludicidade dentro de muitas escolas. O docente às vezes deixa de lado a ludicidade para trabalhar apenas os conteúdos que lhe são cobrados principalmente no Ensino Fundamental I.

Assim, Fortuna (2011), discute que a ludicidade enquanto estratégia de ensino é um desafio e ao mesmo tempo um convite ao docente já que além de preparar seu planejamento semanal, ele ainda precisa no momento da aplicação, participar das brincadeiras junto com as crianças a fim de realizar observações e interagir durante a troca de conhecimentos, fazendo a brincadeira funcionar.

Movimentação e desenvolvimento corporal na criança

A criança desde que nasce, logo nos primeiros meses, encontra seu jeito para se movimentar de alguma forma. Progressivamente, ela se apropria das diferentes possibilidades de movimento e linguagem corporais a fim de interagir com o mundo que a cerca.

Com o movimento, elas começam a aprender sobre si mesmas, passam a se relacionar com outras pessoas e objetos, além de desenvolver diferentes habilidades. O movimento é, portanto, um dos recursos que a criança mais utiliza para expressar seu pensamento e também experimentar outras sensações e relações.

Na Educação Infantil é necessário desenvolver um planejamento que contemple o fazer o pedagógico discutindo diferentes linguagens as quais a criança usa para se expressar e se comunicar com o mundo que a cerca.

Assim, de acordo com Steuck:

É com o corpo que a criança elabora todas as suas experiências vitais, e

organiza toda a sua personalidade. Através dele ela percebe o mundo, e perceber o mundo é aprender (e reaprender) com seu próprio corpo; perceber o mundo, portanto, é perceber o corpo; o corpo é assim, sensação, percepção e ação (STEUCK, 2008, p. 13-14).

Bergè (1988) trouxe assim a chamada Pedagogia do Movimento, compreendendo que o mau desenvolvimento da expressão corporal quando na infância resulta em diferentes problemas na fase adulta, entre eles o mau relacionamento com o próprio corpo. O movimento e a expressão corporal são formas de a criança estabelecer relações com o mundo à sua volta, apreendendo significados, descobrindo-se enquanto sujeito e construindo sua identidade a partir disso.

A linguagem é o principal eixo articulador do trabalho pedagógico durante a Educação Infantil. Através da linguagem a criança constrói seu próprio conhecimento, interagindo com esse mundo. Além disso, a partir da linguagem corporal a criança estrutura diferentes linguagens socializadas e as diferentes formas de expressão.

Garanhani e Moro (2001) relata que o corpo em movimento durante a infância constitui a matriz básica em que se desenvolve a aprendizagem. Isso porque a criança transforma em símbolo tudo aquilo que experimenta corporalmente, construindo assim seu pensamento. A linguagem corporal como prática pedagógica na Educação Infantil implica a importância do movimento corporal no descobrir e construir conhecimentos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) trás em seu documento a expressão corporal como sendo uma das linguagens que devem ser trabalhadas, permitindo à criança tomar consciência de si mesma, expressando e conhecendo o mundo ao seu redor. A exploração de diversas formas de sentir o corpo está presente, proporcionando o conhecimento de suas características, limitações e formas de expressão. Assim: “a riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado” (AYOUB, 2001, p. 57).

Sarmiento e Pinto (1997) acreditam que na infância, deve-se levar em consideração que as crianças atribuem às suas próprias ações produtos do processo cultural da sociedade em que se encontram; proveniente do crescente processo de institucionalização da infância e do controle do seu cotidiano.

Quando se discute o uso de atividades motoras, Mattos e Neira (2003) relatam que essas atividades já pertencem ao dia a dia das crianças, independentemente de onde elas estejam, e que no caso da Educação Infantil: O movimento, o brinquedo, os jogos tradicionais da cultura popular preenchem de alguma forma determinadas lacunas na rotina das salas de aula. Em algumas escolas podemos encontrar as músicas coreografadas no início dos trabalhos, o momento do parque livre ou dirigido, os caminhos com jogos ou materiais lúdicos (MATTOS E NEIRA, 2003, p.176).

Consequentemente a questão cultural tem enorme influência sobre o

desenvolvimento da motricidade infantil, seja pelos diferentes significados a gestos e expressões faciais, seja pelos movimentos aprendidos no manuseio de objetos específicos como o lápis, as bolinhas de gude, a corda, o estilingue, entre outros materiais. Os jogos, as brincadeiras, a dança, os esportes, envolvidos na Educação infantil revelam a cultura corporal de cada ser enquanto indivíduo social, onde o movimento é aprendido e apresenta significados diferentes para cada um.

A dimensão subjetiva em relação ao movimento precisa ser observada pelo docente deve ser observada em situações do dia a dia no contexto escolar possibilitando auxiliar a criança durante os gestos, posturas e ritmos criando oportunidades para que as crianças se apropriem dos significados dos movimentos.

As escolas desta forma devem assegurar e valorizar durante o período em que as crianças se encontram nela, jogos motores e brincadeiras que contemplem a coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças.

Os jogos motores que contém regras também trazem a oportunidade de aprender as relações sociais, pois quando as crianças jogam, elas aprendem a competir, colaborando umas com as outras, respeitando e aprendendo novas regras:

“as atividades lúdicas são indispensáveis para a apreensão dos conhecimentos artísticos e estéticos, pois possibilitam o desenvolvimento da percepção, da imaginação, da fantasia e dos sentimentos” (ALMADA, 1999, p.10).

Pensando na ideia relatada por Almada (1999), outro autor que vem fundamentar o processo de ludicidade é Oliveira:

A brincadeira constitui o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Nela, afeto, motricidade, linguagem e percepção, representação, memória e outras funções cognitivas são aspectos profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Ela cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo. Através do brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, ela começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característico de seu pensamento verbal (OLIVEIRA, 1996, p.144).

Ayoub (2001) discute que é essencial o educador pensar no planejamento da Educação Infantil, tomando como ponto de partida a criança, as suas especificidades e as suas necessidades. Isso demonstra pensar em atividades que contemplam diferentes formas de expressão e linguagem. Aqui

No caso da Educação Física a disciplina envolve entre outras questões a cultura corporal, considerada produção histórica e social do ser humano. Ao jogar, dançar, brincar, lutar, pular, correr, as crianças também estão se expressando através do corpo dando significado aquilo que estão vivenciando naquele momento.

Ao se trabalhar com a música, a atividade permite que as crianças adquiram noções de esquematização corporal:

Atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas, pés, são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora, sendo fatores importantes também para o processo de aquisição da leitura e da escrita (BARRETO, 2005, p. 27).

A música nesse caso pode ser utilizada como fator determinante para o desenvolvimento psicomotor, linguístico e afetivo das crianças, trazendo a linguagem corporal como uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades, cabendo ao docente se utilizar desse eixo a fim de desenvolver a expressão corporal e outros conhecimentos nas crianças. (MARTINS, 2004).

Garanhani (2010) compreende que a autonomia da movimentação corporal constrói a identidade corporal da criança. Esse processo ocorre durante a socialização da atividade. As crianças se aproximam e se apropriam de elementos culturais que são traduzidos em conhecimento, atitudes, práticas, valores e regras. Ainda de acordo com o autor, a possibilidade de se expressar e se movimentar corporalmente são grandes e por isso, a escola deve sistematizar e ampliar esses conhecimentos, considerando as características e as necessidades que a educação corporal apresenta por si só.

Assim, a integração desses elementos durante o brincar, faz com que a criança explore, experimente, compreenda os significados culturais, resultando em conhecimento.

Por fim, o Referencial da Educação Infantil trás: “[...] O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo” (BRASIL, 1998, p. 15).

O documento considera que as crianças assumem papel importante no ato de se movimentar, envolvendo as diferentes partes do corpo ao se deslocarem, conseguindo se expressar e se comunicar através de gestos, por

exemplo.

Infelizmente como já discutido anteriormente, ainda existem muitas escolas e que veem o movimento infantil como sendo uma perda de tempo, resultando apenas em bagunça desvalorizando assim o potencial que a criança pode alcançar através da expressão corporal e do movimento. Assim, o documento traz considerações a respeito desse acontecimento discutindo que:

[...] um grupo disciplinado não é aquele em que todos se mantêm quietos e calados, mas sim um grupo em que os vários elementos se encontram envolvidos e mobilizados pelas atividades propostas. Os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras resultantes desse envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, e sim como uma manifestação natural das crianças (RCNEI, 1998, p. 19).

Ainda o RCNEI traz a importância da motricidade na infância:

... o movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. Pode-se dizer que no início do desenvolvimento predomina a dimensão subjetiva da motricidade, que encontra sua eficácia e sentido principalmente na interação com o meio social, junto às pessoas com quem a criança interage diretamente. A externalização de sentimentos, emoções e estados íntimos poderão encontrar na expressividade do corpo um recurso privilegiado (RCNEI, 1998, p.18).

Wallon (apud, OLIVEIRA, 2011) discute a evolução dessa criança, através da dimensão corporal que se integra a um conjunto de atividades desenvolvidas por ela e os movimentos relacionados com funções expressivas, instrumentais, posturais e gestos.

Para Oliveira:

O corpo é uma forma de expressão da individualidade. A criança percebe e percebe as coisas que a cercam em função de seu próprio corpo. Isto significa que, conhecendo-o, terá maior habilidade para se diferenciar, para sentir diferenças. Ela passa a distingui-lo em relação aos objetos circundantes, observando-os, manejando-os (OLIVEIRA, 2011, s/p.)

O documento do RCNEI compreende ainda que a faixa etária que corresponde entre quatro e seis anos de idade, resulta em uma ampliação do repertório de gestos instrumentais. Esses movimentos exigem certa coordenação motora e deve se ajustar a objetos específicos, como recortar,

colar, encaixar peças, blocos, entre outros.

Os movimentos corporais são de suma importância para o desenvolvimento físico-motor infantil, passando a constituir uma linguagem que se desenvolve no processo histórico-cultural no qual a criança apresenta progressos no desenvolvimento da linguagem oral, na representação verbal e não verbal, através de movimentos corporais favoráveis para a expressividade dessa criança (GALVÃO e WALLON, 1995).

Assim, os movimentos adquiridos nesta fase são fundamentais para que a criança manipule e descubra o mundo a sua volta.

A Educação Infantil, em especial na faixa etária que compreende desde os 3 até os 6 anos de idade, deve levar em consideração as práticas pedagógicas dos docentes sobre o papel da motricidade infantil durante o processo de escolarização. Deve-se destacar que o processo educacional é contínuo e evolutivo, e deve ser pautado principalmente na criança, tornando-se necessário evidenciar este processo já na Educação Infantil.

A criança deve ser considerada como um ser social e histórico, sendo a aprendizagem voltada para as interações entre a criança e o mundo a sua volta.

Portanto, diferentes orientações didáticas, presam a utilização dos jogos e brincadeiras, além de atividades que envolvam o reconhecimento do próprio corpo e do corpo do outro.

Assim, justifica-se o uso da ludicidade, da psicomotricidade, e da expressão corporal a fim de desenvolver as crianças já durante a Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o levantamento bibliográfico realizado, o uso da ludicidade, da psicomotricidade e da expressão corporal compreendem uma nova concepção de educação, demonstrando que um dos desafios presentes na atualidade da Educação Infantil é estruturar uma pedagogia que contemple os cuidados necessários ao desenvolvimento da criança, ao mesmo tempo em que isso resulte em conhecimentos.

Determinadas expressões corporais realizadas com a criança compreendem o uso da ludicidade como um momento de bagunça apenas, repreendendo muitas vezes as crianças limitando assim as suas mais variadas formas de expressão.

Os movimentos corporais necessitam de mudanças nas interpretações realizadas sobre durante a infância, incluindo as concepções de desenvolvimento, norteando a construção de propostas e orientações curriculares para a Educação Infantil como um todo a fim de desenvolver esse educando.

A Educação Infantil é um momento em que a criança pode experimentar,

ajustar e constrói movimentos corporais provenientes da interação com as demais crianças servindo de espaço privilegiado para o desenvolvimento da autonomia corporal e o contato com diferentes vivências e movimentos corporais provenientes da cultura a seu redor.

Assim, o docente deve sistematizar e intervir durante as atividades proporcionando à criança conhecimento e domínio da movimentação corporal, da expressão e da comunicação.

REFERÊNCIAS

ALMADA, D. **Arte: esta brincadeira é coisa séria**. Revista Criança do Professor de Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, n.32, 1999.

AYUOB, E. **Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, vol. 4, n. 4, p. 53-60, 2001.

BARRETO, Débora. **Dança: ensino, sentidos e possibilidades na escola**. 2ªed. Campinas – SP: Autores Associados, 2005.

BERGE, Y. **Por uma pedagogia do movimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Volume 3, Brasília: MEC/SEC, 1998.

FONSECA, Vitor Da. **Psicomotricidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Formando professores na Universidade para brincar**.

Petrópolis, Vozes: 2001.

GALVÃO, I.; Wallon, H. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.

GARANHANI, M.C.; MORO, V.L. **A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII**.

Educar em Revista, Curitiba, n. 16, p.109-119, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brinquedo na educação – considerações históricas**. Coordenadora do Labrimp da Feusp e Profª dra. da Fac. de Educação da USP, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma aprendizagem a partir da experiência interna**. 2005.

MARTINS, R. P. L. **Contribuição da música no desenvolvimento das habilidades motoras e da linguagem de um bebê: um estudo de caso**. 2004. Monografia apresentada para obtenção do título de Especialista em Educação Musical e Canto Coral-Infanto Juvenil do Curso de Pós-graduação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Londrina – PR, 2004.

MATTOS, M.G.; NEIRA, M.G. **O papel do movimento na Educação Infantil**. IN NICOLAU, Marieta Lúcia Machado e DIAS, Marina Célio Moraes (org.) Oficinas de Sonho e Realidade na Formação do Educador da Infância. Campinas, SP: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, G.C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Z. R. **A Brincadeira e o desenvolvimento infantil: implicações para a educação em creches e pré-escolas**. Motrivivência. Florianópolis, Ano VIII, n. 9, p. 136-145, dez. 1996.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. As crianças: contextos e identidades. Porto: Universidade do Porto, Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 9-30.

STEUCK, C.D. **Corporeidade e educação: um olhar a partir da epistemologia social**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Blumenau: Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau – FURB, 2008.

VYGOTSKY, Lev. S. **O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. Cap. 6. Pensamento e linguagem.** 2011, p. 93-95. Versão para eBook eBooksBrasil.com. Disponível em: www.jahr.org. Acesso, 25 de junho de 2011.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento.** Petrópolis: Vozes, 2008.



WWW.SLEDITORA.COM

WHATSAPP (11)978414455

SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM